

DOI: 10.17853/2304-1242-2016-3

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



3/2016

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:

АНТОНОВА

Лидия

Николаевна

БЕЗРОГОВ

Виталий

Григорьевич

ДОРОЖКИН

Евгений

Михайлович

КАРОЛИ

Дорена

ЛУКАЦКИЙ

Михаил

Абрамович

РОГАЧЕВА

Елена

Юрьевна

РОМАНОВ

Алексей

Алексеевич

САВИН

Михаил

Викторович

САЛОВ

Александр

Игоревич

СНАПКОВСКАЯ

Светлана

Валентиновна

ШЕВЕЛЕВ

Александр

Николаевич

ЮДИНА

Надежда

Петровна

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор.

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, член Совета Федерации РФ

член Президиума Российской академии образования

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, г. Москва

доктор педагогических наук, профессор.

Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата (Италия)

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, заведующий кафедрой НГОВУ ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва

доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир

доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина», г. Рязань

доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград

кандидат педагогических наук, доцент.

Ректор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор.

Профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Беларусь).

доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург

доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Богуславский М. В., д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО Куликова С. В., д-р пед. наук, профессор	
СЪЕЗД ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСНОВАХ И ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	6

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент К 120-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ	16
Френе С. О ЛОШАДИ, КОТОРАЯ НЕ ХОЧЕТ ПИТЬ	23
НЕ ДЛЯ ВСЕХ ОДНО И ОДНОВРЕМЕННО	25
ЖИЗНЕННЫЙ ПРОФИЛЬ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ИЗУЧЕНИЯ РЕБЕНКА	26

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ОСНОВНОЙ ВОПРОС ПЕДАГОГИКИ КАК ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	28
---	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.
ВОСХОЖДЕНИЕ К РЕБЕНКУ В ТЕОРИИ
СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ С. Н. ДУРЫЛИНА38

Беляков А. П.
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННОГО
ДУХОВЕНСТВА В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ
ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ54

Захарищева М. А.,
д-р пед. наук, профессор
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
В СЕМЬЕ ЧАЙКОВСКИХ:
ПЕРВЫЕ ГОДЫ ДЕТСТВА
БУДУЩЕГО КОМПОЗИТОРА65

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Барышникова О. М.,
канд. пед. наук, доцент
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ
С. ФРЕНЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ75

Яковлева Н. Р.
ПЕДАГОГИКА КАРЛТОНА УОШБЕРНА97

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Помелов В. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ВЫДАЮЩИЙСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ДИДАКТ
Б. П. ЕСИПОВ114

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Германович А. А. ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КОНФУЦИАНСТВА	131
---	-----

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Пичугина В. К., д-р пед. наук, доцент ОТНОШЕНИЕ ЦИЦЕРОНА К ГРЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИЮ	154
---	-----

Шимица А. Н., д-р филос. наук, профессор ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	188
--	-----

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ ДИССЕРТАЦИЙ (втор. пол. 2014 – 2015 гг.)	195
--	-----

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Вахтеров В. П. ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	201
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	213
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	216

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



М. В. Богуславский,
д-р пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО,
С. В. Куликова,
д-р пед. наук, профессор,
почетный профессор РАО

УДК37:061.3(470)
ББК74.04Л0

СЪЕЗД ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСНОВАХ И ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье подведены научно-организационные итоги Международной научно-практической конференции – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры», которая состоялась 6–7 июня 2016 г. на базе Тверского государственного университета.

Ключевые слова: история педагогики и образования; педагогическое образование; аксиология образования.

M. V. Boguslavsky, S. V. Kulikova

THE CONGRESS OF HISTORIANS OF PEDAGOGY IN RUSSIA: SOCIO-CULTURAL FOUNDATIONS AND TRENDS IN TEACHER AND TEACHING

International scientific and practical conference – XXXI session of the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogy of the Department of philosophy of education and theoretical pedagogy of the Russian Academy of Education «The Teacher and his formation: historical experience of the transfer of knowledge and culture», took place in Tver State University on June 6–7, 2016 and brought together well-known Russian scientists and researchers.

Keywords: history of pedagogics and education; pedagogical education; axiology of education.

В 2014–2016 гг. в связи с изменением целей и задач деятельности Российской академии образования, а также ее структуры произошли соответствующие изменения и в деятельности Региональных центров РАО и Научных советов отделений РАО, которые ранее объективно находились на вторых позициях по сравнению с деятельностью Научных институтов, входящих в РАО. Эти структуры, наряду с созданными в РАО лабораториями, центрами, во многом призваны выполнять основные научно-исследовательские функции, значительно усилить и модернизировать свою деятельность.

Рефлексия произошедших существенных изменений и осознание необходимости реформирования в новых условиях деятельности Научных советов определили направленность подготовки XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Сессия проходила на базе Тверского государственного университета 6–7 июня 2016 г. Конференция собрала 118 участников из России, Белоруссии, Латвии, Китая и Украины. В Твери встретились историки педагогики из 40 российских городов (Абакан, Брянск, Волгоград, Екатеринбург, Иркутск, Красноярск, Москва, Рязань, Санкт-Петербург, Смоленск, Ставрополь, Томск, Хабаровск, Чебоксары, Челябинск, Шуя и др.).

Отмечая динамику роста участников сессий Научного совета, следует подчеркнуть, что после длительного перерыва съезды историков педагогики начали собираться в регионах. В ноябре 2012 г. Волгоград принял на базе педагогического университета 35 участников, а в июне 2014 г. в Санкт-Петербургскую академию постдипломного педагогического образования прибыло уже 56 человек¹.

На юбилейной тридцатой сессии историками педагогики были сформулированы рекомендации по развитию историко-педагогической науки:

– более тщательно и корректно использовать ведущие педагогические понятия и категории, особенно в трактовке категории «модернизация образования»; использовать прогностический потенциал классического историко-педагогического знания; активизировать исследования региональных аспектов непрерывного образования; осуществить историко-педагогический анализ неудач в модернизации образования (И. А. Колесникова, Санкт-Петербург);

– создать историко-педагогический терминологический словарь (А. В. Овчинников, Москва);

– более серьезно относиться к работе с историческими источниками, поскольку эта компетентность у современных молодых историков педагогики недостаточно сформирована и требует специального обсуждения в ближайшее время (В. Г. Безрогов, Москва);

¹ Богуславский М. В., Куликова С. В., Шевелев А. Н. «Друзья мои прекрасен наш союз...» (XXX сессия российских историков педагогики, Петербург, 16–17 июня 2014 года) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 7–16.

– проектировать модернизационные процессы в образовании на основе синтеза инновационного (западного) и традиционного (отечественного) компонентов; основой модернизации современного педагогического образования рассматривать историко-педагогический опыт при должной историко-педагогической концептуализации (С. В. Куликова, Волгоград);

– создать коллективный историко-образовательный труд «Российский город и его школа»; изменить формат пленарного заседания дальнейших сессий (А. Н. Шевелев, Санкт-Петербург)¹.

Отрадно отметить, что не только расширилась география участников, существенно увеличился корпус молодых историков педагогики, целенаправленно осуществляющих исследования в рамках магистратуры, аспирантуры и докторантуры. Возросло количество участников из регионов, в которых уже сложились или начали складываться научные историко-педагогические школы: Москва, Волгоград, Владимир, Нижний Новгород, Нижний Тагил, Оренбург, Пятигорск, Рязань, Санкт-Петербург, Саранск, Смоленск, Тверь, Хабаровск и т. д.

Конференцию открыл председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Михаил Викторович Богуславский

На торжественном открытии конференции выступили с приветственными словами сопредседатель организационного комитета ректор ТвГУ, доктор физико-математических наук, профессор А. В. Белоцерковский и руководители правительства и образования Тверской области. На пленарном заседании впервые состоялась церемония награждения ведущих ученых в области истории педагогики и образования общественными наградами Научного совета.

В ходе подготовки XXXI сессии членами Бюро Научного совета была разработана дифференцированная система поощрения членов Научного совета. В целях мотивации и стимулирования молодых ученых к научно-исследовательской работе по проблемам истории образования и педагогической мысли был учрежден диплом «Надежда историко-педагогической науки», которым были награждены аспиранты и соискатели в возрасте до 30 лет. В рамках корпоративной поддержки и генерации основного корпуса исследователей, уже заявивших о себе в историко-педагогическом сообществе России, был учрежден диплом «В знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований», которым были награждены кандидаты наук в возрасте 35–40 лет. Признанные в историко-педагогическом сообществе ученые старшего поколения, кандидаты и доктора наук, награждены

¹ Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под науч. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. М. В. Богуславского, д.п.н., проф. С. В. Куликовой. Волгоград, 2016. – С. 14–15.

дипломом «*За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования*».

В память о Захаре Ильиче Равкине (1918–2004) — видном отечественном ученом в области истории педагогики и образования, академике РАО, основателе Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования — решением Бюро Научного совета 30.05.2016 г. была учреждена Медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З. И. Равкина. Медаль имеет статус общественной награды и присуждается в знак признания научным сообществом достижений награжденного в области истории педагогики и образования. Члены совета решили передать первую медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» дочери З. И. Равкина Ольге Захаровне Дашковской для хранения в семье. На пленарном заседании XXXI сессии этой высшей наградой историко-педагогического сообщества было награждено 17 ученых.

На пленарном заседании были заслушаны шесть докладов:

М. В. Богуславский в докладе «*Перспективы развития историко-педагогического знания*» указал на актуальность историко-педагогической экспертизы проектируемой и осуществляемой инновационной деятельности как обязательного условия научно обоснованного определения перспектив развития отечественного образования, построенного на российских социокультурных основаниях. Он отметил, что в образовании экспертиза «...используется для оценки качества образовательного процесса, аккредитации образовательной организации, оценки образовательных программ, а также профессиональной компетентности педагогов».

В связи с этим, как далее подчеркнул М. В. Богуславский, «необходима целенаправленная разработка методологических, теоретических и прикладных научных основ историко-педагогической экспертизы и преодоления на этой основе «разрыва» между традицией и новацией, историей и теорией, историческим и логическим в экспертизе в образовании, выступающей одним из перспективных направлений развития педагогических знаний». Далее докладчик сформулировал цель историко-педагогической экспертизы, раскрыл ее функции и задачи:

— «продумать систему мер по *повышению качества историко-педагогических исследований*, осуществить оценочную реконструкцию педагогической реальности прошлого, которая отражает уникальность и своеобразие педагогического опыта в зависимости от того или иного социально-исторического контекста;

— **рекомендовать расширение междисциплинарности исследований**, проведения научных разработок, имеющих задачей целостную реконструкцию прошлого;

— **необходим приоритет проблемных историко-педагогических исследований** с современными методологическими позиций, рассматривающих широкий ретропедагогический процесс, фокусирующих внимание на *вариативных и*

альтернативных сценариях развития образовательных процессов, в частности, на изучении различных стратегий развития отечественного образования;

— следует обратить особое внимание на осуществление историко-педагогической экспертизы для проведения нормативной и методологической оценки стратегических, программно-методических и ведомственных документов в отечественной системе образования на этапе их первичной разработки»¹;

В. В. Сериков — член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» — выступил с докладом «Учитель в образовательном пространстве: к поиску новых моделей профессиональной социализации». В. В. Сериков охарактеризовал педагогическую деятельность учителя как «социокультурный феномен, который нередко теряется в повседневности, трудно выделяем на фоне других процессов и отношений, что приводит к пресловутому “остаточному принципу” в том внимании, которое им уделяется им со стороны государственных, властных или бюрократических структур». Он сформулировал некоторые наиболее общие характеристики, закономерности педагогической деятельности и выделил шесть парадоксов подготовки современного учителя, которые побудили к поиску новых моделей построения педагогического образования.

А. Н. Шевелев — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» — предложил следующую тему для разговора: «Традиции учительства в условиях проектируемых парадигмальных изменений его современной профессиональной деятельности». А. Н. Шевелев в современной модернизации отечественной школы выделил два взаимодействующих потока, к которым он отнес стандартизацию российского образования на всех уровнях и внедрение профессионального стандарта педагога. Он подчеркнул, что благодаря последнему стандарту образ современного школьного педагога сформулирован «вполне внятно». А. Н. Шевелев проанализировал профессиональный стандарт педагога, обратив внимание на четыре новых парадигмальных момента относительно деятельности современного учителя и охарактеризовав реакцию современного учительства на данный документ. Обращаясь к истории, А. Н. Шевелев обратил внимание на проблему исторических источников: «Изучая любую эпоху, историки педагогики ограничены четырьмя видами источников, определяющих совокупный образ ее школьного учителя». Он охарактеризовал эти группы и выделил такие тематические ракурсы, как «учитель и государство», «учитель и общество», «учитель и наука», «учитель и культура исторической эпохи», «учитель и педагогическая корпорация», «учитель и ученическая субкультура», «учитель и родительское сообщество». А. Н. Шевелев выявил три кризиса учительства, которые исторически остаются неизмен-

¹ Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: Монография. М.: ФГБНУ ИСПО РАО, 2015. С. 45.

ными. В заключение ученый выделил ряд актуальных направлений историко-педагогических исследований: «историческое знание о способах формирования в учительстве смыслов профессиональной деятельности, воспроизводстве традиций социального служения и миссии, воспроизводстве креативных сторон учительского труда, механизмах принятия учителями традиций профессиональной корпорации, соотношении идеалов и нормативов учительской профессии с совершенно разными запросами к ней со стороны родителей и учащихся».

И. Д. Лельчицкий — доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» — в докладе «*Стратегии в деятельности учителя: опыт историко-педагогической реконструкции*» обратил внимание на то, что «история педагогической мысли убедительно свидетельствует о том, что на протяжении различных этапов ее эволюции приоритетной являлась проблема идеала учителя, способного к гармонизации требований к результатам качества образования, определяемым, с одной стороны, вызовами переживаемой эпохи, культурными кодами цивилизационного развития, а с другой — природой, самобытностью растущего человека, типологическими возрастными особенностями его мировосприятия, естественно присущей ему индивидуальной траектории жизнедеятельности». И. Д. Лельчицкий в качестве одного из ключевых критериев профессиональной динамики учителя определил педагогическую рефлексию, отсутствие которой в педагогической деятельности «свидетельствует не только о низком уровне профессионализма, но и о невысокой степени притязаний со стороны учителя к его достижению». В итоге, докладчик сделал вывод о том, что «в контексте культурно-антропологической концепции идеала учителя его предназначение отождествляется с уникальной ролью медиатора между учеником и культурой».

С. В. Куликова — доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО — обратилась к теме «*Народный учитель на фоне социокультурного нигилизма*». Она указала на возрастающую в российском социуме тенденцию — социокультурный нигилизм, выступающий как «объективное социальное и культурно-историческое явление, вызванное стремлением человека и общества к обновлению жизненно важных сфер, главным условием которого является отказ от традиционных ценностей». Одним из проявлений данного явления она считает отрицание ценности труда учителя выпускниками школы, которые редко выбирают для себя эту профессию. Выделив неблагоприятные факторы труда учителя, С. В. Куликова подчеркивает, что «отношение к учительству в России всегда осуществлялось на основе особой ментальности, которая носит национально ориентированный характер». Обратившись к истокам категории «народный учитель», она привела ряд историко-педагогических примеров понимания и воплощения его образа в наследии отечественной педагогики.

А. А. Романов — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина» — выступил с темой «*Общественная инициатива в разработке идей и практики подготовки педагогов в России начала XX века*». Одной из характерных тенденций развития педагогики начала XX века А. А. Романов выделил дифференциацию педагогического знания. Он подчеркнул, что педагогам не хватало целостного, универсального знания о ребенке как предмете воспитания. Для решения этой проблемы, по мнению А. А. Романова, в начале XX века была инициирована исследовательская работа и пропаганда взглядов в обществе и учительской среде в рамках экспериментальной педагогики, педагогической психологии и педологии. Выступающий отметил важность данного опыта для подготовки учителя современной формации и подытожил: «Проблема общественной инициативы в истории педагогики требует дальнейшего детального изучения, поскольку здесь остается еще достаточное количество страниц, ждущих своих первооткрывателей».

В последнее десятилетие историко-педагогическая наука серьезно продвинулась за счет расширения исследований в регионах, благодаря которым в историю отечественной педагогики и образования были включены новые персоналии и уникальные феномены. Значительную роль в этом процессе сыграл Научный совет, поскольку на каждой сессии истории педагогики принимающей стороны представляют результаты исследований в своем регионе. Поэтому по сложившейся традиции на XXXI сессии состоялась презентация научной школы историков педагогики и образования Твери. Участникам сессии было представлено восемь сообщений по результатам исследования историков педагогики Тверской научной школы, сопровождавшихся содержательной мультимедийной презентацией.

Первый день сессии проходил в историческом здании Твери на улице Трехсвятской. Поэтому, очевидно, особый интерес вызвало сообщение Т. А. Журавлевой, посвященное истории одной из ведущих российских земских женских учительских школ конца XIX — начала XX века — женской учительской школы им. П. П. Максимовича, ставшей основой Тверского государственного университета.

Также традиционным в рамках сессии Научного совета стало проведение круглого стола, на котором обсуждаются не только вопросы становления и развития педагогики и образования в России и за рубежом, но и актуальные проблемы современности, выступающие ориентиром для дальнейших историко-педагогических исследований. На сессии 2016 года была определена следующая тема круглого стола: «Российский учитель в образовательном пространстве и времени» — ведущий В. В. Сериков. В состоявшейся плодотворной дискуссии приняли участие двенадцать участников сессии, было обсуждено более двадцати вопросов, охвативших историко-культурные, теоретико-методологические и нормативно-правовые аспекты образа и миссии российского учителя.

Презентация историко-педагогических изданий также является уже сложившейся традицией сессии Научного совета, поскольку апробация исследований и научный диалог историков педагогики России и зарубежья активизировались именно благодаря регулярной публикации сборников материалов конференций, появлению новых периодических изданий и разделов, освещающих историко-педагогическую проблематику, распространению монографий и трудов научно-исследовательских институтов и лабораторий.

На данной сессии были представлены труды членов Научного совета и журналы, публикующие результаты историко-педагогических исследований.

В завершение первого дня работы состоялась торжественная передача творческой эстафеты организатору проведения будущей XXXII сессии Научного совета — Нижегородскому государственному педагогическому университету им. К. Минина (июнь 2018 года).

7 июня в первой половине дня состоялась работа секций, где состоялось серьезное обсуждение, участниками которого явились не только именитые ученые, но и начинающие историки педагогики. Многомерный характер обращения к образу учителя получил свое воплощение в проблематике секций, заявленных на сессии Научного совета:

1. Современная методология исследования историко-педагогического знания.
2. Исторические доминанты и современное содержание профессионального стандарта педагога.
3. Учитель как непреходящая ценность образования и общества.
4. Педагогическое образование: динамика ценностей и смыслов.
5. Стратегические направления развития российского образования: история и современность.

Высокий уровень докладов каждой секции обусловлен методологической проблематикой и актуальностью обсуждаемых вопросов. В ряде сообщений содержались нетривиальные методологические подходы, существенно обогащающие историко-педагогическое знание.

В выступлениях были объемно представлены взгляды видных педагогических деятелей на миссию учителя. Многие сообщения содержали новые исторические факты, существенно обогащающие представления об учительской деятельности. Осуществленный в выступлениях сравнительно-сопоставительный анализ создавал плодотворную основу для совершенствования в современных условиях этого важнейшего и ответственного направления образовательной деятельности.

На заключительном пленарном заседании в выступлениях спикеров были подведены итоги работы секций. Затем состоялась торжественная церемония вступления участников сессии в Научный Совет по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Оформление фиксированного членства в совете прошло впервые. С заявлениями о вступлении в

состав Совета в его Бюро обратилось 80 историков педагогики, которым были торжественно вручены удостоверения членов Совета.

На общем собрании был принят проект нового Положения о Научном совете по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Затем так же впервые состоялись выборы Бюро Научного совета. Председателем Научного совета был единогласно избран М. В. Богуславский. Заместители председателя: И. Д. Лельчицкий (Тверь), А. В. Овчинников (Москва), А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург). Ученый секретарь — С. В. Куликова (Волгоград). Членами Бюро были избраны: А. М. Аллагулов (Оренбург); В. Г. Безрогов (Москва); М. А. Гончаров (Москва); Е. Ю. Илалтдинова (Нижний Новгород); К. Ю. Милованов (Москва); А. А. Романов (Рязань); А. В. Уткин (Нижний Тагил).

По итогам XXXI сессии Научного совета был сформулирован ряд актуальных научно-организационных предложений для дальнейшего развития историко-педагогических исследований, среди них:

1. Регулярно проводить обновление тематики исследований, рекомендательных списков тем дипломов и кандидатских диссертаций.

2. Сформировать концепцию создания нового поколения учебно-методического комплекса по истории педагогики и образования для системы высшего и среднего профессионального педагогического образования с учетом современного историко-педагогического знания и в соответствии с политическим курсом государства. Новое научное знание должно рассматриваться через призму традиций и накопленного поколениями опыта.

3. Разработать государственную программу по изданию цикла оригинальных и переводных монографий, учебных пособий, антологий и хрестоматий, способствующих пониманию истории педагогического опыта воспитания и обучения, его роли в осмыслении природы педагогических явлений и взаимодействия с ними в современности.

4. Осуществить «возвращение» полноценного курса по отечественной и всемирной истории педагогики и образования в высшую школу. Открыть магистерские программы «История педагогики и история детства» в ряде педагогических вузов страны.

5. Актуализировать историко-педагогическое наследие через систему дополнительного образования в форме проектов, презентаций, общественных акций, систематизации краеведческого и музейного знания, показывающих востребованность исторического прошлого в настоящем с целью воспитания личности «нового формата» и обогащения новыми знаниями и ценностями.

6. Осуществить увеличение научных периодических изданий по истории педагогики, активизировать взаимные обсуждения, публикации рецензий, полемику внутри направлений и между ними.

Отметим, что в рамках предложенной тематики сессии были обогащены и существенно расширены представления о положении и миссии учителя в отечественной и зарубежной системах образования; получено новое знание о под-



Сессия РАО, Тверь

ходах к процессу подготовки будущих учителей в нашей стране и за рубежом. Съезд историков педагогики актуализировал необходимость значительно повысить востребованность историко-педагогического знания в системе образования в условиях современного общества и определил основную перспективу развития историко-педагогической науки: инновационный рост содержания историко-педагогического знания будет происходить благодаря включению проблематики, воспринимаемой ранее как достаточно далекой от традиционно понимаемой истории педагогики. Для этого необходимо инициировать исследования, направленные на изучение культуры школьного обучения, повседневной культуры школы и класса, различных ментальных конструкций, социокультурного облика учителя и ученика, рассмотрение своеобразного уклада российской школы, истории школьной фотографии, эволюции детской игрушки и школьных спортивных костюмов и др.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: Монография / М. В. Богуславский. — М. : ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. — 118 с.
2. Богуславский М. В. «Друзья мои прекрасен наш союз...» (XXX сессия российских историков педагогики, Петербург, 16–17 июня 2014 года) / М. В. Богуславский, С. В. Куликова, А. Н. Шевелев // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 3. — С. 7–16.
3. Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. Тверь, 6–7 июня 2016 г. / под науч. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. М. В. Богуславского, д.п.н., проф. С. В. Куликовой. — Волгоград: Изд-во «Отрок», 2016. — 615 с.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. УТКИН

**К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03.(4Фра)6-8Френе С.

Селестен Френе — один из самых видных педагогов **XX столетия**, создатель оригинальной системы обучения и воспитания, в основе которой внимание к особенностям ребенка, творческий подход к организации школьной среды, нетривиальное решение проблем активизации процесса обучения, интенсивные поиски новых форм и методов воспитательной деятельности школы.

Ключевые слова: Селестен Френе; «новое воспитание»; теория свободного самовыражения; метод экспериментального нащупывания.

A.V. Utkin

**BY THE 120th BIRTHDAY ANNIVERSARY
OF CELESTIN FREINET**

Célestin Freinet is one of the most prominent teachers of the **XX century**, the creator of the original system of training and education, based on the attention to the child's features, the creative approach to the organization of the school environment, a non-trivial solution of problems activating the learning process, an intensive search for new forms and methods of school educational activity.

Key words: Célestin Freinet; «New education»; theory of free expression; experimental method.

Несмотря на то что школа С. Френе за рубежом популярна и имеет богатый опыт, в России до 90-х гг. XX века имя С. Френе не было знакомо широкой педагогической общественности. В российских ис-

следованиях теории и практики развития общего образования европейских стран XX века его деятельность анализировалась в рамках течения «Новое воспитание». Глубина философской и педагогической мысли,

свобода творчества педагога, отказ от классно-урочной системы обучения, практическое воплощение в школьной жизни демократических принципов существования — свободы и самостоятельности личности, ответственного активного соучастия и сотрудничества в коллективе, оригинальная концепция обучения родному языку — до сих пор вызывают неподдельный интерес к творчеству С. Френе и его педагогике, сущность которой «остается для большинства педагогов непознанной и кажется парадоксальной»¹.

Селестен Френе (1896—1966), выдающийся французский педагог-реформатор, посвятивший педагогической деятельности 45 лет, автор 20 книг и 1700 статей, родился 15 октября 1896 г. в крестьянской многодетной семье в провансальской деревне Гарс.

Многие исследователи педагогического наследия С. Френе связывают формирование мировоззрения и педагогических убеждений с его крестьянским происхождением и воспитанием в условиях природной среды. Важнейшим фактором развития ребенка стало общение с ремесленниками, крестьянами и пастухами, оказавшими, по-видимому, значительное влияние на педагогические взгляды С. Френе, в основу которых был положен естественный (натуральный) метод обучения и воспитания, предполагающий учет естественных познавательных потребностей и интересов детей в организации учебного процесса.

С. Френе обнаружил незаурядные способности еще в деревенской начальной школе, и родители отправили сына учиться в неполную среднюю школу близлежащего провинциального городка. В 1913 г. С. Френе поступает в педагогическое училище в Ницце, закончить которое ему не удалось — восемнадцатилетнего юношу призывают в армию в годы Первой мировой войны. В 1915 г. под Верденом он получил тяжелое ранение в легкое, четыре года провел в госпиталях, но полностью так и не излечился. Всю жизнь С. Френе страдал одышкой, ему было трудно говорить, и по рекомендации врачей был вынужден жить только на юге Франции².

Во время лечения в госпитале С. Френе занимался самообразованием, изучал произведения классиков педагогического наследия и педагогов-современников: Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, М. Монтессори, Г. Спенсера, В. Джеймса, В. Вундта, О. Декроли, которые помогли определить основные направления в будущей работе учителя.

Началом практической педагогической деятельности С. Френе стала работа в малокомплектной школе для мальчиков маленького городка в Барсьюр-Луп в Приморских Альпах, куда он в 1920 г. был назначен учителем после долгого лечения в госпиталях и санаториях. Первые годы работы дали не только бесценный опыт, но сформировали навыки философского

¹ Барышникова О. М. Педагогика С. Френе. История становления и опыт интеграции в России ... С. 6.

² Педагогическая система С. Френе <http://pandia.ru/text/77/465/5857.php>

осмысления педагогической реальности. Именно в это время С. Френе обосновал принципы теории свободного самовыражения личности и в 1924 г. принял участие в конгрессе Международной лиги Нового воспитания (Швейцария), как состоявшийся педагог, установив личный контакт с руководителями этого объединения А. Ферьером, Э. Клапаредом, Р. Кузине.

Интернациональное педагогическое движение «Новое воспитание» в то время искало актуальные пути развития педагогики и выступало за обновление методов, форм и средств воспитания.

Центральный тезис концепции Френе сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогической теории недостаточно изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы. Необходимо создать и широко использовать новые материальные средства обучения и воспитания, среди них на первом месте стоит школьная типография. Именно с нее начались педагогические новации С. Френе, и долгое время типографская машина являлась неременной принадлежностью каждой школы, работающей по его методам.

Для Френе и его сторонников школьная типография неотделима от так называемых свободных текстов. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают впечатления, полученные

в ходе экскурсий и прогулок. Учитель отбирает лучшие свободные тексты, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

Школьная типография и свободные тексты являются, по мысли Френе, наиболее ярким символом Новой школы, практическим воплощением идей активизации учебно-воспитательного процесса при постоянном изучении личности ребенка, его стремлений и интересов. И в этом смысле — свободный текст — не только учебное упражнение, а прежде всего важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды. Вместе с тем это совершенно новая, оригинальная концепция обучения родному языку. Традиционные методы, утверждал Френе, вынуждают детей имитировать речь взрослых, а непрерывные однообразные упражнения на применение многочисленных грамматических правил способны вызвать подлинное отвращение. Свободные тексты, напротив, возвращают в школу родной язык как живое средство общения¹.

Как отмечает О. М. Барышникова, свободные тексты, переписанные в личные тетрадки, служили образцом для письма и чтения. Но основное назначение текстов состояло в том, что они пробуждали чувствительность познающего как основную человеческую способность, другими

¹ Педагогическая система С. Френе <http://pandia.ru/text/77/465/5857.php>

словами, способность ребенка внимательно воспринимать мир. Попытки С. Френе вызвать у педагогов интерес к школьной типографии увенчались успехом: они принесли ему одобрение и известность. Завязалась переписка свободомыслящих учителей из разных школ, готовых к сотрудничеству. Так появилось движение «Школьная типография»¹.

В 1927 г. в городе Tours состоялся Первый конгресс, в котором участвовали 50 школ — членов движения, включая зарубежные. Этот конгресс имел для С. Френе историческое значение. На нем было официально основано «Интернациональное движение школьной типографии», что означало утверждение новой педагогики, педагогики Френе. С. Френе представил и свой собственный труд — свою первую книгу «Школьная типография» (*L'Imprimerie a l'Ecole*, Bologne, 1927), которая была распространена среди участников конгресса. В ней автор представил культурное значение его педагогики, которая существенно отличалась от традиционной, обосновывал ее новый дух, описывал основы своего творчества, связанные с теорией свободного самовыражения ребенка. Эта книга содержала также описание технических моментов, правила обращения с материалом, указания на возможные ошибки.

Отказавшись от работы с учебником, традиционно применяемым

в массовой работе с учащимися, где индивидуальные желания, стремления и потребности не учитываются, С. Френе стал использовать печатный станок в организации обучения чтению без букварей. Работа с текстом, сохранившим аутентичность и эмоциональность, включает написание текста учеником, выполнение некоторых упражнений (поиск отдельных букв, звуков, слов), переписывание, художественное оформление, типографский набор и представляет собой идеальную реализацию глобального метода обучения чтению².

Вместо учебников в школе Френе применялись карточки, содержащие основной учебный материал и располагавшиеся в систематизированной картотеке. С помощью учителя каждый учащийся составлял свой индивидуальный недельный план-график, что, по мнению Френе, позволяло ребенку изучать программный материал в таком объеме и такими темпами, какие наиболее соответствовали его способностям и интересам³.

В тесном сотрудничестве со своими коллегами С. Френе продолжает поиск приемов, средств и методов обучения. Он знакомится с работой школ в других странах: США, Бельгии, России, Германии, охотно заимствует их методы в соответствии с основными гуманистическими и демократическими принципами новой школы. Однако С. Френе разработал свою

¹ Барышникова О. М. Педагогика С. Френе. История становления и опыт интеграции в России... С. 14.

² Там же. С. 14

³ Библиографическая энциклопедия: образование, наука, культура. Селестен Френе <http://dates.gnpbu.ru/1-6/freinet/freinet.html>

оригинальную систему, состоящую из ряда различных по функциям элементов: школьной типографии, школьного самоуправления, «свободных текстов» (детские сочинения), карточек для персональной работы, особой библиотеки учебных пособий и пр.

При поддержке соратников и левой прессы в 1934—1935 г. С. Френе основал в городе Ванс по примеру Адольфа Феррьера свободную экспериментальную школу-интернат. Располагаясь в живописном месте, на холме, среди небольшой долины, эта частная школа для детей рабочих, с игровыми площадками, мастерскими, бассейном представляла собой идеальное место для реализации педагогических идей С. Френе. Масса недостатков классно-урочной системы обучения определила новые способы организации учебного процесса — введение аттестата умений, позволяющего оценить реальную подготовку ребенка к жизни в обществе, индивидуальный план работы на неделю и лист успеваемости, обязательную работу с картотекой статей, — которые становятся визитной карточкой педагогической системы С. Френе. Будучи противником «словесного» метода нравственного воспитания, решающее значение педагог придает личному опыту ребенка, приобретаемому в результате соответствующей организации школьной жизни. Этой цели в школе Френе служило самоуправление учащихся — «школьный

кооператив», который контролировал хозяйственную деятельность школы, организовывал работу по самообслуживанию, а также выступал высшей дисциплинарной инстанцией¹.

В годы Второй мировой войны С. Френе, как сторонник левых политических взглядов, подвергался преследованиям со стороны профашистского режима, был заключен в концентрационный лагерь, где находился более полутора лет; после освобождения принимал активное участие в движении Сопротивления.

В 1945 году С. Френе снова смог открыть школу в Вансе, и уже в 1948 г. было воссоздано педагогическое движение, «разбитое» войной и фашизмом. В последние годы жизни С. Френе все чаще обращается к исследованию проблемы организации учебной деятельности учащихся. Он подчеркивает важную роль психологии учения и экспериментальной педагогики в поиске научно обоснованных методов учения и в качестве адекватного метода предлагает метод экспериментального нащупывания. По этому поводу С. Френе отмечал: «Разрабатывая нашу педагогическую технику, мы никогда не исходили из каких бы то ни было педагогических теорий. Наши методы базируются исключительно на опыте, который мы получили на ощупь, в ходе непосредственной работы с детьми. Ни одно из наших нововведений не имеет корней в какой-либо априорной идее»².

¹ Библиографическая энциклопедия: образование, наука, культура. Селестен Френе <http://dates.gnpbu.ru/1-6/freinet/freinet.html>

² Френе Селестен <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1623656#>

Т. Плужникова выделяет несколько основных моментов в созданной Френе школе:

- труд на всех этапах обучения;
- большое внимание школьному самоуправлению;
- использование школьных материалов;
- нет обучения как такового, но есть поиск решения проблемы, экспертиза и анализ;
- нет домашних заданий, но есть постоянно задаваемые вопросы как ученику, так и учеником;
- нет оценок, но лучшие работы отмечаются, например, публикацией в школьной газете, в случае с текстами на свободную тему;
- нет ошибок, есть разный опыт познания;

- нет программ, но есть индивидуальное и групповое планирование;
- нет воспитателя, педагог решает общие проблемы;

- нет готовых правил, а есть принятые самими детьми нормы общности;

- нет класса, но есть детско-возрастное сообщество¹.

В 1965 г. в журнале «L'Éducateur» С. Френе, подводя итог своей 45-летней деятельности, констатирует факт официального признания многих его идей: его имя занимает достойное место рядом с такими именитыми педагогами-реформаторами конца XIX — начала XX вв., как О. Декроли, М. Монтессори, А. Феррьер, Э. Клапаред, Е. Паркхерст и др.; более того, методы педагогики Френе охот-



С. Френе с детьми

¹ Плужникова Т. Педагогический метод Селестена Френе: в чем секрет? http://letidor.ru/article/pedagogicheskiy_metod_selesten_122475/

но используются многими учителями в разных странах мира¹.

Идеи Селестена Френе стали достоянием мирового педагогического сообщества, однако, как отмечает Л. Г. Капкова, на родине педагога «количество преподавателей, работающих по его методике, никогда не превышало 5 %. Сегодня во Франции насчитывается всего 1–2 % учителей, применяющих на своих уроках принципы Селестена Френе»². Главная причина заключается в том, что педагогика Френе в принципе не может быть превращена в технологию; она не включает привычных нам методи-

ческих приемов, не предусматривает рекомендаций и разработок по проведению тех или иных мероприятий в рамках класса, поскольку как только появляется нечто подобное, она перестает быть сама собой. Вместе с тем, педагогические идеи С. Френе, создателя авторской школы и основателя теории и практики образовательной системы, которая по праву считается сегодня культурным достоянием всего человечества, приобретают особую актуальность и значимость в поисках решения задач, стоящих перед образованием и воспитанием подрастающих поколений в XXI веке.

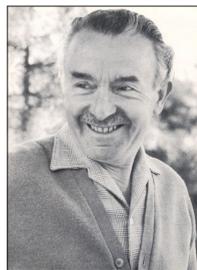
Список литературы

1. Барышникова, О. М. Педагогика С. Френе. История становления и опыт интеграции в России : монография / О. М. Барышникова. — Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. — 136 с.
2. Библиографическая энциклопедия: образование, наука, культура. Селестен Френе. Режим доступа: <http://dates.gnpbu.ru/1-6/freinet/freinet.html>
3. Капкова, Л. Г. Обзор педагогических систем и методик раннего развития ребенка / Л. Г. Капкова Режим доступа : http://lovebaby.at.ua/news/obzor_pedagogicheskikh_sistem_i_metodik_rannego_razvitiya_rebenka/2009-09-03-216
4. Педагогическая система С. Френе. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/465/5857.php>
5. Плужникова, Т. Педагогический метод Селестена Френе: в чем секрет? / Т. Плужникова Режим доступа: http://letidor.ru/article/pedagogicheskiy_metod_selesten_122475/
6. Френе Селестен. Режим доступа <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/>

² Барышникова О. М. Педагогика С. Френе. История становления и опыт интеграции в России... С. 30.

³ Капкова Л. Г. Обзор педагогических систем и методик раннего развития ребенка Режим доступа : http://lovebaby.at.ua/news/obzor_pedagogicheskikh_sistem_i_metodik_rannego_razvitiya_rebenka/2009-09-03-216

С. ФРЕНЕ



ЛОШАДИ, КОТОРАЯ НЕ ХОЧЕТ ПИТЬ¹ (Перевод с немецкого О. М. Барышниковой)

Молодой горожанин решил использовать с пользой для себя крестьянский двор, который он приобрел. «Прежде чем вести лошадь на поле, — решил он, — я ее напою. Я выиграю время. Целый день — никаких проблем». Но что такое... Она уходит от водопою в сторону поля с клевером. «С каких пор животные сами решают, что им делать! Сейчас ты идешь на водопой, говорю тебе!» ... И новоиспеченный крестьянин тянет лошадь за узду и бьет ее пару раз сзади. Наконец-то! Животное трогается с места... Лошадь уже у водопою... Может быть, она боится... «Может быть ее нужно погладить? Ты же видишь, вода свежая! Пожалуйста, наклони морду, пей... Как!... Ты не пьешь!... Ну в таком случае!» И мужчина с силой толкает морду лошади в воду: «Ну, пей же теперь!». Животное фыркает и пыхтит, но не пьет.

Опытный крестьянин подходит к нему и иронично говорит: «Ты думаешь, что так лошадь можно привести к водопою? Знай же, она не такая глупая, как человек... У нее нет жажды!... Ты можешь ее убить, но пить она не станет. Она, пожалуй, может сделать

вид, что будет глотать воду, на самом деле будет ее выплевывать Пустая трата времени, мой дорогой!» «Как же можно напоить ее?» «Видно, ты не крестьянин. Ты не понял, что лошадь сегодня не хочет пить, но имеет огромное желание поест свежего клевера. После еды она захочет пить, и ты увидишь, как она галопом побежит к водопою. И она не станет ждаться, пока ты ей дашь разрешение. Мой тебе совет, не очень-то приставай к ней. А когда она захочет пить, можешь тянуть ее за узду, как хочешь!»

Человек всегда обманывается, если берет на себя смелость поменять порядок вещей и станет заставлять пить того, у кого нет жажды... Воспитатели, вы стоите на распутье. Не впадите в заблуждения «педагогики для лошади, которая не хочет пить», имейте смелость и мудрость следовать «педагогике для лошади, которая сыта клевером и бежит к водопою».

Лошадь не хочет пить: так поменяйте воду!

В истории о лошади, которая не хочет пить, мы упустили одну главу. В тот момент, когда новоиспеченный крестьянин толкал морду лошади в

¹ Из книги «Разговоры Мать».

водопой, и только брызги разлетались вокруг из-за фыркания упрямой лошади, появился человек, который убедительно провозгласил: «Ну, так поменяйте же воду!»

Что сразу делают, когда получен сверху приказ напоить лошадь, которая не хочет пить.

Все тщетно. Лошадь не хотела пить ни мутную, ни чистую воду. Она... не... хотела... пить! И это еще раз было доказано, она вырвала уздечку из рук молодого мужчины и понеслась на поле с клевером.

Это значит: центральная проблема нашего воспитания состоит ни в коем случае не в «содержании» (как нам сегодня пытаются внушить), а в том, как возбудить у наших детей жажду к знаниям, и на это мы должны обратить наше основное внимание.

И поэтому качество содержания неважно? Оно неважно только для учащихся, которые в старой школе приучены пить, не имея жажды, из любого колодца. Мы приучили наших учащихся не доверять каждому источнику, а сначала попробовать и выяснить, каков он; они должны составить собственное мнение и везде искать правды, которая заключается не в словах, а в знании реальных отношений между фактами, личностями и событиями.

Мы не хотим воспитывать людей, которые воспринимают содержание пассивно, будь оно верным или нет, а граждан, которые успешно и смело будут держать свою судьбу в своих руках и которые будут требовать, чтобы в источнике всегда текла чистая и прозрачная вода.

Возбудить у ребенка жажду!

Вы когда-нибудь видели таких заполошных мамочек, которые, когда кормят ребенка, ждут с полной ложкой в руке, что тот хоть немного откроет еще набитый кашей рот, чтобы засунуть туда следующую порцию ...еще одну за папу!... и еще одну за кошку! ...

Наконец она в рот не вмещается. Ребенок выплевывает кашу, чтобы ему не мешали переваривать пищу. Принесите ребенка в оживленную среду, где он получит возможность делать то, что лежит в рамках его натуры. К обеду или раньше он явится с большим чувством голода. Проблема питания меняет его ум и натуру. Вы больше не должны отвергнутую сначала кашу впихивать, выдумывая различные трюки, а предоставить достаточно качественные продукты. Процесс глотания и переваривания — больше не ваша проблема. Совсем нельзя напоить лошадь, которая не хочет пить? Но если она переела или устала от работы, она сама пойдет к водопою — и тогда вы можете тянуть ее за узду, кричать или бить... лошадь будет пить, пока не утолит жажду и тогда, довольная, потащится в сторону.

Случается, принуждение, которое Вы практикуете, и удары, которыми Вы ее отхаживаете, чтобы она пила, вызывают своего рода физиологическое отвращение к водопою, и лошадь отказывается пить воду, которую Вы ей предлагаете, и предпочитает где-то в другом месте, но без принуждения, найти лужу и утолить в ней жажду.

Если у Вашего ребенка нет жажды знаний и никакого желания выполнять

работу, которую Вы ему предлагаете, то будет также напрасно орать ему во все уши красноречивые доводы. Все равно, что убеждать голубя. Вы могли бы улыбаться, гладить, давать обещания или бить, лошадь пить не будет. Но обратите внимание! С Вашей настойчивостью или Вашим брутальным авторитетом Вы рискуете вызвать у Ваших учеников своего рода физиологическое отвращение к интеллектуальной пище — этим Вы закрываете раз и навсегда королевские пути, ведущие к плодородным глубинам существа человека.

Возбуждайте жажду даже окольными путями. Разгадайте скрытые пристрастия ребенка к еде. Тогда оживится взгляд, откроется рот, заработают мускулы. Возникнет потребность, а не скука или отвращение. Успехи в учебе с этого момента появляются без лишних мер с Вашей стороны в том ритме, который ничего общего больше не имеет с прежней школой.

Каждый метод, который намерен напоить лошадь, которая не хочет пить, прискорбен. Каждый метод, который возбуждает жажду знаний и усиливает потребность к работе, хорош.

НЕ ДЛЯ ВСЕХ ОДНО И ОДНОВРЕМЕННО¹ (Перевод с немецкого О. М. Барышниковой)

В старых школах все дети выполняют одни и те же задания в одно и то же время, работают в одном и том же ритме, имеющем приблизительное научное обоснование, пользуются одними и теми же ложно стандартизированными материалами и средствами. Это равноценно тому, как если бы центральное правительство однажды потребовало, чтобы все населенные пункты Франции одновременно начали строительство домов из кирпичей и железобетона. Но нужно учесть, что в одной местности имеется в достатке дерево, в другой — песок и гравий, а в третьей — величественно вечный камень.

Мы исходим из принципа многосторонности и приспособления, который является характерным свойством всей жизни: мы сооружаем для нашей современной школы (термин «новая

школа» мы избегаем употреблять, так как он кажется нам слишком претенциозным и, кроме того, неточным) мастерские обработки дерева, камня, кирпича и железобетона. Мы оснащаем их самыми подходящими для этого инструментами, чтобы каждый материал был использован в строительстве как можно быстрее и ловчее. Мы объясняем, как нужно использовать материалы и пользоваться инструментами. Мы, если требуется, обращаемся к специалистам за помощью, показываем образцы.

Затем мы работаем все вместе, каждый в соответствии со своими потребностями и возможностями. И один строит свой дом из дерева, другой — из камня; третий замешивает цемент, в то время как сосед считает, что практичнее работать с кирпичом. Ребенок сравнивает свою конструкцию с други-

¹ Из книги «Психология восприятий как основа воспитания».

ми; он пробует свои силы, прежде чем он решится на какой-то вид деятельности. Ребенок просит помочь своего соседа или останавливается на время и наблюдает его работу. Так он строит свое здание быстрее и увереннее.

И тот, кому удалась деревянная конструкция, так же горд и рад и точно так же надеется на успех и доверяет своим способностям, как тот, кто рискнул строить холодную железобетонную конструкцию. И все строения вместе прекрасно гармонируют.

Один ребенок чувствует особое влечение к естественным наукам. Поместим же его в родную стихию. Отправим его в музей, и пусть он планирует и ведет собственное исследование. Другого вдохновляет география: он занимается оформлением богатой картотеки. Третий показывает большие способности к счету — поможем ему совершенствовать свои способности. Таким образом, и те, и другие открывают для себя правильные пути к вершинам знаний. Они становятся

мастерами своего дела. Они становятся хозяевами собственной жизни. Они поднимаются на второй и третий этаж, их ноги крепнут в сложном взаимодействии природы и труда.

Мы не даем задания, мы переносим их в благоприятную среду обитания. При этом в процессе анализа, синтеза и упорядочения мы прилагаем все усилия, чтобы не исказить отдельные элементы. Они сложны, конкретны, практичны, индивидуальны.

Эту естественную заботу школа произвольно игнорировала и игнорирует по сей день и заменяет ее на карикатурные задания с кажущимися легкими готовыми решениями, но лишенными жизни, вырванными из общей цепи, украденными у жизни.

Мы, напротив, берем на вооружение настоящие задания. Мы не всегда приходим к одному результату, но мы все же предпочитаем эту временную неудачу вызывающему самодовольству сухого учительства с его коллекцией «пустых ведер»¹.

ЖИЗНЕННЫЙ ПРОФИЛЬ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ИЗУЧЕНИЯ РЕБЕНКА

(отрывок)

(Перевод с французского С. Е. Быковой)

Несмотря на то что в трех наших первых номерах мы ограничились простым объяснением психологических и педагогических фактов, чтобы

избежать обвинений в том, что и мы тоже довольствуемся одними только теоретическими рассуждениями, мы решили уделить внимание совершен-

¹ Слово «ведра» в данном тексте употреблено как намек на описанную в работе «Очерк психологии восприятий» картину: слова — это ведра, которыми человек черпает воду из жизненного источника. Традиционная школа держит детей от этого источника на расстоянии и, тем не менее, принуждает их заниматься «ведрами», то есть писать сочинения. А источник, сама жизнь, остается забытой из-за пустой игры в слова.

но практической стороне, нашему Жизненному профилю.

На каких же принципах он основывается?

Любое живое существо, если оно не лишено жизненных сил в случае физиологических нарушений или же плохого обучения, движимо желанием расти, продвигаться вперед, желанием, так свойственным детству и отрочеству и угасающим только вследствие болезни или старости.

Живое существо, в точности как вода в ручье, которая стремится вниз по склону, не покидая своего русла, со всей своей мощью.

Однако геологи и инженеры могут заранее рассчитать мощность потока, его реакцию на препятствия, которые искусственно ставят на его пути, направление, которое он примет, когда вода отхлынет обратно. Они смогут сказать, вернется ли вода в привычное русло или потечет в другом направлении, со всеми последствиями, которые это может за собой повлечь.

Если бы мы могли знать те препятствия, которые в раннем детстве повлияли на мощность потока жизни, мы бы знали, с какой силой и какими возможностями он встретит впоследствии препятствия, которые возникнут на его пути.

Если бы мы знали, что за препятствия с большей или меньшей агрессивностью возникли на жизненном пути ребенка, мы могли бы сделать из этого вывод об отклонениях, через которые индивидум попытался реализовать себя.

Мы, в частности, осознаем, что, чем серьезнее препятствие, тем острее необходимость искать другой путь для продолжения жизни.

Мы можем утверждать в любом случае, что именно на основе препятствий, в большей или меньшей степени осложняющих жизненный путь ребенка, возникают определенные личностные проблемы. Варианты решения таких проблем небесконечны. Можно их классифицировать по их частоте так, чтобы заранее установить вероятную линию поведения ребенка.

Именно это мы и попытались сделать в нашем Жизненном профиле. Мы описываем основные моменты поведения ребенка. И, если мы не замечаем ничего серьезного, это значит, что не было никаких препятствий на пути, что жизнь шла своим чередом. Если есть небольшое отклонение или падение, значит, препятствие было незначительным, без труда преодоленным, не оказавшим решающего влияния на поведение ребенка. Если было резкое падение, значит, перед индивидумом возникли важнейшие жизненные проблемы. Мы автоматически получаем понятие о поведении и чертах характера, направленность которых мы можем установить с помощью изучения возможных вариантов решения и их частотности.

Практика показывает, что жизненный профиль, созданный таким образом, позволяет, в самом деле, открыть ошибки и упущения, показывает возможные тенденции обратной реакции.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ОСНОВНОЙ ВОПРОС ПЕДАГОГИКИ КАК СПОСОБ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

УДК 37.001

ББК 74в

В отечественной педагогической литературе встречаются самые разные трактовки основного вопроса педагогики, решение которого невозможно вне широкого историко-педагогического контекста. В статье представлен авторский вариант подхода к определению основного вопроса педагогики, решение которого важно для понимания педагогической реальности на всем протяжении эволюции человеческого общества в рамках различных эпох, культур и цивилизаций.

Ключевые слова: основной вопрос педагогики; педагогическая идея; педагогическая реальность; взаимодействие субъектов педагогического процесса, организация педагогической деятельности.

G. B. Kornetov

THE MAIN ISSUE OF PEDAGOGY AS A PROBLEM OF CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

The domestic pedagogical literature contains many interpretations of the basic question of pedagogy, the solution of which is impossible without a broad historical and pedagogical context. The article presents the author's version of the approach to the definition of the main issue of pedagogy, the solution of which is important for understanding the pedagogical reality throughout the evolution of human society in various epochs, cultures and civilizations.

Key words: main issue of pedagogy; pedagogical idea; pedagogical reality; interaction of the subjects of the pedagogical process; the organization of teaching.

Современный интерес к теоретическим проблемам педагогики, являющийся отражением фундаментальных сдвигов, происходящих в теории и практике образования на протяжении нескольких последних десятилетий, вновь заставляет нас обратиться к тому, что называют *основной вопрос педагогики*.

В силу многолетнего доминирования марксизма, как официальной идеологии советского периода отечественной истории, на развитие российского научного менталитета большое влияние оказала идея основного вопроса философии, трактовку которой дал в 1886 г. Ф. Энгельс в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии»¹. Сегодня, при этом, является признанным тот факт, что, по словам М. Р. Демина, «термин “основной вопрос философии” использовался профессиональными философами значительно раньше, чем это было сделано Энгельсом»².

Т. И. Ойзерман, раскрывая суть марксистского понимания основного вопроса философии на закате советской эпохи, писал: «*Основной вопрос философии*, вопрос об отношении сознания к бытию, духовного к материальному вообще... Основной вопрос философии включает в себя, помимо вопроса об объективно существующем отношении психического и физичес-

кого, первичности духовного или материального, также вопрос о познавательном отношении человеческого сознания к миру»³.

По мнению современных философов Г. Г. Кириленко и Е. В. Шевцова, в целомдвигающихся в русле марксистской интерпретации основного вопроса философии, «решить свои жизненные проблемы человек как носитель философского разума может двумя способами: либо признать приоритет одной из сторон мировоззренческого противостояния, либо искать точки их объединения. Основной вопрос философии — это ценностная доминанта философии как “жизненного разума”, раскрывающая смысложизненную направленность философии, ее стремление найти пути к решению основной человеческой проблемы — “быть или не быть”»⁴.

К идее «основного вопроса» той или иной науки в нашей стране после Октябрьской революции постоянно обращались представителями различных отраслей знания, в том числе и тех научных дисциплин, которые центрируются вокруг проблемы человека.

Так, известный в 1920-е — первой половине 1930-х гг. педолог А. Б. Залкинд (1888—1936) высказывал предположение, что «биодинамика детства (этот основной вопрос педо-

¹ См.: Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // *Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения*. 2-е изд. М., 1961. Т. 21. С. 269—317.

² Демин М. Р. Еще раз об основном вопросе философии: мышление и бытие в немецкой философии середины XIX в. // *Эпистемология & философия науки*. 2011. Т. XXIX. № 3. С. 135.

³ Ойзерман Т. И. Основной вопрос философии // *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983. С. 468.

⁴ Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. *Краткий философский словарь*. М., 2010. С. 262.

логии) должна быть развернута с первых дней жизни ребенка»¹.

Уже в 1920-е гг. в нашей стране исследователи активно обсуждали проблему основного вопроса педагогики. Например, погибший в жерновах сталинских репрессий А. П. Пинкевич (1883—1939) в духе своего времени утверждал, что «основной вопрос для новой педагогики — вопрос о классовом характере нашей новой школы»².

Сегодня в отечественной педагогической литературе встречаются самые разные трактовки основного вопроса педагогики. Одни авторы пишут: «Основной вопрос педагогики — что есть человек образующийся?»³. Другие говорят о том, что «цель воспитания — это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания»⁴. И примеры эти можно множить и множить.

В этой связи возникают две взаимосвязанные проблемы. Во-первых,

имеет ли вообще смысл использовать в педагогике идею основного вопроса, присущего этой отрасли научного знания, и искать на него ответ. И, во-вторых, если признать, что эта идея продуктивна, то как все же может быть содержательно определен и обоснован основной вопрос педагогики.

Адекватно поставить и конструктивно решить названные проблемы в принципе невозможно вне широкого историко-педагогического контекста, во-первых, позволяющего опереться на арсенал тех познавательных средств, которые выработала и апробировала педагогика на протяжении своей многотысячелетней истории. И, во-вторых, делающего возможным использовать потенциал педагогических подходов и достижений разных эпох и различных культур, осмысленных в логике продуктивного диалога⁵.

Говоря об основном вопросе педагогики как о педагогической идее, следует вспомнить, что «идея как

¹ Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. 2-е изд., испр., доп. М.; Л., 1930. С. 106.

² Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм. М.: Работник просвещения, 1930. С. 134.

³ Педагогическая антропология: методические рекомендации / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2007. 177 с. // http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1141&binn_rubrik_pl_articles=106

⁴ Пешкова В. Е. Педагогика. Ч. III. Теория и методика воспитания: курс лекций: учебное пособие. М.; Берлин, 2015. С. 9.

⁵ См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 57–63; Астафьева Е. Н. Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах // *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 3. С. 51–71; Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2013. № 4 (28). С. 123–134; Корнетов Г. Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая // *Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: Материалы Международной научно-теоретической конференции*. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. М., 2014. С. 9–38; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества* / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2016. С. 14–31.

некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности их реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного... Педагогические идеи фиксируют, во-первых, существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности, во-вторых, ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать, в-третьих, пути, способы, механизмы, средства движения от существующей реальности к желаемой педагогической. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний»¹.

Таким образом, *идея основного вопроса педагогики может рассматриваться как идеальный конструкт, позволяющий осмыслить человеком педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней основного содержания, выражающего отношение человека к этой реальности, его ценностные установки, стремления определить магистральные направления, пути и способы преобразова-*

ния педагогической реальности.

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет термин *основа* следующим образом: «1. Внутренняя опорная часть предметов, остов... 2. Источник, главное, на чем строится что-нибудь, что является сущностью чего-нибудь. 3. *мн.* Исходные, главные положения чего-нибудь...»². Термин *основной* тот же словарь определяет, как «наиболее важный, главный»³.

Следуя предложенной логике, можно утверждать, что стремление определить основной вопрос педагогики является весьма продуктивной педагогической идеей, так как способствует пониманию того, что является главным, исходным положением того или иного педагогического подхода, педагогической концепции, теории, системы, что лежит в основании той или иной схемы концептуализации педагогической реальности, ее объяснения и интерпретации.

Прежде всего, следует особо отметить, что в том случае, если исследователи следуют принципу методологического монизма и признают правильной только одну методологию, то, пытаясь сформулировать основной вопрос педагогики, они ищут ключ к пониманию того, что в рамках используемой ими методологии является наиболее важным и должно стать исходным положением разрабатываемой ими интерпретации педагогики. Именно такой подход присущ классической науке,

¹ Корнетов Г. Б. История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1. С. 197, 198.

² Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общей ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. М., 2007. С. 323.

³ Там же.

именно его пытались последовательно реализовывать советские педагоги-марксисты. Хотя, конечно, марксистами их следует называть с оговоркой, помня, что это были неомарксисты ленинско-сталинского толка. Рассматриваемый подход допускает возможность существования только одной формулировки основного вопроса педагогики, формулировки единственно правильной и верной, необходимой для принятия всеми, кто обращается к этой проблеме, ибо истина в науке, согласно принципу методологического монизма, всегда одна и постигаться может только и исключительно в ходе реализации единственной истинной методологии познания.

Следование же принципу методологического плюрализма, наоборот, позволяет предположить возможность и необходимость разных способов постановки основного вопроса педагогики и, соответственно, получения на него различных ответов¹. Данная точка зрения определяется признанием того обстоятельства, что, во-первых, существующие различные методологии научного исследования, опирающиеся на различные философские и мировоззренческие основания и системы, не взаимоисключают, а взаимодополняют и даже взаимообогащают друг друга. Во-вторых, неизбежно имеют место различные жизненные установки и системы ценностей у конкретных исследователей, обращающихся к изучению педагогической реальности. В-третьих, в ходе познания педагогической реаль-

ности эта реальность может по-разному трактоваться, может по-разному проблематизироваться, по-разному может акцентироваться внимание на ее различных аспектах. Все это неизбежно приводит к тому, что решений проблемы, что такое основной вопрос педагогики и каково его содержание, может быть предложено практически бесконечное множество, и каждый вариант при этом будет иметь свое обоснование. Однако каждое предлагаемое решение должно быть тщательно аргументированным, логически выверенным и давать четкое представление о том:

- на каких основаниях базируется;
- какую методологию реализует;
- в рамках каких культурных, научных, философских традиций предлагается;
- какими социальными и жизненными обстоятельствами обуславливается;
- на какие ценности ориентируется;
- на каких аспектах педагогической реальности акцентируется.

Очевидно, например, что утверждение: «Основной вопрос для новой педагогики — вопрос о классовом характере нашей новой школы», есть прежде всего продукт марксистско-ленинского учения о взаимодействии производительных сил и производственных отношений, о борьбе классов, как важной движущей силе общественного развития, о детерминации позиции человека его классовой при-

¹ См.: Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию: научная монография. М., 2007. 336 с.; Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография. М., 2013. 460 с.; Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение : учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. Изд 2-е, перер., доп. М., 2015. 492 с.

надлежностью, о школе, как проводнике влияния господствующих классов на народные массы. Предлагаемый ответ направлен на то, чтобы прямо и непосредственно рассматривать педагогическую деятельность в качестве инструмента решения политических и идеологических задач и, исходя из этого, ставить и решать проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений. Большевики открыто заявляли, что школа является важнейшим орудием построения коммунизма в Советской России.

Утверждение: «Основной вопрос педагогики — что есть человек образующийся?»¹, есть, прежде всего, реализация антропологической установки в педагогике. Предлагаемый ответ акцентирует внимание на том, что педагогическое познание и педагогическую деятельность прямо и непосредственно необходимо строить на знании и понимании природы человека. Раскрывая сущность антропологической установки, Б. М. Бим-Бад пишет: «Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии... Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежа должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке»¹.

Следует признать, что признание идеи классового характера школы

отнодь не исключает необходимости первоочередного обращения к антропологическим основаниям педагогической деятельности данного института, как фактора обеспечения эффективности осуществляемого в ней образования. А сосредоточение внимания на педагогико-антропологической проблематике предполагает самое внимательное отношение к вопросам социокультурных обстоятельств педагогической деятельности, включающим ее классовую составляющую.

Утверждение: «Цель воспитания — это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания», акцентирует внимание на самой логике педагогической деятельности, реализуемой в структуре планируемого и осуществляемого педагогического процесса. Ибо цель выражает намерения человека и определяет направление того пути, которому он следует (или, во всяком случае, собирается следовать), а также требования к тем средствам, которые должны помочь человеку пройти намеченный путь. При этом, однако, упускается из виду, что мировоззренческие установки исследователя так же, как и принципы, на которых базируется воспитание, оказывают прямое и непосредственное влияние на то, каким образом определяется цель воспитания, как определяются его содержание, методы и формы, как позиционируются субъекты педагогического процесса. Цель воспитания также прямо и непосредственно зависит от понимания степени

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум. М., 2015. С. 5.

воспитуемости и обучаемости человека и определяется как социокультурными обстоятельствами и условиями проектирования и осуществления воспитательного процесса, так и накопленным педагогическим опытом.

Попытаемся дать такую формулировку основного вопроса педагогики, которая бы в максимальной степени позволяла учитывать различные аспекты и особенности педагогической реальности. При этом отметим, что основной вопрос педагогики может быть корректно сформулирован только в том случае, если будут четко определены основания его постановки и логика его концептуализации. А этой проблеме в педагогической литературе специально внимания не уделяется.

Педагогика, как отрасль научного знания, рассматривает вопросы изучения, проектирования, осуществления прямого или опосредованного взаимодействия между субъектами (группами субъектов), один из которых (учитель, воспитатель) стремится вызвать желаемые им (обществом, государством, группами людей и т. п.) изменения некоторых качеств, свойств, черт другого субъекта (ученика, воспитанника), преднамеренно развивая (формируя) его.

В поле зрения педагогики, прежде всего, оказывается широкий круг проблем, непосредственно связанных с взаимодействием субъектов педагогического процесса, с организацией педагогической деятельности. Успешность решения этих проблем во многом зависит от того, каким образом:

1) понимается обучаемость и воспитуемость человека, насколько это

понимание соответствует тому, что на самом деле представляет собой человек в единстве всех присущих ему механизмов роста и развития;

2) имеющиеся (доступные) педагогические знания о процессах роста и развития человека, об условиях и факторах, обеспечивающих эти процессы, учитываются и используются при проектировании и осуществлении педагогической деятельности;

3) наличные ресурсы (экономические, материально-технические, финансовые, нормативно-правовые, организационные, кадровые, педагогические, научно-методические, информационные и т. д.) используются и содействуют решению осуществляемых педагогических задач;

4) в какой степени педагогическая деятельность соответствует потребностям как непосредственных участников педагогического процесса, так и других заинтересованных субъектов общественной жизни (социальных институтов, больших и малых групп людей, отдельных индивидов);

5) насколько и каким образом ученики и воспитанники включаются в педагогическое взаимодействие, становятся его активными участниками, принимают как руководство к действию те педагогические цели, которые ставят и стремятся достичь их учителя и воспитатели, выполняют педагогические требования своих наставников.

Пять перечисленных позиций являются системообразующими в деле обеспечения реалистичности и реализуемости педагогической деятельности. При этом *реалистичность* понимается как соответствие существующей дейс-

твительности (и социокультурной, и антропологической и педагогической), а *реализуемость*, как достижимость поставленных педагогических целей.

И реалистичность, и реализуемость, во-первых, требуют адекватного познания, постижения имеющейся педагогической реальности (взятой в самом широком контексте той социокультурной реальности, частью которой она является), ее изучения, описания, объяснения, понимания, оценки. Во-вторых, реалистичность и реализуемость предполагают способность, готовность и умение адекватно проектировать желаемую педагогическую реальность. И, наконец, в-третьих, реалистичность и реализуемость требуют выбора адекватных путей, способов и средств практического осуществления теоретических педагогических проектов.

Исходя из вышесказанного, попытаемся определить, что есть основной вопрос педагогики. При этом следует оговориться, что предлагаемая точка зрения не является единственно возможной и универсальной при решении поставленной проблемы. Она имеет свой эвристический смысл лишь в логике приведенных рассуждений, определяющих ее потенциал и границы.

Основной вопрос педагогики — это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования:

- наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости;
- имеющихся педагогических способов и средств работы с ним;
- всех видов наличных ресурсов;
- потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов.

История педагогики показывает, что предлагаемый вариант определения основного вопроса педагогики значим для понимания педагогической реальности на всем протяжении эволюции человеческого общества в рамках различных эпох, культур и цивилизаций¹. Хотя, естественно, охватываемая им проблематика постигалась, осмысливалась, рефлексировалась по-разному, в разных соотношениях, с различной степенью полноты и глубины.

Различные концепты, используемые современным научно-педагогическим познанием для постижения, объяснения и интерпретации педагогической реальности прошлого и настоящего, как правило, выражают отдельные аспекты той проблематики, которую включает в себя основной вопрос педагогики, признавая их наиболее значительными и пытаясь, в большей или меньшей степени, не упускать из виду другие аспекты.

Так, при парадигмально-педагогическом осмыслении педагогической реальности, взятой в ее историческом развитии и рассматриваемой сквозь призму парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, ак-

¹ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М., 2013. 438 с.

цент делается на способы организации взаимодействия субъектов педагогического процесса с точки зрения механизма личностного вовлечения в него ученика (воспитанника) в различных социокультурных обстоятельствах и с использованием различных педагогических «инструментов»¹. Базовыми механизмами личностного вовлечения учеников (воспитанников) в педагогический процесс признаются авторитет, манипуляция и поддержка, каждый из которых имеет свой особый педагогический (и теоретический, и практический) смысл. Они также имеют свой антропологический и социокультурный

смыслы. Это в совокупности позволяет концептуализировать педагогическое знание и выстраивать модели педагогической деятельности и педагогического общения разной степени общности.

Таким образом, основной вопрос педагогики является способом концептуализации педагогического знания высокого уровня и обобщения. Одновременно он предстает как инструмент, позволяющий целостно интерпретировать различные способы осмысления педагогической реальности более низкого уровня, давая основу для научной систематизации, классификации, типологии.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.

2. Астафьева, Е. Н. Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.

3. Астафьева, Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2015. — № 3. — С. 51–71.

4. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию: научная

монография / А. Г. Бермус. — М. : Канон, 2007. — 336 с.

5. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум / Б. М. Бим-Бад. — М. Изд-во Юрайт, 2015. — 223 с.

6. Демин, М. Р. Еще раз об основном вопросе философии: мышление и бытие в немецкой философии середины XIX в. / М. Р. Демин // *Эпистемология & философия науки*. — 2011. — Т. XXIX. — № 3. — С. 135.

7. Залкинд, А. Б. Вопросы советской педагогики. 2-е изд., испр., доп. / А. Б. Залкинд. — М.; Л. : Госиздат, 1930. — С. 106.

8. Кириленко, Г. Г. Краткий философский словарь / Г. Г. Кириленко, Е. В. Шевцов. — М. : АСТ, 2010. — 480 с.

¹ Корнетов, Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

9. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.
10. Корнетов, Г. Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая / Г. Б. Корнетов // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: Материалы Международной научно-теоретической конференции. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. — М., 2014. — С. 9–38.
11. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества / под ред. Г. Б. Корнетова. — М., 2016. — С. 14–31.
12. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1. — С. 192–199.
13. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М., 2013. — 460 с.
14. Корнетов, Г. Б. История педагогики: теоретическое введение : учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. Изд 2-е, перер., доп. / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — М. : УРАО, 2015. — 492 с.
15. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
16. Корнетов, Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 3. — С. 46–56.
17. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под общей ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. / С. И. Ожегов. — М. : Оникс 21 в: Мир и образование, 2007.— 1200 с.
18. Ойзерман, Т. И. Основной вопрос философии / Т. И. Ойзерман // Философский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.
19. Педагогическая антропология: методические рекомендации / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2007. — 177 с. // Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1141&binn_rubrik_pl_articles=106
20. Пешкова, В. Е. Педагогика. Ч. III. Теория и методика воспитания: курс лекций: учебное пособие / В. Е. Пешкова. — М.; Берлин, Директ-Медиа, 2015. — 93 с.
21. Пинкевич, А. П. Педагогика и марксизм / А. П. Пинкевич. — М. : Работник просвещения, 1930. — 239 с.
22. Энгельс, Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 21. — М. : Изд-во Политической литературы, 1961.— 745 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. Н. Астафьева

ВОСХОЖДЕНИЕ К РЕБЕНКУ В ТЕОРИИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ С. Н. ДУРЫЛИНА

УДК 37(092)(091)+37.013

ББК 74.03(2)6-8Дурылин С.Н.+74.03(2)-2

В центре педагогики свободного воспитания С. Н. Дурылина стоит ребенок. Апелируя к авторитету Нового Завета, опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, он провозглашал врожденное совершенство ребенка, призывал следовать словам Христа и быть такими, как дети. С. Н. Дурылин требовал не отнимать у детей детства, не навязывать питомцам волю взрослых, а строить все воспитание таким образом, чтобы оно ориентировалось на естественные потребности детей, их интересы и возможности, развивало все то лучшее, что заложено в их природе. Он видел в свободе цель, условие и средство воспитания детей, обеспечивающее их полноценное нравственное, интеллектуальное и физическое развитие.

Ключевые слова: С. Н. Дурылин; свободное воспитание; совершенство ребенка; сохранение детства.

E. N. Astafieva

APPROACH TO THE CHILD IN S. N. DURYLIN'S THEORY OF FREE EDUCATION

The centre of Durylin's pedagogy of free education is a child. Appealing to the authority of the New Testament, relying on the ideas of Jean-Jacques Rousseau and Leo Tolstoy, he proclaimed the innate perfection of the child, called to follow the words of Christ and to be like children. S.N. Durylin demanded not to deprive children of their childhood, not to impose the will of the adult pupils, and build all education so that it is oriented to the natural needs of children, their interests and capabilities, to develop all the best that's in their nature. He considered freedom as the purpose, conditions and means of upbringing children, providing their full moral, intellectual and physical development.

Key words: S.N. Durylin; free education; child's perfection; preservation of childhood.

В истории педагогики свободно-му воспитанию принадлежит особое место¹. По словам Г. Б. Корнетова, идеи свободного воспитания, распространившиеся на Западе и в России в начале XX столетия, оказали воздействие на педагогический поиск не своим массовым характером, не широким проникновением в практику (число образовательно-воспитательных учреждений, работавших в русле свободного воспитания всегда было очень невелико), а остротой постановки важнейших педагогических проблем, обостренным гуманистическим истолкованием противоречивого развития детской личности»².

Свободное воспитание было наиболее радикально-гуманистическим направлением в истории педагогической мысли. Характеризуя его главные особенности, В. В. Зеньковский писал в начале 1930-х гг.: «Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи “свободного воспитания”, является

вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитетного начала в взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора самодетельности и инициативе ребенка — все это педагогические переложения идей Руссо о “радикальном добре” детской природы и о благотворном значении полной свободы в естественном цветении детской души. Один из педагогов группы свободного воспитания выразился так: “Наклонности у детей всегда вначале направлены к добру, но с возрастом добрые наклонности начинают исчезать: очевидно, виновато влияние взрослых”³.

К числу российских деятелей свободного воспитания наиболее последовательно проводивших в жизнь идею

¹ См.: Астафьева Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015. С. 77–90; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99.; Астафьева Е. Н. Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015. С. 22–36; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. С. 110–139.

² Корнетов Г. Б. Педагогика свободного воспитания // Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. М.: Изд-во РОУ, 1995. С. 30.

³ Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009. С. 36.

о радикальном совершенстве детской природы относится С. Н. Дурьлин¹, писавший: «Быть вечными детьми — вот главный завет воспитания, одинаковый для воспитываемых и для воспитывающих. Но быть вечными детьми невозможно, скажут нам. Да, навсегда остаться детьми не во власти человека, но сохранять в себе неприкосновенным чистое, великое вечно детское начало возможно»².

Сергей Николаевич Дурьлин (1886 или 1889 — 1954) — выдающийся представитель отечественной культуры первой половины XX столетия. По словам его биографа В. В. Тороповой, «многогранность талантов Дурьлина поистине изумляет. Крупный ученый-литературовед, театровед и историк театра, этнограф и археолог; поэт и прозаик, религиозный мыслитель и писатель, талантливый педагог... Куда судьба ни забрасывала С. Н. Дурьлина, какие бы внешние события ни захлестывали, в какие бы передраги он не попадал, главным него было остаться самим собой»³.

Жизнь у С. Н. Дурьлина была не простая, судьба трудная, неразрывно связанная с зигзагами российской истории. В начале 1900-х гг. он приобщается к революционным идеям, вступает в молодежную рево-

люционную организацию, становится атеистом, трижды сидит в тюрьме. В 1906 г. разочаровавшись в революционном движении и во многом под влиянием идей Л. Н. Толстого выступает против всякого насилия, позднее он возвращается к «вере отцов». В 1907 — 1912 гг. С. Н. Дурьлин работает секретарем редакции созданного И. И. Горбуновым-Посадовым журнала «Свободное воспитание», публикует в нем многочисленные статьи, заметки и рецензии по педагогическим проблемам, продолжая развивать идеи, впервые изложенные им в брошюре «В школьной тюрьме. Исповедь ученика», которая была издана в 1905 г., и переиздана в 1907 г. В 1912 — 1918 гг. С. Н. Дурьлин — бессменный секретарь Религиозно-философского общества, автор многочисленных богословских, философских, научных трудов, а также публицистических и художественных произведений.

В 1919 г. С. Н. Дурьлин принимает сан священника, служит настоятелем в храмах Москвы, ведет занятия с детьми, становится членом Всероссийского союза писателей. В 1922 г. он был арестован как «элемент политически вредный для советской власти». Отбыв полгода в Бурской и Владимирской тюрьмах, он с перерывами до 1934 г. находится в

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Поиск идеала свободной школы С. Н. Дурьлиным // История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети XX века: учеб. пособие / ред.-сост. А. И. Салов. М.: АСОУ, 2013. С. 73–81; *Астафьева Е. Н.* Критика С. Н. Дурьлиным традиционной школы // Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016. С. 100–107; *Корнетов Г. Б.* Педагогика свободы С. Н. Дурьлина // Дурьлин / сот. Г. Б. Корнетов. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. С. 5–21.

² *Дурьлин С. Н.* Идеал свободной школы: Избранные педагогические произведения / отв. ред. Г. Б. Корнетов. М., 2003. С. 44.

³ *Торопова В. Н.* Сергей Дурьлин: Самостояние. М.: Молодая гвардия, 2014. С. 8.

ссылке в Челябинске, Новосибирске, Киржаче. В эти годы С. Н. Дурылин сотрудничает с театрами и музеями, пишет искусствоведческие и литературоведческие статьи, участвует в археологических и этнографических экспедициях. В 1924 г. он начинает вести записки «В своем углу», изданные лишь в 2006 г.¹

С середины 1934 г. С. Н. Дурылин живет в Москве, а с 1936 г. и до конца своих дней в Болшеве (ныне район подмосковного г. Королев). Он работает в Музее Малого театра, в Институте мировой литературы им А. М. Горького (ИМЛИ), выступает с лекциями, является популярным театральным критиком, как автор и редактор сотрудничает со многими журналами и издательствами.

В 1944 г. С. Н. Дурылин становится доктором филологических наук. В 1945 г. он начинает работать в театральном секторе Института истории искусств АН СССР, становится членом ученого совета Института театрального искусства им. А. В. Луначарского (ГИТИС) и утверждается в звании профессора по кафедре истории русского языка. В 1949 г. С. Н. Дурылин награждается орденом Трудового Красного Знамени. До самой смерти в 1954 г. он активно ра-

ботает как литературовед и театровед, издает книги, выступает с лекциями и докладами, печатается в прессе и научных сборниках.

В 1993 г. в Болшево в доме, где в 1936 – 1954 гг. жил С. Н. Дурылин, был открыт посвященный ему музей. В 2008 г. постановлением главы г. Королев в целях стимулирования литературного творчества учрежден Ежегодный литературный конкурс и премия им. С. Н. Дурылина.

С 1940-х гг. на протяжении всей второй половины XX в. непрерывно издавались искусствоведческие, литературоведческие и театроведческие работы С. Н. Дурылина. Интерес к его наследию заметно возрос в XXI столетии. Сегодня переиздаются многие его работы, публикуются архивные материалы. Наследие С. Н. Дурылина исследуют представители различных областей знания². Только в 2014 г. издано собрание сочинений С. Н. Дурылина в 3-х томах³, сборник статей и исследований 1900–1920 гг.⁴ и сборник рассказов, повестей и хроник⁵, его биография в серии «Жизнь замечательных людей»⁶.

Педагогическое наследие С. Н. Дурылина, забытое в годы советской власти, вновь привлекло интерес исследователей в 1990-е гг. В 2000-х гг.

¹ Дурылин С. Н. В своем углу. М.: Молодая гвардия, 2006. – 879 с.

² См., например: С. Н. Дурылин и его время. Кн. 1. Исследования / сост. А. Резниченко. М.: Модест Колеров, 2010. 512 с.; Творческое наследие С. Н. Дурылина: сб. статей. М.: Совпадение, 2013. 176 с.

³ Дурылин С. Н. Собрание сочинений: в 3 т. М.: Изд-во журнала «Москва», 2014. Т. 1. 544 с. Т. 2. 672 с. Т. 3. 592 с.

⁴ Дурылин С. Н. Статьи и исследования 1900–1920 годов. М.: Владимир Даль, 2014. 876 с.

⁵ Дурылин С. Н. Рассказы, повести и хроники. М.: Владимир Даль, 2014. 864 с.

⁶ Торопова В. Н. Сергей Дурылин: Самостояние. М.: Молодая гвардия, 2014. 349 с.

Г. Б. Корнетов осуществил издание его основных педагогических трудов¹. Сегодня актуальность педагогических взглядов С. Н. Дурылина во многом определяется тем, что он требовал от родителей, воспитателей и учителей «признавать в каждом маленьком человеке его живую личность, ценить и беречь его положительные индивидуальные особенности, дорожить их проявлениями, одним словом, проникнутся, наконец, уважением к правам детей и детства»².

Имя С. Н. Дурылина в истории отечественной педагогики стоит в одном ряду с именами К. Н. Вентцеля, И. И. Горбунова-Посадова, Н. В. Чехова. Он утверждал, что «педагогика стремится изучить детскую природу, все методы здравого и нужного воздействия на нее; педагогика создает условия, при соблюдении которых развитие ребенка, отрока, юноши совершается безболезненно, правильно, здорово; педагогика указывает на все средства, которые нужны, чтобы достигнуть такого свободного и здорового развития детей в людей сильных разумом, волей и чувством, здоровых духом и телом»³.

Как и другие представители свободного воспитания, работавшие в

России в конце XIX — начале XX в., он находился под влиянием теории свободного образования, которая была разработана Л. Н. Толстым в 1860-е гг. Несмотря на то, что отношение к идеям Л. Н. Толстого было у С. Н. Дурылина весьма не однозначным и менялось на протяжении его жизни, о чем подробно написал Г. Б. Корнетов⁴, он в 1905—1912 гг., когда разрабатывал педагогические проблемы, последовательно отстаивал принцип свободы в воспитании, следуя в этом вопросе за яснополянским мыслителем и опираясь на его интерпретацию природы ребенка.

На понимание С. Н. Дурылиным того, что обычно называют *природой ребенка*, огромное влияние оказала идея Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого о том, что рождающееся на свет дитя — совершенно. Свой знаменитый роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762), положивший начало новой педагогике, Ж.-Ж. Руссо (1712—1778) начал словами: «Все выхолит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека, — и далее продолжал. — Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, — не исключая и человека»⁵. По убеждению Ж.-Ж. Руссо, педагогические усилия,

¹ См.: Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: Избранные педагогические произведения / отв. ред., сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов. М.: Изд-во УРАО, 2003. 336 с.; Дурылин / сост. Г. Б. Корнетов. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. 224 с.; Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2008. 360 с.

² Дурылин С. Н. Идеал свободной школы... С. 76.

³ Там же. С. 77. ⁴ Там же. С. 239–258.

⁴ Корнетов Г. Б. «Высочайшая точка, достигнутая русской педагогией» (С. Н. Дурылин о педагогических идеях Л. Н. Толстого) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 96–117.

⁵ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. С. 24.

направленные на воспитание и обучение ребенка, как правило, противны его природе, мешают естественному развитию детей. «Наблюдайте природу и следуйте по пути, который она вам прокладывает», — рекомендовал он наставникам¹. При этом Ж.-Ж. Руссо указывал наставнику на необходимость «управлять без предписаний, делать все, ничего не делая»².

Вслед за Ж.-Ж. Руссо идею ребенка как совершенного существа, которое губит традиционное воспитание и обучение, подхватил и развил Л. Н. Толстой (1828–1910). В 1862 г. в статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Л. Н. Толстой, опираясь на опыт своей работы в Яснополянской школе, писал: «Чувство правды, красоты и добра независимы от степени развития. Красота, правда и добро суть понятия, выражающие только гармонию отношений в смысле правды, красоты и добра... Воспитывая, образовывая, развивая, или как хотите, действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель: достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра... Мы видим свой идеал впереди, когда он стоит сзади нас... Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе; он близок к неодушевленным существам — к растению, к животному, к природе,

которая постоянно представляет для нас ту правду, красоту и добро, которых мы ищем и желаем. Во всех веках и у всех людей ребенок представлялся образцом невинности, безгрешности, добра, правды и красоты. Человек рождается совершенным — есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным. Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды и красоты»³.

Л. Н. Толстой видел в педагогических усилиях, направляемых на развитие ребенка и усматривающих в этом развитии свою главную цель, ту силу, которая разрушает гармонию совершенства, данную, по его мнению, каждому человеку при рождении: «Ребенка развивают все дальше и дальше — и все дальше и дальше удаляются от бывшего и уничтоженного первообраза, и все невозможнее и невозможнее делается достижение воображаемого первообраза совершенства взрослого человека. *Идеал сзади меня, а не впереди.* Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше его воспитывать, тем больше ему свободы. Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне. Ему от меня нужен только ма-

¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании... С. 38.

² Там же. С. 129.

³ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 286–287.

териал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне»¹.

Изначальное совершенство ребенка С. Н. Дурылин, будучи человеком глубоко и искренне верующим, аргументировал опираясь на Священное Писание. В статье «Вечные дети», опубликованной в журнале «Свободное воспитание» (1909/1910. № 5. Ст. 1—22) он писал: «Для христианина дети и детство должны быть самым святым и прекрасным, что есть в людях и среди людей, потому, по учению Христа, единственный путь к совершенству лежит через детство и детей: “Кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном» (Мф. XVIII, 4)»². Эту статью С. Н. Дурылин предварил эпиграфом, взятым из Евангелие от Матфея: «И сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Мф. XVIII, 3).

С. Н. Дурылин последовательно основывал свою критику современного ему воспитания на идеях Нового Завета. Он подчеркивал: «Христос не напрасно говорил: “Будьте как дети”, — потому что тяжкий прах мира сего и живущих в нем не коснулся еще их, и у них новые сердца и умы, и только они в состоянии понять и исполнить великое: “Не вливайте вино новое в мехи старые”. Мы же только то и делаем в воспитании и в жизни, что в новые сосуды, готовые воспринять новый, прекрасный напиток, вливаем свое

старое, заплесневелое и скисшееся вино, в детей вкладываем себя, к чистой радости, к новому совершенству прибавляем темное, отчаянное, старое несовершенство и тем самым делаем новые сосуды похожими на старые. Мы не хотим учиться новой радости у детей, мы учим их старой тяжести и мутной, не Божьей, но так называемой житейской правде. В этом — все воспитание, которое мы даем детям. Мы его считаем разумным. Между тем разумность и справедливость той или иной системы воспитания обнаруживается не в том, что и как она считает нужным или ненужным преподавать детям, но только в том, оставляет ли она детей детьми, не препятствует ли она быть им детьми, не похищает ли у них детство. Наша современная система воспитания нелепа потому, что она, одурманивая детей удушливой атмосферой взрослых, втискивая их преждевременно в тесный круг интересов взрослых, лишает их детства, отнимает у них прекрасное право быть детьми. Разумной же системой воспитания будет единственно та, которая возвратит детям детство, при которой дети будут детьми»³.

Отмечая, что «в отношении к детям и детству, в оценке значения детства для человечества и будущего, вслед за Христом идут и духовные вожди современности», С. Н. Дурылин писал: «Вспомним некоторые из их слов о детях: слова Ницше о “стране детей”, куда должно стре-

¹ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения... С. 288.

² Дурылин С. Н. Идеал свободной школы... С. 32.

³ Там же. С. 40—41.

миться; слова Джона Рескина о том, что “детство часто держит в своих слабых пальцах истину, которую не могут удержать люди своими мужественными руками и открытие которой составляет гордость позднейших лет”; слова Л. Н. Толстого: “Если бы мне дали выбирать: населить землю такими святыми, каких я только могу вообразить себе, но только чтобы не было детей, или такими людьми, как теперь, но с постоянно пребывающими свежими от Бога детьми, я бы выбрал последнее”; слова Э. Кэй о том, что “XX век будет веком ребенка и взрослые будут, как дети”»¹.

В фундаменте концепции свободного воспитания, развиваемой С. Н. Дурылиным, лежала его глубокая и искренняя убежденность в том, что традиционное воспитание, традиционная школа противны слову Христову. Они направлены на то, чтобы всеми средствами искоренить в ребенке первородную чистоту, ввести его в ту несправедливую, греховную, несовместимую с первою детской чистой жизнью, пропитанную ложью, ненавистью, и другими пороками. Согласно С. Н. Дурылину, «величайший грех мира, тот грех, о котором сказано, что лучше бы творящим его потонуть с повешенным жерновом на шее в пучине морской, — есть забвение и постоянное уничтожение в детях детства, постоянное убийство в детях детей. Что такое все наше так называемое воспитание, школа, как не непрерывное, иногда необыкновенно грубое, иногда

более мягкое, но не менее упорное воздействие взрослых на детей, имеющее целью как можно скорее и успешнее сделать детей такими же, как мы сами, заставить их жить, верить, любить, знать, действовать, как мы сами живем, верим, любим, знаем, действуем»². Он обращал внимание на то, что «современное воспитание приспособляет детей к современной дурной, позорной действительности и отучает детей смотреть на эту действительность как на злой обман, который нужно обнаружить, разоблачить и рассеять для утверждения лучшей действительности»³.

Разоблачая расхожее мнение, он разоблачал ложную уверенность взрослых в своем превосходстве над детьми: «Мы считаем себя выше во всех отношениях детей, признаем, что они несомненно ниже нас, и потому считаем своим долгом поднимать их до себя, насильно или мнимо свободно поднимать. В этом состоит то, что мы называем воспитанием. Воспитание есть приведение менее совершенных более совершенными к тому совершенству, которым обладают эти последние. Так и мы: детей, менее совершенных, стремимся поднять до себя, более совершенных. Мы ни на минуту не сомневаемся в своем праве поступать так. Но если бы мы мыслили добросовестно, мы должны были бы узнать сперва, кто же совершеннее, мы или дети, и уж тому, кто совершеннее, предоставить воспитывать менее совершенных»⁴.

¹ Дурылин С. Н. Идеал свободной школы... С. 32–33.

² Там же. С. 33.

³ Там же. С. 37.

⁴ Там же. С. 33–34.

С. Н. Дурьлин с болью говорил о том, что взрослые, считая себя совершенными, всеми силами стремятся привить детям свои идеи, свои мысли, передать им свои знания, свои понятия о добре, зле, справедливости, общественном устройстве. И это «совершенствование детей», по его мнению, осуществляется двумя путями. «Один путь, — писал С. Н. Дурьлин, — старый и многими осуждаемый. Ему следует современная господствующая школа. Она мнит себя обладающей педагогическим совершенством, и, признавая, что все средства хороши, если только они ведут к цели — приобщить детей к ее совершенству, она насильно заставляет детей делаться, как взрослые, брать у взрослых беспрекословно их веру, знания, их понятия о правде, добре, — все... Все учение для ребенка есть повторение слов взрослых, есть детский лепет, в котором слышны недетские слова, в словах — недетские понятия, мысли, интересы... В естественный, развивающийся ход его мыслей, в растущую и строго последовательную работу его сознания врываются, чем дальше, тем больше, ломают естественную детскую работу сознания, и ребенку остается одно: как можно скорее забыть о своем детстве, убить в себе ребенка и стать взрослым, взрослым в 12, 13, 15 лет. Взрослые, похищая вторжением в душу и ум ребенка его детство, строят всю современную школу на полном пренебрежении к умственным запросам детей, к справедливым и драгоценным требованиям их развивающихся

душ и умов, и, что всего ужаснее, на упорном невнимании к их нравственным запросам. Страшно, что не удовлетворяется детская жажда знать, но еще страшнее, что не удовлетворяется детская жажда знать добро, правду, истину, то есть высочайшие вершины человеческого познания»¹.

Говоря о втором пути, по которому идут взрослые, стремясь усовершенствовать детей, С. Н. Дурьлин пишет: «Даже другой путь, выдвигаемый современной педагогической мыслью как единственно справедливый, путь свободы в воспитании, нередко страдает ложным стремлением делать из детей взрослых и недостаточно ценит и бережет детство. Люди, идущие вторым путем, любящие детей и в общем дорожащие их свободой, все же часто стремятся сделать из детей, как можно ранее, маленьких взрослых, маленьких граждан, маленьких общественных деятелей, маленьких естествоиспытателей, маленьких эстетиков, маленьких рабочих и не решаются оставить детей детьми, оставить детям детство. Эти люди никак не враги детей, но все же и они, кого зовут друзьями детей, стремятся заразить детей, не прибегая к насилию, своими интересами, своими увлечениями, истинами, не подумав, необходимы ли для детей эти интересы, нужны ли эти увлечения, истинны ли эти истины. Увлекаются теориями о внешнем социальном переустройстве человечества, о братстве и свободе, водворяемых политической экономией и теорией экономического материализма, и хо-

¹ Дурьлин С. Н. Идеал свободной школы... С. 35–36.

тят, чтобы и дети в школах и колониях, как взрослые в парламентах и собраниях, голосовали, обсуждали, решали по большинству голосов, постановляли для себя правила, образовывали из себя детские республики, коммуны и т.п. Верят в то, что внешним образом, в судах, можно добиваться правды и осуждать или оправдывать людей, и хотят, чтобы и дети в своих школах, как в государствах, судили своим судом провинившихся товарищей, прощали их или присуждали к наказанию... И многое другое передают детям взрослые, желая, чтобы дети делали все, что сами взрослые считают нужным делать, и не подозревают даже, насколько все это на самом деле не нужно и чуждо детям, что нужны детям не детские республики и суды, не учебники о происхождении мира и свойствах атомов и не другое многое, что нужно взрослым, но только одно: возможность быть детьми, развивать без конца свои детские драгоценные свойства: правдивость, чуткость, радость и доброту, постоянно быть детьми, вплоть до того детства старости, в котором апостол Иоанн повторял: «Любите друг друга»¹.

По убеждению С. Н. Дурьлина, современное ему семейное и школьное воспитание разрушает детство, делая это весьма и весьма успешно. Задача же истинного воспитания, если оно желает быть истинным и справедливым, — сохранение вечного детства. «Эту единственную задачу воспитания, — писал он, — можно выразить и

иначе: она в том, чтобы сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми. Это странно звучит, но это не значит задержать развитие детей, преградить путь развития их сознанию, но, напротив, значит содействовать развитию и сохранению в них тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определены в детях и которые так затаены, скрыты и принижены у взрослых. Если ясно, что любовь, веселье, вечная радость, необычайная чуткость к добру и злу, совершенная правдивость, горячая, свойственная только мудрецам да детям, жажда познания, предпочтительнее и нужнее всего, им противоположного, то мы должны стремиться к тому, чтобы взрослые были как дети, а дети не делались взрослыми... Воспитание есть укрепление личности и образование характера, материал для которых доставляют природные силы, скрытые в ребенке, но цемент, то, что связывает отдельные части в одно стройное целое, есть именно та чистая духовная сила, которая бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке. Взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пылливости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка»².

Критикуя оба обозначенных им пути воспитания, С. Н. Дурьлин

¹ Дурьлин С. Н. Идеал свободной школы... С. 38–39.

² Там же. С. 39.

подчеркивал, что задача воспитателя состоит «не в том, чтобы наложить на ребенка, свободным или несвободным способом, печать взрослого, отпечатать в его душе невозвратно свой скудный и несовершенный образ, но в том, чтобы, помогая работе детского сознания, открывая детскому разуму свободные пути развития, оставлять чистой и свободной великую работу детской души, давать простор тем великим началам правдивости, веселья, чуткости и светлости душевной, которые живут во всяком ребенке. Воспитателю трудно этого достичь, но ему поможет в этом сам ребенок, ибо, когда мы не тесним детей, даем свободу их великим духовным силам»¹. Следуя Л. Н. Толстому, он писал о том, что «ребенок лучше нас, и не ему от нас, но нам от него надо перенимать его чистоту, веселье и ясность, а ему лишь давать то, отсеянное от всяких плевел, зерно знания и опыта, которым мы в малой степени обладаем и которое взойдет в его сознании новым и прекрасным всходом на новой и плодородной почве. Ребенок не только такой же, но еще лучший воспитатель, чем мы сами, и мы не столько должны воспитывать его, сколько воспитываться от него»².

Основывая свои педагогические взгляды на религиозной идее, С. Н. Дурьлин, как и Ж.-Ж. Руссо, акцентировал внимание на особенностях природы ребенка, делающих необходимыми школы и воспитание.

В статье «Эксперимент или попытка» (Свободное воспитание. 1907/1908. № 3. Ст. 66–82) С. Н. Дурьлин объяснял необходимость школы, той школы, которую он считал идеальной, из потребностей ребенка, естественным образом возникающих на определенной стадии его развития: «Школа — есть общение детей между собой и детей с взрослыми; смысл этого общения и в то же время смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе создать они не могут, и в помощи им в деле их развития там, где они сами бессильны себе помочь. Во многом постоянное вмешательство взрослых в жизнь детей не только не нужно, но и вредно: там, где дети счастливы, довольны и вполне удовлетворены своим собственным мирком, — там еще нет школы, а есть еще только детская; но как только у детей появляются такие потребности, которые удовлетворить сами они бессильны, — потребности в знании, которого еще у них нет и запасы которого они могут получить только от взрослых, потребности в физической работе, в труде, исход которым могут дать только взрослые, — дети не удовлетворяются детской, общением с детьми, своими сверстниками, и ищут, естественно, общения со взрослыми. И тогда школа заменяет детскому»³.

При этом он подчеркивал, что задача школы «создать условия для

¹ Там же. С. 41.

² Там же. С. 43.

³ Там же. С. 48.

свободного и спокойного роста и развития детской души и детского организма, для спокойного расцвета в ребенке всех сокрытых в нем жизненных сил, здоровых потребностей и светлых влечений к труду и знанию»¹.

В статье «Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть?» (Свободное воспитание. 1912/1913. № 11. Ст. 23—40. № 12. Ст. 55—74) С. Н. Дурылин указывает на наличие у детей «законной потребности в самостоятельности, в личном творчестве»². Он писал о том, что принцип самостоятельности учащихся есть условие, «без соблюдения которого преподавание делается мертвым и скучным. Другой принцип — *разнообразие*, умение оживить урок, расположить материал в наиболее удобной, легко воспринимаемой и привлекательной форме. Если эти условия соблюдены — дисциплина на уроках является сама собой. Если нет, ее не создашь никакими наказаниями и устрашениями»³.

Организация школьной жизни, по мнению С. Н. Дурылина, должна обеспечивать удовлетворение естественной детской потребности к действию: «Разумная школа даст и разумный выход для детской активности: детям не придется уже проявлять ее лишь в виде запрещенных проказ, показательного, школьного молодчества,

разнузданности и нарочитой бесшабашности. В играх, правильно поставленных, некоторых видах спорта (например, конькобежного, лыжного и некоторых других, отнюдь, конечно, не боксерского, атлетического и т.п. «варварского» спорта), в физическом труде — сельскохозяйственном (сад, огород) и ремесленном (столярный, слесарный, переплетный) труде, в занятиях изобразительными искусствами (лепка, рисование) дети и юноши найдут полный и прекрасный выход своей активности, потребности к действию»⁴.

В своих работах С. Н. Дурылин писал о том, что «школа находится на верном пути, если она «не отняла у детей детства, но сохранила и берегла»⁵. При этом он предлагал оценивать истинность педагогического метода и системы с точки зрения того, «увеличивают ли они или, по крайней мере, сохраняют ли они в детях волю к жизни, к радованию и любви к жизни»⁶. С. Н. Дурылин требовал поставить в центр педагогического процесса ребенка, подчеркивая, что «современная школа, давно осужденная передовой педагогической мыслью, будет существовать до тех пор, пока на воспитание, образование, школу будут смотреть не с точки зрения живых интересов и потребностей детей и свободного развития их личности, а лишь с точки зрения интересов той

¹ Там же. С. 55.

² Там же. С. 73.

³ Там же. С. 64.

⁴ Там же. С. 75.

⁵ Там же. С. 131.

⁶ Там же. С. 131.

или иной партии, государства, вероисповедания, того или иного сословия, тех или иных общественных групп и классов, другими словами, воспитание и образование будут истинно плодотворными и необходимыми лишь тогда, когда в них будут видеть только средство сделать каждого отдельного человека свободной, независимой, самобытной, сильной, оригинальной личностью, а не сделать его инженером, чиновником, консерватором, либералом, католиком, лютеранином, классиком и т. д.»¹.

Говоря о том, что «творить — это значит собственным умом и самостоятельной работой фантазии что-нибудь открывать и выражать, создавая этим новые духовные ценности». С. Н. Дурьлин подчеркивал: «Развитие творческих сил и творчества это не только высшая, это — *единственная* задача школы, это *единственный* смысл воспитания. Если школа и воспитание не служат этому развитию творческих сил в детях, они не нужны, и тогда безразлично существуют они или нет. Если они мешают и препятствуют такому развитию, как мешают ему современные школа и воспитание, они вредны и опасны, тогда детей надо не подвергать им, а беречь от них. При отрицании основоположения о развитии творческой силы окажется бессмысленной и ненужной всякая школа, всякий учитель, и наоборот, при признании и утверждении его школа и учитель окажутся, может быть, нужнейшим из всего, что есть

в жизни, потому что пробуждать творчество и творческие силы значит усиливать жизненность жизни. Что школа, не основанная на такой основе, потеряла всякий смысл своего существования, отвергнув от себя задачу пробуждения творческих сил в детях — это становится ясным для всякого, кто знаком с современной школой и кто вдумывался в ее уклад и содержание. Но не одна школа забыла о своих задачах и уничтожила смысл своего существования: семья пошла по ее следам, и для пробуждения творческих сил в детях семья делает обыкновенно столько же, сколько и школа, то есть ничего. Детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают»². Творчество присуще самой природе ребенка, но его необходимо самым тщательным образом поддерживать и бережно возвращать, был убежден С. Н. Дурьлин.

Будучи представителем движения свободного воспитания, последователем Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, С. Н. Дурьлин указывал на первостепенное значение свободы в педагогической деятельности. В брошюре «В школьной тюрьме» он разоблачал школу, как место угнетения ребенка, произвола над ним. Школа подобна тюрьме, дети в ней лишены даже намека на свободу.

Между тем, по его мнению, свобода — это то, что необходимо людям, то, что соответствует самой их приро-

¹ Там же. С. 141.

² Там же. С. 149, 150.

де: «Необходимость свободы, жажда самобытности и самостоятельности, всегда присущие людям, давно уже стали вызывать к жизни такие формы и виды воспитательного и образовательного общения между людьми, которые резко отрицают и подрывают самые основы современной школы»¹.

Воспитательный идеал С. Н. Дурылина был ориентирован на педагогику свободной и творческой личности, это идеал имел своим базисом свободу: «Тот, кто мыслит о личности, не может не мыслить о свободе личности; тот, кто создает педагогику творческой личности, не может не создавать тем самым педагогику освобождения»².

Освобождение ребенка было для него необходимым условием освобождения общества, ибо способствовало формированию того типа человека, который не мыслит свою жизнь вне социальной и политической свободы и готов созидать общество, основанное на идеале свободы: «Дети, выросшие на свободе, не обезличенные, не приниженные, не обманутые, не испытывавшие тюремного заключения, не потерпят, чтобы каменные стены тюрьмы загораживали собою свет и солнце и не пропускали воздуха, и не пускали на волю многие тысячи и тысячи людей. Освободите сперва детей — и взрослые будут свободны. Разрушьте школьные тюрьмы — и падут все остальные!»³.

Идеалом школы для С. Н. Дурылина, по его собственному признанию, являлась яснополянская школа Л. Н. Толстого, в основании которой лежала идея свободы ребенка. С. Н. Дурылин писал: «Толстой начинал свою школу, вел ее и производил в ней то, что теперь называют «экспериментом», подчиняясь всецело и беспредельно одному закону — детской свободе. Мерило успешности или неуспешности его приемов, пригодности или непригодности его системы было у него одно — детское счастье, ничем не омраченная радость, детская, постоянно растущая жажда к знанию, а все это может быть налицо только тогда, когда не связана детская свобода, когда ребенок чувствует себя свободным во всех своих движениях, когда он ничего не таит про себя и в себе, боясь обнаружить это, боясь требовать, боясь пылливо спрашивать, боясь быть самим собой»⁴.

С. Н. Дурылин особо подчеркивал, что для педагогического течения, называемого свободным воспитанием, «свобода... не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самодетельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою»⁵.

¹ Там же. С. 10.

² Там же. С. 82.

³ Там же. С. 31.

⁴ Там же. С. 50.

⁵ Там же. С. 78.

То, что традиционная российская школа противостоит свободе, С. Н. Дурьлин во многом объяснял ее зависимостью от произвола государства и чиновников, мешающих обществу реализовывать в образовательных институтах свои идеалы свободы: «Русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей, для которых воспитательная и просветительская работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижная и мертвенная царил в строго опекаемой русской школе, а для частного воспитательного просветительского творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительских учреждений

гибли в России под гнетом бюрократической опеки»¹.

В центре педагогики С. Н. Дурьлина стоит ребенок. Апеллируя к авторитету Нового Завета, опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, он провозглашал врожденное совершенство ребенка, призывал следовать словам Христа и быть такими как дети. С. Н. Дурьлин требовал не отнимать у детей детства, не навязывать питомцам волю взрослых, а строить все воспитание таким образом, чтобы оно, ориентировалось на естественные потребности детей, их интересы и возможности, развивало все то лучшее, что заложено в их природе. Он видел в свободе цель, условие и средство воспитания детей, обеспечивающее их полноценное нравственное, интеллектуальное и физическое развитие.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Критика С. Н. Дурьлиным традиционной школы / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 187 с.

2. Астафьева, Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический ежегодник / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 228 с.

3. Астафьева, Е. Н. Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические

направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 432 с.

4. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 444 с.

5. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века / Е. Н. Астафьева

¹ Там же. С. 98.

// Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 80—99.

6. Астафьева, Е. Н. Поиск идеала свободной школы С. Н. Дурылиным / Е. Н. Астафьева // История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети XX века: учеб. пособие / ред.-сост. А. И. Салов. — М. : АСОУ, 2013. — 273 с.

7. Дурылин С. Н. / сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. — 224 с.

8. Дурылин, С. Н. В своем углу / С. Н. Дурылин. — М. : Молодая гвардия, 2006. — 879 с.

9. Дурылин, С. Н. Идеал свободной школы: Избранные педагогические произведения / отв. ред., сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов. / С. Н. Дурылин. — М.: Изд-во УРАО, 2003. — 336 с.

10. Дурылин С. Н. Рассказы, повести и хроники. / С. Н. Дурылин. — М. : Владимир Даль, 2014. — 864 с.

11. Дурылин С. Н. Собрание сочинений: в 3 т. / С. Н. Дурылин. — М. : Изд-во журнала «Москва», 2014. — Т. 1. — 544 с. — Т. 2. — 672 с. — Т. 3. — 592 с.

12. Дурылин С. Н. Статьи и исследования 1900—1920 годов / С. Н. Дурылин. — М. : Владимир Даль, 2014. — 876 с.

13. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2009. — 337 с.

14. Корнетов Г. Б. «Высочайшая точка, достигнутая русской педагогикой» (С. Н. Дурылин о педагогических идеях Л. Н. Толстого) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 3. — С. 96—117.

15. Корнетов Г. Б. Педагогика свободного воспитания / Г. Б. Корнетов // Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во РОУ, 1995. — 224 с.

16. Корнетов Г. Б. Педагогика свободы С. Н. Дурылина / Г. Б. Корнетов // Дурылин / сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. — С. 5—21.

17. С. Н. Дурылин и его время. Кн. 1. Исследования / сост. А. Резниченко. — М. : Модест Колеров, 2010. — 512 с.

18. Творческое наследие С. Н. Дурылина: сб. статей. — М. : Совпадение, 2013. — 176 с.

19. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика, 1989. — 544 с.

20. Торопова В. Н. Сергей Дурылин: Самостояние / В. Н. Торопова. — М. : Молодая гвардия, 2014. — 349 с.

21. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 539 с.

22. Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — 360 с.



А. П. Беляков

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННОГО ДУХОВЕНСТВА В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

УДК 355.13(470)

ББК 86.372.24-637.1

В статье рассматривается организация воспитательной деятельности духовенства в вооруженных силах дореволюционной России. Описываются особенности религиозного воспитания военнослужащих и его основные формы: богослужebная практика, церковные таинства, проповедничество, поминовение погибших в бою воинов.

Ключевые слова: воспитание; военнослужащие; духовенство; молитва; исповедь; причастие; проповедь; поминовение погибших.

A. P. Belyakov

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MILITARY CLERGY IN THE ARMED FORCES PRE- REVOLUTIONARY RUSSIA

The article deals with the organization of the educational activities of the clergy in the armed forces of pre-revolutionary Russian. Emphasis is placed on the religious education through the implementation of the liturgical practices, the sacraments, preaching, the commemoration of soldiers killed in battle.

Key words: education; military; the clergy; prayer; confession; communion; sermon; the commemoration of the victims.

Как отмечал в Послании Федеральному собранию Президент РФ В. В. Путин: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп — милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи, — дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились»¹.

¹ Послание президента РФ Федеральному собранию // ИА REGNUM. URL: <http://www.regnum.ru/news/polit/1603695.html#ixzz2NAPIZryp> {дата обращения: 18.07.2016}.

В нынешних условиях большинство россиян лишились четких нравственных ориентиров, критерии добра и зла оказались размыты, сместились понятия чести, совести, жертвы и подвига, нарушено духовное единство общества. По мнению А. Н. Швечикова, «духовная ситуация в обществе буквально вопиет о своей катастрофичности»¹. Одним из серьезных последствий стала утрата молодежью готовности к защите своего Отечества и своих духовных ценностей. Молодые люди не имеют о них подлинных исторических знаний.

Духовность и нравственность — это цементирующая сила, которая объединяет народ, помогает мобилизовать все внутренние резервы при возникновении опасности. Духовность и нравственность общества — это иммунитет народа, противостоящий внутренним социальным болезням и внешним «инфекциям». В связи с этим В. В. Путин в упомянутом послании заявил о необходимости поддержать институты — носители традиционных ценностей. Учитывая, что духовная жизнь человека в России в основе своей имеет православную традицию, одним из таких институтов является Русская православная церковь.

Вооруженные Силы, деятельность которых проходит на рубеже, разделяющем добро и зло, в силу своего специфического предназначения всегда были и будут чувствительными к любым социальным и политическим изменениям. Особенности воспитания в армии и на флоте заключаются

в том, что в нем участвуют взрослые люди со сложившимися взглядами, мировоззрением, личностными качествами. Взрослый человек осознает себя более самостоятельной, самоуправляемой личностью, критически мыслящей, способной самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность. Сейчас в условиях существующего нравственного кризиса особенно важно критически переосмыслить бесценный исторический опыт формирования духовно-нравственных качеств у российского воинства. Необходимо понять, как формировался образ защитника Отечества во времена, когда слово *честь* было не простым звуком, когда военнотружущие гордились своей принадлежностью к вооруженным силам, когда война почитало все население страны. Только изучив исторический опыт, можно в настоящем избежать ошибок прошлого.

В дореволюционной России исключительное влияние на формирование духовно-нравственной атмосферы в стране в целом и в вооруженных силах в частности оказывала православная церковь, являвшаяся единственным общественным институтом, который целенаправленно занимался воспитанием населения. Жизнь русского человека, от рождения до смерти, была пронизана православной идеологией и практикой. В основе представлений о таких нравственных категориях, как добро и зло, честь и бесчестье, верность и предательство, лежали библейские заповеди.

¹ Швечиков А. Н. Теоретико-методологические основы современного российского религиоведения : автореф. дис. ... д-ра. философ. наук : 09.00.13. СПб., 2009. С. 8

Для изучения организации духовно-нравственного воспитания военнослужащих в дореволюционной России нами были использованы основные положения антропо-цивилизационного подхода, который «основан на представлении о традиции как системе условий духовно-нравственного развития личности. ... Этот подход выделяет цивилизацию как особую “единицу” исторического анализа и ориентирует на сопоставление большего количества взаимосвязей в истории человечества, включая историю духовной жизни, различия и сближения ценностей, идеалов, социальных норм, бытующих в различных типах цивилизационного развития. Религия — духовная основа цивилизации»¹. Понятие цивилизационной традиции включает комплекс связей различных традиций с религиозным преданием.

Разногласия в вопросе духовно-нравственного воспитания военнослужащих на основе цивилизационных традиций в настоящее время между представителями религиозных конфессий России отсутствуют. Решение Президента РФ 21.07.2009 г. о воссоздании в ВС РФ института военного духовенства было инициировано обращением членов Межрелигиозного совета России, которое подписали Патриарх Московский и всея Руси Кирилл; верховный муфтий, председатель Центрального духовного управления мусульман России Талгат Таджуддин; муфтий, председатель Совета муфтиев России Равиль

Гайнутдин; муфтий, председатель Координационного центра мусульман Северного Кавказа Исмаил Бердиев; главный раввин, председатель Федерации еврейских общин России Берл Лазар; пандито хамбо лама, глава Буддийской традиционной сангхи России Дамба Аюшеев.

Есть разные подходы к организации духовно-нравственного воспитания военнослужащих. Возникают идеи введения института военных капелланов. Но жизнь показывает, что слепое копирование зарубежных образцов без глубокого понимания и учета национальных традиций не приводит к ожидаемым результатам. Капеллан является офицером и начальником для военнослужащих со всеми вытекающими последствиями. Военный священник же не имел воинского звания, а был лишь духовным наставником, что позволяло создавать доверительную атмосферу в его взаимоотношениях с воинами. Сегодня в условиях, когда церковь отделена от государства и государственный бюрократический аппарат не вмешивается в ее деятельность, как это было до революции, необходимо найти золотую середину, когда церковь, не теряя своей независимости, сможет реализовать заказ вооруженных сил на воспитание духовно-нравственных качеств у военнослужащих, традиционных для нашего Отечества.

Целью духовно-нравственного воспитания в дореволюционных вооруженных силах являлось проявление

¹ Захарченко М. В. Антропо-цивилизационный подход к формированию образовательной области «Духовно-нравственная культура народов России» // Научное мнение. 2013. № 3. С. 133.

образа и подобия Божия в каждом человеке. Роль священника в этом процессе — создание условий и помощь в развитии и укреплении тех сил в душе, которые устраняют все то, что замедляло это проявление. Воспитание осуществлялось на принципах, которые достаточно полно изложены в трудах как светских педагогов, так и религиозных мыслителей: *христоцентричности* — Христос есть главный центр, идеал, основание; *эклесиоцентричности* — уподобление Богу невозможно вне церкви, являвшейся мастерской спасения, преобразования, образования; *принятия человека как образа и подобия Божиего*; *другодоминантности* — понимание важности заботы о других; *личного примера*; *послушания*; *культуросообразности*; *всестороннего развития личности* и т. д. Осуществлялось духовно-нравственное развитие военнослужащих путем целенаправленного и планомерного формирования религиозного мировоззрения, норм поведения, соответствующих догматам православной церкви.

Сущность религиозной составляющей воспитания, как пишет Г. Бенигсен, «...настолько интимна и затрагивает такие глубокие и часто сокрытые стороны человеческой души, что может возникнуть вопрос о самой

возможности построения какой-нибудь методики...».¹ Анализ литературы показывает, что доминирующим направлением воспитательной деятельности военных священников являлось пастырско-богослужбное направление, которое являлось ядром духовно-нравственного воспитания. Выражалось оно в удовлетворении религиозных потребностей: молитвенной практике, служении литургии, молебнов, с привлечением нижних чинов к участию в церковных таинствах, прислуживанию в алтаре, чтению богослужбных текстов и к пению на клиросе, проведении крестных ходов, проповедничестве, освящении знамен,² освящении построенных кораблей, зданий и других сооружений,³ благословении орудий, саборовании умирающих и отпевании павших воинов, венчании, крещении и т. д.

Удовлетворение религиозных потребностей являлось главной функцией священников в системе воспитания. С точки зрения В. П. Иванова, «становление системы религиозного воспитания военнослужащих начиналось с реализации именно этой функции».⁴

Военнослужащий еще до поступления на службу был подготовлен к богослужбной практике всем укладом семейной и общинной жизни у себя на родине. Субъектами воспитания до

¹ Иванов В. П. Становление и развитие системы религиозного воспитания военнослужащих Русской армии в XVII – начале XX века : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.1. М., 2014. С. 57.

² Шавельский Г. Освящение знамен, Высочайше пожалованных 33, 34, 35 и 36-му Восточно-Сибирским стрелковым полкам // Вестник военного духовенства. 1904. № 21. С. 659–652.

³ Якиманский Е., священник. Освящение новых зданий для больницы в Севастопольском морском госпитале. // Вестник военного духовенства. 1908. № 18. С. 558–563.

⁴ Иванов В. П. Указанное сочинение. С. 81.

призыва в армию выступали родители, старшее поколение, приходские священники. Придя в армию, человек уже знал основы веры. Поэтому в задачу духовенства входила организация богослужения канонично и правильно. Но в полевых и корабельных условиях это не всегда удавалось. Однако постоянная близость к смерти во время войны, общение с ранеными, скорбь по убитым способствовали молитвенному настроению.

Бывали случаи, когда неправославные воины желали присутствовать при православном богослужении. В связи с этим Св. Синод 20 февраля 1901 г. вынес постановление, которое гласило, что «не принявшим святое крещение инородцам ... не следует возбранять присутствовать при православных богослужениях — вечернях, утренях и молебнах и даже возможно допускать их к слушанию всей литургии...».¹

Молитва помогала верующему человеку сосредотачивать свои мысли и чувства на стремлении к высшему, к горнему. В процессе молитвы человек отказывался от душевно пагубных убеждений и приобретал новые — спасительные для души. Молитва останавливала негативное мышление — всякое «суетное скитание мыслей», побуждала делать добро. Совместные молитвы имели консолидирующее

значение и способствовали формированию христианского братства. Во время коллективного богослужения, находясь в состоянии эмоционального подъема, воины чувствовали сплоченность с товарищами, что являлось важным психологическим моментом в формировании коллективов. Консолидирующая роль богослужений особенно проявлялась в военное время. О том, насколько сильно эмоционально воздействовала на военнослужащих во время войны литургия, отмечал в своих воспоминаниях участник русско-японской войны армейский священник Митрофан Серебрянский: «У всех заметно поднято настроение духа; воодушевленно пели солдатики!».²

Осознанное участие военнослужащих в богослужении со знанием его содержания — это тот опыт участия в церковной жизни, без которого человек не может считать себя верующим: «Церковь ... собирает учеников и чад, она любовью и милостью учит и освящает нас, она блюдет и хранит каждый шаг нашего жизненного пути, образуя нас быть не слушателями забывающими слова, но творцами дела — и так, внимая себе, возрастать в истине и становиться теми, кем создал каждого из нас Бог».³ По-настоящему воспитательное значение богослужения имело тогда, когда вместе

¹ Котков В. М. Военное духовенство России: Страницы истории. Кн. 2. СПб.: Нестор, 2004. С. 74.

² *Серебрянский Митрофан*, священник. Дневник полкового священника, служащего на Дальнем Востоке. М.: Отчий дом, 1996. С. 113.

³ *Захарченко М. В.* К проблеме формирования системы принципов православной педагогики // Материалы 3-х Пюхтицких Чтений «Культурно-исторические традиции православия». Куремяз, Эстония, 2014. С. 76–77.

с обрядностью происходило живое общение с Богом, когда молящийся испытывал чувство благоговения. Это чувство и учит верующих, и назидает, и духовно воспитывает, давая богатую духовную пищу для ума и сердца, и успокаивает при утрате близких товарищей, утверждая в сознании, что «все происходит по воле Божией». В молитве не только человек открывает Богу все свои чувства, желания и мысли, но Бог открывается человеку. По мнению С. Ю. Дивногорцевой, «настоящей, искренней, глубокой молитве нельзя научить путем заучивания ее слов, поскольку общение человека с Богом через молитву есть сакральное чувство, и как оно рождается и существует в человеке — не дано познать никому из людей».¹

Большое влияние на духовно-нравственное становление военнослужащих оказывало таинство покаяния или исповеди. Покаяние, наряду с сакральным, имело и педагогический смысл, так как включало в себя эмоциональные переживания, связанные с голосом совести. Готовясь к исповеди, человек прощал обидевших его и примирялся с ними. Покаяние способствовало переоценке военнослужащими своих поступков, помогало осознать свою недостаточность, свои погрешности, сожалеть о них и преодолевать их. Покаяние — это личное несогласие со своей негативной внут-

ренней и внешней деятельностью, это способность к самокритичной рефлексии, это формирование умения анализировать человеком внутренние мотивы своей нравственной структуры. В греческом языке *покаяние* в буквальном смысле означает *перемена ума*. Военнослужащий давал обещание Богу удерживаться не только от греховных деяний, но и от помышлений о них. О значении покаяния святитель Игнатий Брянчанинов писал: «Раскаяние, будучи удовлетворением естественному сердечному требованию, приносит сердцу успокоение и услаждение. Оно восстанавливает между людьми нарушенные мир и порядок, разрешает недоумения, врачует души от вражды и памятозлбия».²

Священнику во время исповеди рекомендовалось иногда «погоревать с согрешившим, а потом его утешить».³ Каждый командир на основании ст. 331 Устава внутренней службы обязан был наблюдать, чтобы все его православные подчиненные ежегодно исповедались, о чем делалась запись в «исповедную ведомость». Это требование имело и свою негативную сторону, так как оно превращало таинство в бюрократический фарс. «Только подлинное покаяние как свободный личный подвиг, основанный на внутренней свободе и вере, способно, согласно православному вероучению, привести

¹ Дивногорцева С. Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России : дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. М., 2012. С. 95.

² Брянчанинов Игнатий, святитель. Поучение 2-ое. В неделю по Богоявлению. О покаянии // Творения святителя Игнатия Брянчанинова в 7 т. Т. 3-й. Аскетическая проповедь. М.: Правильо веры, 1993. (Репринт: СПб, 1886) С. 12–13.

³ Иванов В. П. Указ. соч. С. 84.

к спасению души. Принудительные средства здесь не имеют смысла», — замечает С. Ю. Дивногорцева¹.

После исповеди совершалось таинство Святой Евхаристии. Его воспитательное значение заключалось в том, что оно спланивало верующих в едином причастии Телу и Крови Иисуса Христа. Это таинство в православии считается «таинством таинств». Оно таинственным образом приобщает верующих к божественной сути. Во время причастия верующий должен стать «общником Христовых страданий» через потребление Святых Даров. Без этого причастие безжизненно.

Большое значение в воспитании воинов имели проповеди. «При богослужении с предварительного согласия командира священник излагает команде краткие поучения, стараясь, чтобы они были доступны понятиям слушателей и чтобы имели на них благодетельное нравственное влияние»,² — отмечает А. Б. Григорьев. Длилась проповедь, как правило, не более десяти минут. Во время войны она должна была воодушевлять воинов на победу. Священники старались донести мысль, что нигде в Евангелии не осуждается применение оружия против врага. Ибо сказано в Новом Завете о начальнике и воине, что он «не напрасно носит меч: он Божий слуга, отмститель в наказании де-

лающему злое» [Рим. 13:4]. В проповедях использовались достаточно интересные педагогические методы. Выбирались наиболее злободневные темы, не допускались прямые обвинения военнослужащих. Ибо, «обличения причиняют страдания. Воинам же достаточно и тех страданий, какие они переносят на поле брани. ... Нам же надо не обличать и укорять, а умолять, чтобы крепились в добре, сторонились от зла»³. «Инструкция о проповедании слова Божия» рекомендовала говорить о грехах в первом лице во множественном числе: «не имеем страха Божия, нет в нас любви ко ближнему, немилосердны есмь, друг друга обидим»⁴. Под *страхом Божиим* здесь понималась боязнь оскорбить Бога, как любящего отца, т. е. страх проистекает из любви к Богу. И в этом отношении этот страх действует на душу благотворно, очищающим образом, а не парализующим волю.

Священники в наставлениях использовали метод проблемных вопросов. Как писал в своей докладной записке участник Первой мировой войны военный священник Димитрий Полянский: «В проповедях и беседах приходится наблюдать осторожность, называя настоящими именами недостатки и пороки времени. 8 июня, в день ротного праздника, на молебне я произнес приблизительно такую краткую речь: “В армии нашей совершает-

¹ Дивногорцева С. Ю. Указ. соч. С. 97.

² История флотского духовенства: Сб. / Сост. А. Б. Григорьев. М.: Андреевский флаг, 1993. С. 51.

³ Галайко В. Армия и религия // Советский воин. 1990. № 13. С. 79.

⁴ Смирнов А. История флотского духовенства. Ч. 1. Пг.: Типография «Сельского Вестника», 1914. С. 71.

ся великий, великий грех и предательство. В то время как одни полки идут в наступление, другие их не поддерживают, даже мешают им и стреляют по ним, оставляют свои позиции и уходят в тыл. Нам, братцы, неясно, необходимо разобраться, кто совершает грех против Родины и присяги, идущие в наступление или оставляющие свои позиции, чтобы не впасть в грех и не нарушить присяги пред Богом и родиной". После молебна солдаты заявили ротному командиру скопом: "Преступник тот, кто не исполняет своего слова. Если рота соглашается поддерживать наступающих, а на деле не поддерживает, то она нарушает присягу"... Моя речь построена была на том, чтобы вызвать солдат на размышление. Результаты ясны. Построй я речь иначе и не предложи дилеммы, то, более чем уверен, не избежать бы мне скандала и без всякой пользы для дела. Осторожность в словах, в форме изложения нам нужна и необходима для пользы службы нашего дела; прямое же обличение порока может не всегда уместным и полезным быть. На все свое время»¹.

Кроме воскресных и праздничных богослужений, священник совершал требы по просьбе кого-либо из воинов, которые имели положительное воспитательное влияние: молебен по случаю Дня Ангела или о здравии родных, а также панихиду по умершему родственнику или погибшим товарищам.

Большое воспитательное значение имели иконы, которые важны

для молитвы. Как замечает С. Ю. Дивногорцева, «икона сама по себе не гарантирует правильности молитвы, но выступает в качестве средства, способствующего созданию правильного внутреннего состоянию молящегося».² Икона оберегает молящегося от посторонних мечтаний и фантазий. Каждая воинская часть и корабль имели свой чтимый образ. Если на только что построенных кораблях или во вновь сформированных частях такого еще не было, то он приобретался. Назначался день освящения образа. Сначала совершалась божественная литургия, потом из полковой церкви выходил крестный ход. Образ несли заслуженные офицеры. Далее происходил чин освящения иконы, после которого батюшка обращался к пастве с проповедью, где разъяснял историю почитания иконы, сопоставлял летопись боевого пути полка и полкового праздника, призывал всех воинов молиться перед образом.

Большое воспитательное значение имело присоединение к православной церкви через таинство крещения представителей других вер. После крещения совершалось таинство миропомазания. Воинам объяснялось, что полученный в результате миропомазания дар Духа Святого только тогда станет созидательной силой новой жизни, когда он будет сочетаться с послушанием воли Божией.

Важное воспитательное значение имело поминовение погибших в боях: «Чтобы нижние чины слышали по-

¹ Кострюков А. А. Военное духовенство и развал армии в 1917 году // Церковь и время. 2005. № 2 (31). С. 158–159.

² Дивногорцева С. Ю. Указ. соч. С. 95.

миновение умерших сотоварищей, рекомендовали чаще прилагать на всех сугубых ектенях (молитвенных прошениях — А .Б.) после слов: “о блаженных и приснопамятных создателях Св. храма сего” — возглашать “о Христоробивых войнах на поле брани живот свой за веру, Царя и отечество положивших”»¹.

В соответствие с Инструкцией, принятой на Первом всероссийском съезде военного и морского духовенства и «Циркуляром» протопресвитера, военным священникам вменялось в обязанность заведовать захоронением убитых, заботиться о поддержании в порядке воинских могил и кладбищ, извещать родственников погибших². Военные клирики нередко под огнем неприятеля совершали погребение убитых воинов и напутствовали раненых.

Имена отдавших жизнь за Отечество воинов размещались на специальных мраморных досках, которые развешивались на стенах армейских и морских храмов. Возле них служились панихиды. Для моряков

эта традиция была особенно важной, ведь смерть могла их найти вдали от берегов, и могилой становилась водная бездна, куда не могли прийти и помянуть его родные и друзья.

Военное православное духовенство проявляло особое чувство такта к представителям других вер при погребении павших за Отечество иноверцев. Ст. 392 Устава внутренней службы обязывала совершать отпевание инославных и иноверцев «по обрядам их религий с подобающими почестями». Однако если поблизости не было служителя соответствующего культа, то отпевание производил православный священник. Среди епархиального духовенства такая практика вызвала непонимание. Военные священники вступали в некие прения с представителями епархиального духовенства по вопросам отпевания неправославных христиан - католиков, лютеран, старообрядцев, а также о присоединении к православию униатов. На страницах журнала «Вестник военного духовенства» по этому вопросу разгорелась дискуссия³.

¹ Иванов В. П. Указ. соч. С. 270.

² Плеханов А. А. «Помни, что солдат Христов и Государев воин...». Основы религиозно-нравственного воспитания в войсках Российской Империи // Военно-исторический журнал. № 2 (февраль), 2003. С. 37.

³ Аквилов Е. О недозволенности служения православным духовенством панихид в храмах по усопшим иноверцам // Вестник военного духовенства. 1906. № 12. С. 363–370; № 13. С. 395–405; № 14; С. 425–429. Виноградов А. К вопросу о молитвах за умерших иноверцев // Вестник военного духовенства. 1906. № 23. С. 720–722; Грюневич А., свящ. Еще о панихидах над иноверцами // Вестник военного духовенства. 1906. № 19. С. 583–592; Малыхин В. В. ответ профессору Е. Аквилову // Вестник военного духовенства. 1906. № 20. С. 637–638; Малыхин П. Панихида над иноверцами // Вестник военного духовенства. 1906. № 2. С. 42–45; Соколов В. Можно-ли и должно-ли молиться в церкви за усопших инославцев? // Вестник военного духовенства. 1906. № 6. С. 172–179. № 7. С. 201–207. № 8. С. 249–255; № 9. С. 273–279; Успенский П., свящ. К молитве за умерших иноверцев. // Вестник военного духовенства. 1906. № 20. С. 618–621.

В итоге Св. Синод вынужден был выпустить циркуляр о допустимости по желанию родственников и близких воина, принадлежащего к неправославной христианской конфессии, служения панихид во время погребения. Поскольку человек отдал жизнь за православного Государя, за православное Отечество, то в случае отсутствия священнослужителя своей веры, он должен быть похоронен по православным обычаям.

Богослужбная практика способствовала и эстетическому воспитанию. Торжественность и таинственность литургии, великолепие храма, облачение священнослужителей, сияние свечей и иконостасов, церковное пение, перезвон колоколов — все это доставляло эстетическое наслаждение воинам и оказывало большое эмоциональное воздействие на их сознание и чувства.

В целом, богослужбное направление имело широкое педагогическое

значение. Участвуя в богослужении, слушая молитвы и проповеди священника, церковное пение, православный военнослужащий окупался в среду, которая ему была знакома с детства. Он невольно при этом вспоминал наставления своих родителей служить Отечеству честно. Так, в первом номере «Вестника военного духовенства» отмечалось, что «... священный долг полкового пастыря проявлять живую и энергичную заботу о стройности и выразительности Богослужения, о благолепии храма, церковных облачений, об образовании из среды воинов хороших чтецов и певцов ...»¹.

О результативности воспитательной деятельности военных священников свидетельствовали многочисленные примеры непоколебимой стойкости и героизма, явленные русскими воинами в ходе славных сражений русского флота и армии.

Список литературы

1. Аквилонов, Е. О недозволенности служения православным духовенством панихид в храмах по усопшим иноверцам / Е. О. Аквилонов // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 12. — С. 363—370; № 13. — С. 395—405; № 14. — С. 425—429.
2. Брянчанинов, Игнатий, святитель. Поучение 2-ое. В неделю по Богоявлении. О покаянии / Игнатий Брянчанинов // Творения святителя Игнатия Брянчанинова в 7 т. Т. 3-й. Аскетическая проповедь. — М. : Правило веры, 1993. (Репринт: СПб, 1886) — 117 с.

3. Виноградов, А. К вопросу о молитвах за умерших иноверцев / А. К. Виноградов // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 23. — С. 720—722.
4. Галайко, В. Армия и религия / В. Галайко // Советский воин. — 1990. — № 13. — С. 76—81.
5. Грюневич, А., свящ. Еще о панихидах над иноверцами / А. Грюневич // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 19. — С. 583—592.
6. Дивногорцева, С. Ю. Историко-теоретический анализ православной пе-

¹ Иванов В.П. Указанное сочинение. С. 346.

дагогической культуры в России: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. / С. Ю. Дивногорцева. — М., 2012. — 420 с.

7. Захарченко, М. В. Антропо-цивилизационный подход к формированию образовательной области «Духовно-нравственная культура народов России» / М. В. Захарченко // Научное мнение. — 2013. — № 3. С. 132–137.

8. Захарченко, М. В. К проблеме формирования системы принципов православной педагогики / М. В. Захарченко // Материалы 3-х Пюхтицких Чтений «Культурно-исторические традиции православия». — Куремяэ, Эстония, 2014. — 296 с.

9. Иванов, В. П. Становление и развитие системы религиозного воспитания военнослужащих Русской армии в XVII — начале XX века : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.1. В. П. Иванов. — М., 2014. — 608 с.

10. История флотского духовенства: Сб. / Сост. А. Б. Григорьев. — М. : Андреевский флаг, 1993. — 80 с.

11. Кострюков, А. А. Военное духовенство и развал армии в 1917 году / А. А. Кострюков // Церковь и время. — 2005. — № 2(31). — С. 143–198.

12. Котков, В. М. Военное духовенство России: страницы истории. Кн. 2 / В. М. Котков. — СПб. : Нестор, 2004. — 318 с.

13. Малыхин, В. В ответ профессору Е. Акилонову / В. Малыхин // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 20. — С. 637–638.

14. Малыхин, П. Панихида над иноверцами / П. Малыхин // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 2. — С. 42–45.

15. Плеханов, А. А. «Помни, что солдат Христов и Государев воин...». Основы религиозно-нравственного воспитания в войсках Российской Империи /

А. А. Плеханов // Военно-исторический журнал. — 2003. — № 2 (февраль). — С. 35–38.

16. Послание президента РФ Федеральному собранию // ИА REGNUM. URL: <http://www.regnum.ru/news/polit/1603695.html#ixzz2NAPIZгуп> {дата обращения: 18.07.2016}.

17. Смирнов, А. История флотского духовенства. Ч. 1 / А. Смирнов. — Пг. : Типография «Сельского Вестника», 1914. — 76 с.

18. Соколов, В. Можно-ли и должно-ли молиться в церкви за усопших инославцев? / В. Соколов // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 6. — С. 172–179; № 7. — С. 201–207; № 8. — С. 249–255; № 9 — С. 273–279.

19. Сребрянский Митрофан, священник. Дневник полкового священника, служащего на Дальнем Востоке. / Митрофан Сребрянский. — М. : Отчий дом, 1996. — 352 с.

20. Успенский, П., свящ. К молитве за умерших иноверцев. / П. Успенский // Вестник военного духовенства. — 1906. — № 20. — С. 618–621.

21. Шавельский, Г. Освящение знамен, Высочайше пожалованных 33, 34, 35 и 36-му Восточно-Сибирским стрелковым полкам / Г. Шавельский // Вестник военного духовенства. — 1904. — № 21. — С. 659–652.

22. Швечиков, А. Н. Теоретико-методологические основы современного российского религиоведения : автореф. дис. ... докт. философ. наук : 09.00.13. / А. Н. Швечиков. — СПб., 2009. — 36 с.

23. Якиманский, Е., свящ. Освящение новых зданий для больницы в Севастопольском морском госпитале. / Е. Якиманский // Вестник военного духовенства. — 1908. — № 18. — С. 558–563.

М. А. Захаричева

**Музыкальное воспитание
в семье Чайковских:
первые годы детства
будущего композитора**



УДК 371.78.071.1

ББК 85.313 (2 Рус) 5-8

Статья посвящена психолого-антрополого-педагогическому анализу детских лет жизни П. И. Чайковского, прошедших в городе Воткинске (ныне территория Удмуртской Республики). Педагогическая аксиология явилась методологической основой исследования истории детства композитора. На источниковой основе воспоминаний, писем, дневников проведен поиск ценностей детско-родительских отношений, социального окружения будущего композитора, оказавших как положительное, так и негативное влияние на становление и развитие таланта П. И. Чайковского.

Ключевые слова: П. И. Чайковский; история детства; ценности семейного воспитания; детско-родительские отношения.

M. A. Zakharishcheva

**MUSICAL EDUCATION IN THE FAMILY
OF TCHAIKOVSKY:
THE FIRST YEARS OF CHILDHOOD
THE FUTURE COMPOSER**

The article is devoted to psychological and anthropological-pedagogical analysis of P. I. Tchaikovsky childhood life, held in the city of Воткинск (now the territory of Udmurt Republic). The history of the composer's childhood is analyzed on methodology based of the pedagogical axiology. On the basis of the sources of memoirs, letters, diaries it is conducted the search of parent-child relationship, the social environment of the future composer that have had both positive and negative effects on the formation and development of P. I. Tchaikovsky's talent.

Key words: P. I. Tchaikovsky; the history of childhood; values of family education; parent-child relationship.

П. И. Чайковский, пожалуй, самый известный русский композитор. Его биография и творчество вызывают интерес многих исследователей. Среди них музыканты, искусствоведы, культурологи, краеведы, психологи. Сохранилось большое количество документов, писем, дневников, воспоминаний, по которым можно восстановить и проследить события и факты его жизни и судьбы. Однако история педагогики в целом и история детства, как относительно новая область историко-педагогических исследований, позволяют поставить новые вопросы и организовать поиск ответов на них.

Исследуя историю детства великого композитора, мы опираемся на аксиологический подход как ведущий, используя биографический, психолого-антропологический и педагогический подходы, что позволяет обнаружить комплекс ценностей семейного музыкального воспитания в семье Чайковских, где и происходили первые встречи будущего композитора с музыкой.

Система бинарных оппозиций позволяет выявить ценности семейного воспитания: трудности и радости родительства, семейное или общественное воспитание, строгость и ограничения или свобода детей в семье, позитивный или негативный вклад родителей в развитие способностей детей. Особое внимание в исследовании уделено ценностям детско-родительских отношений, социальному окружению будущего композитора, оказавшему как положительное, так и негативное влияние на становление и

развитие таланта П. И. Чайковского.

Детство композитора прошло в городе Воткинске (ныне территория Удмуртской Республики), где он родился и провел первые восемь лет жизни в дружной семье, вместе со старшими и младшими братьями и сестрами.

Дети росли в атмосфере любви, покоя и благополучия. Известно, что между родителями были отношения взаимного уважения, нескрываемого обожания друг друга. Об этом красноречиво свидетельствуют письма родителей в периоды недолгих разлук: «Да ниспошлет на тебя господь все блага земные, прежде всего здоровье, потом счастье, успех во всех твоих помыслах и начинаниях, радости и утешения, спокойствие душевное. Заметь, что я богатства тебе не пожелал, оно есть самая последняя статья, да оно и не нужно. Ты богата без богатства, ты богата любовью своего мужа и ближних, ты богата прелестями и талантами, ты богата добродетелями и всеми качествами души, которые побуждают меня обожать тебя до поклонения. Счастье, которым ты награждаешь меня, есть дар божественный, при нем не нужно ничего ни тебе, ни мне. Сокровище мое!» (из письма отца композитора Ильи Петровича его матери по поводу Дня Ангела). «Моя нежная, бесподобная подруга жизни, мое сокровище, мой кумир, мое счастье и богатство. Нужно ли писать, что нет минуты, нет секунды, когда бы сердце мое не билось и мысль моя не летала около тебя и всех моих кровных. Думая об вас, я всегда крещусь и молю господа бога о сохранении вас»¹.

¹ Копии писем И. П. и А. А. Чайковских // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. МУЧ-НВ 1896. На 143 л. Л.15.

В этих письмах отец сообщает матери о милых родительскому сердцу мелочах, словах и поступках детей, в частности, сына Петра и дочери Александры: «Петя шалил с ботвиньей, его спрашивают, зачем шалит, а он отвечает: ботвинью надо простудить. Саша пресерьезно говорит ему: разве ботвиньи бывают горячие? Это было сказано таким тоном и так мило, что я должен был ее расцеловать»... Петя и Саша, в добрый час сказали, выросли и пополнили. Сейчас взмостились ко мне на стол и играют песочком... «Дети ужасно шумно разыгрались, бегают по комнатам и кричат так, что способу нет... Дети здоровы. Петя и Саша всегда играют вместе и беспрестанно ссорятся, разумеется, что Саша первенствует и обижает брата. Я всегда мирю их поцелуями. Оба ссорящиеся очень милы»¹.

Отец как будто любит своих детьми, в тоне его сообщений не слышно ни малейшего раздражения или досады. Очевидно, что детей в семье любят, о них заботятся. Но при этом проступки детей не остаются без внимания взрослых членов семьи, родители находят вполне гуманные способы разрешения возникающих конфликтов.

Однако заметим и сообщения о наказаниях: «Петю за два часа перед сном наказал за упрямство и крик. После помирились, и он заснул. Петя после вчерашнего наказания стал умен и послушен. Все в доме благополучно.

Петя сегодня скромно играл, а оттого был очень мил»².

Невозможно даже назвать эти нечастые эпизоды в жизни детей собственными наказаниями. Очевидно, что не было в семье Чайковских телесных наказаний, не было и системы наказаний, во всем этом не было необходимости. Но и назвать стиль воспитания в семье свободным или попустительским нельзя, к детям предъявлялись определенные требования, которым они должны были соответствовать. Современная педагогическая наука обозначила бы данное явление скорее педагогическим сопровождением развития и социализации ребенка. А мы находим еще одно подтверждение гуманной педагогики о том, что духовное развитие и формирование лучших нравственных качеств ребенка возможно лишь в атмосфере любви.

Родители П. И. Чайковского переживали скорее радости отцовства и материнства, чем преодолевали трудности. Основной их тревогой было здоровье маленьких членов семьи: «Деточки здоровы, играли целый день то в саду, то на дворе, то в палисаднике... Дети здоровы. Петя и Саша целый день в саду. Все мы смотрим, чтобы на солнце их не пускали... Дети здоровы. Петя и Сашечка теперь играют»... Дети здоровы. Петя и Саша целый день на дворе шалят»³. Здоровье было едва ли не самой главной ценностью, что типично для российской семьи середины XIX века.

¹ Там же. Л. 45.

² Там же. Л. 48.

³ Копии писем П. И. и А. А. Чайковских // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. МУЧ-НВ 1896. На 143 л. Л. 46.

Родители были озабочены развитием и образованием своих детей. Образование в середине XIX века в дворянском сословии не могло быть общественным, в дом приглашались учителя и гувернеры. Добрым другом детей семьи Чайковских стала гувернантка, француженка Фанни Дюрбах, приглашенная матерью для организации домашних занятий.

Мать, Александра Андреевна, была против раннего обучения, поэтому сначала гувернантка занималась лишь со старшими — Николаем и Лидией. Но ей пришлось уступить слезам и мольбам Петра, который хотел «брать уроки как Никола и Лидия», и она вынуждена была привести на занятия и его. «С этого дня он брал те же уроки и исполнял те же задания, и не было возможности освободить его от какого-либо из них. Пьеру было 4 года. При его развитии и уме у него была еще прекрасная память, и в скором времени он догнал вас и сравнялся с вами», — вспоминала Фанни Дюрбах в письмах старшим детям Чайковских¹.

Очевидно, Фанни была неплохим дидактом, владела методикой обучения. Занятия с нею детям нравились, занимались они с удовольствием. Она умела организовать соревнование между детьми, использовала и поощрения, но не допускала при этом ненужной детской злости и зависти. «У нас были свои правила, и каждый из вас старался получить лучшую отметку», — писала она впослед-

ствии в письмах братьям Чайковским. «Помните ли Вы, как Вы старались хорошо заниматься в продолжении недели, чтобы получить красный бант в воскресенье? Теперь Вы можете носить его ежедневно, но доставит ли он Вам столько удовольствия?»². Красный бант был знаком отличия и успехов в учебе, воплощением милой семейной традиции.

Результаты гуманной семейной педагогики проявились очень скоро. В шестилетнем возрасте будущий композитор уже прекрасно читал по-французски, по-немецки и по-русски, и учение не составляло для него труда. Комплекс внутренних положительных познавательных мотивов в сочетании с гуманными методами обучения привели к тому, что ребенок 4–6 лет без ущерба для физического и психического здоровья осваивал содержание начального образования с явным опережением сверстников.

Подобное внутреннее побуждение наблюдаем и на примере занятий музыкой. Из семейных воспоминаний брата Чайковского Модеста Ильича узнаем, что Александра Андреевна, мать семейства, мило пела, но играть могла только разве танцы для детей; по крайней мере нет никаких сведений о более серьезном репертуаре со времени ее замужества. Подобное семейное музицирование должна была освоить любая образованная девушка дворянского сословия. Все остальные домочадцы семьи Ильи Петровича и этого не умели. Музыкантов в родитель-

¹ Письма Ф. Дюрбах братьям Чайковским // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. МУЧ-2139. Л. 27-28.

² Там же. Л. 28.

ских семьях отца и матери не было. Сколько-нибудь известных в мире музыки имен из потомков Чайковских тоже не случилось. Это означает, что талант великого композитора не достался ему от природы, а был иного происхождения.

Социальное окружение тоже нельзя назвать способствующим раскрытию таланта. Скорее, наоборот. «Менее благоприятные условия, чем те, в которых зародилось и первое время росло музыкальное дарование Петра Ильича, можно представить только разве в крестьянской среде. Родился он и жил в месте, где не было никакой музыки, кроме домашнего брэнчания на фортепиано любителей и любителей самого первобытного вида», — считает брат композитора Модест Ильич Чайковский¹.

Город Воткинск Удмуртской Республики и сегодня имеет статус уездного города с населением до 100 тысяч человек. В середине XIX столетия город славился сталелитейным заводом, вокруг которого и жили рабочие. Отец будущего композитора руководил производством, значит, принадлежал еще и к инженерной технической элите города. Завод под его руководством работал эффективно и развивался.

Однако культура досуга среди Воткинской знати не отличалась разнообразием. Судя по содержанию семейной переписки, Илья Петрович

после рабочего дня часто принимал гостей, в основном коллег, любил проводить с ними вечера за игрой в карты. К музыке такие развлечения никакого отношения не имели. Музыкальных событий городского масштаба просто не было.

Через много лет Фанни Дюрбах вспоминала в одном из писем о музыкальных впечатлениях, полученных в Воткинске: «Я нигде не видела такого красивого захода солнца, как в России, когда небеса покрывались такими изумительно яркими красками; я особенно любила тихие, мягкие вечера в конце лета. Челны рыбаков качались на пруде, гладком, как лед, в котором отражалось солнце. С балкона мы слышали нежные и грустные песни, они только одни нарушали тишину этих чудесных ночей. Вы должны помнить их, никто из вас тогда не хотел идти ложиться спать. Если вы запомнили эти мелодии, положите их на музыку, Вы очаруете тех, кто не может слушать их в Вашей стране. (24 июля 1893 года)»². Отдавая должное этой народной песне и музыке, отметим, что одних подобных впечатлений было явно недостаточно для воспитания настоящего музыканта.

Сама же Фанни была, по выражению М. И. Чайковского, не «музыкантшей» и даже не любящей музыки. Ей больше нравились поэтические описания Петра. Она одна читала написанные им стихотворения, всю жизнь

¹ Чайковский М. И. Из семейных воспоминаний. Публикация П. Е. Вайдман. // П. И. Чайковский. Забытое и новое. Альманах. Вып. 1 / сост. П. Е. Вайдман и Г. И. Белонович. М.: ИИФ «Мир и культура», 1995. С. 41–42.

² Письма Ф. Дюрбах братьям Чайковским // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. МУЧ-2139. Л. 27–28.

хранила тетрадь с его стихами, очень высоко ценила его детскую поэзию и в шутку называла его маленьким Пушкиным. Стихи эти не представляют какой-либо художественной ценности, состоят из одних восторженных восклицаний. Ребенок еще не владеет искусством слова, но пытается выразить самые высокие представления человеческого духа о Боге, любви к ближнему и к родине, а также благородные порывы к славе и подвигу. Не получив помощи от близких в искусстве стихосложения, он стремится освоить язык музыки.

Все, сколько-нибудь знакомые с периодом детства композитора, отмечают, что необычайный слух и музыкальная память проявились в мальчике очень рано. Первые элементарные понятия о музыке он получил от матери.

Кроме рояля, был в доме Чайковских особый предмет — так называемая оркестрина. Этот механический орган средней величины Илья Петрович вывез из Петербурга. Оркестрину хранят в музее дома Чайковского в Воткинске до сих пор. Она и стала музыкальным просветителем будущего композитора.

По отзывам, оркестрина эта звучала очень хорошо. По словам самого Петра Ильича, звуки оркестрины были первым его сильным музыкальным впечатлением. Отец заботился о том, чтобы дети слушали хорошую музыку. В частности, в письме Александре Андреевне в период ее пребывания в столице он со-

ветует ей заняться репертуаром для оркестрины. «Постарайся увидеться с Винтергалтером и попроси его сделать пять или больше валов хороших пьес по твоему выбору», — пишет он, доверяя ее музыкальному вкусу, — «мне бы хотелось иметь вал с вальсом Штрауса и французской кадрилию...»¹.

Будущий композитор мог слушать оркестрину бесконечно. Особенно нравились ему произведения Моцарта. Страстное поклонение его этому гению имело начало, по неоднократным заверениям самого композитора, в том несказанном наслаждении, которое он испытывал в раннем детстве, слушая, как оркестрина играла арии из «Дон Жуана». С этих пор опера стала для него на всю жизнь самым любимым, совершенным музыкальным творением.

Уже в возрасте пяти лет он совершенно верно подбирал на фортепиано то, с чем его познакомила оркестрина, и обнаруживал такую любовь к игре, что когда ему запрещали быть около инструмента, продолжал на чем попало перебирать пальцами. Однажды, увлекшись этим немым бречанием на стекле оконной рамы, он так разошелся, что разбил стекло и очень сильно ранил себе руку. Это происшествие, незначительное само по себе, было очень важно в жизни Петра Ильича. Оно послужило поводом к тому, что родители серьезно обратили внимание на непреодолимое влечение мальчика и, наконец, решили серьезно отнестись к его музыкальному развитию.

¹ Копии писем И. П. и А. А. Чайковских // Архив музея П.И. Чайковского в Воткинске. МУЧ-НВ 1896. На 143 л. Л. 93.

После этого события была приглашена учительница музыки — Марья Марковна Логинова. Случилось это, когда Петру не было еще полных шести лет. Откуда появилась эта Марья Марковна, в какой мере она была сведуща в своей специальности, неизвестно. Утверждать можно только, что дело свое она знала, что у ее ученика сохранилось о ней дружественное воспоминание, но что она, во всяком случае, вполне удовлетворить потребности будущего композитора не могла, потому что уже в 1848 году ее ученик умел играть не хуже, чем она. В музыкальной литературе, по всей вероятности, она была небольших познаний, потому что у Петра Ильича не сохранилось никакого воспоминания об ее игре и о пьесах ее репертуара. По имеющимся сведениям, сомнительно, чтобы она что-нибудь играла при посторонних. По словам Фанни, это была тихая, скромная, застенчивая особа. Будучи из крепостных, она чувствовала себя растерянной в обществе. Таковую характеристику первой учительнице музыки будущего великого композитора дает и брат Модест Ильич Чайковский.

Очевидно, что семья Чайковских могла позволить себе пригласить лучшего из педагогов-музыкантов для своих детей. Появление в доме Марьи Марковны — свидетельство того, что она и была лучшей из всего социально-культурного и педагогического окружения Воткинского дворянства середины XIX века.

Заметим, что Марья Марковна все последующие годы своей жизни

занималась домашним обучением детей музыке. Весьма показательным с педагогической точки зрения является, на наш взгляд, то, что многие годы спустя между известным уже композитором и его первой учительницей музыки случилась несколько лет продолжавшаяся переписка. И хотя в письмах из далекой провинции звучали в основном заверения в бесконечной любви и просьбы о материальной помощи, П. И. Чайковский предстает в ответных посланиях человеком благодарным и благодарным, сохранившим доброе отношение к педагогу.

«Высокоуважаемый Дражайший Петр Ильич! Как я благодарю господа бога за то, что я могла заслужить моим первым музыкальным обучением добрую и дорогую навсегда память Вашу. От всего сердца моего благодарю Вас за все. Вы, такая великая особа, удостоиваете меня дорогим для меня воспоминанием. Но, добрейший Петр Ильич, грамоте-то я училась, как говорится, на медные деньги, а потому и написала Вам такое нескладное письмо», — тон и стиль всех писем М. М. Логиновой примерно одинаков¹.

Однако и тогда, когда ценность музыки и музыкального образования для сына стала очевидной для всех домашних, из его феноменальных способностей к музыке и сочинительству никогда не делала показной забавы для взрослых. Если и случалось гостям дома Чайковских стать слушателями маленького дарования, то Александра Андреевна всегда тактично огражда-

¹ Фотокопии писем М. М. Логиновой П. И. Чайковскому // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. Док.-441. 1883–1887 гг.

ла сына от проявления удивлений и восторгов взрослых. Поступала она педагогически мудро, не допуская в сыне даже подозрения на исключительность или талант. В детской же среде и вовсе больше всего ценились победы в беге наперегонки или ловкое владение мячом. Жизнь детей была строго отделена от жизни взрослой части семьи, что также не способствовало созданию культа музыкальной одаренности будущего композитора и позволило его таланту развиваться органично, без дополнительных внешних стимулов.

Проанализировав сохранившиеся документы, письма, воспоминания о детстве великого композитора в городе Воткинске, можно сделать педагогический вывод о том, что рос он в доброй семейной атмосфере, где родители любили как друг друга, так и всех своих детей. В заботе о здоровье и общем образовании младших членов семьи они не создавали каких-то специальных условий для их развития, но чутко реагировали на проявление детских запросов, задатков, способностей. П. И. Чайковский вспоминал первые уроки музыки: «Мои склонности к музыке проявились в 4 года. Мать, заметив, что я испытываю самую большую радость, слушая музыку, пригласила учительницу музыки Марию Марковну, которая преподавала мне музыкальные основы»¹.

Наследственные, природные, факторы тоже не могут быть призна-

ны ведущими в развитии способностей П. И. Чайковского, родственники не могли щедро одарить его задатками к музыкальной деятельности.

При не самом благоприятном влиянии социальной среды как фактора развития личности гениального композитора, микросреда — семейная — была вполне комфортной и позволяла ему удовлетворять музыкальные запросы либо самостоятельно, либо с помощью взрослых из самого близкого окружения.

На всю жизнь П. И. Чайковский сохранил благоговейное отношение к родителям, в письмах из Петербурга он обращается к ним так: «Драгоценные Папаша и Мамаша!», или «Милые и прекрасные Папаша и Мамаша!» Заканчиваются письма, как правило, следующим образом: «Прощайте, мои прекрасные ангелы, целую ваши ручки и прошу вашего благословения. Ваш сын Петр Чайковский»².

Детство осталось с композитором навсегда и отразилось в его музыкальных шедеврах. П. И. Чайковским написаны произведения для детей, о детях, детские портреты, переложены на музыку сказочные сюжеты.

В созданных для детей произведениях много игровых сюжетов как мальчишеских, в солдатиков, так и девичьих, с куклой. В мире музыки П. И. Чайковского, адресованного подрастающему человеку из образованной среды, есть общеевропейские танцы (вальс, мазурка, полька),

¹ Чайковский П. И. Полное собрание сочинений: Литературные произведения и переписка. Т. V—XVII. М., 1959—1981. Том XIII. С. 244.

² Письмо Чайковского к родителям из Петербурга 1850 год, 21 октября // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. Ф. 8, док. 64.

русские народные песни и пляски («Русская песня»; «Мужик на гармонике играет», «Камаринская») и национальные песенки («Итальянская», «Старинная французская», «Немецкая», «Неаполитанская»). Заметим, что песенки разных национальностей соответствуют именно тем языкам, которым обучали ребенка из образованной семьи, в первую очередь, французскому, немецкому, итальянскому, реже испанскому. Тем самым композитор подчеркивает, что детям открыта культура разных стран.

Детство всегда сопровождает сказка с ее волшебством и чудесами. Сказочные мотивы Лебединого озера, Щелкунчика, Спящей красавицы и других сочинений П. И. Чайковского, где отчетливо слышно противостояние добра и зла, подвига во имя любви, понятны ребенку. Отрицательные образы конкретны, они могут быть грозными и даже пугающими, но преодоление злого начала, подвиг ради победы над злом, дает ребенку возможность эмоционального переживания, повышает детское самосознание, предлагает ценностные ориентиры.

П. И. Чайковский, будучи уже взрослым человеком, восхищается детством, его страстным стремлением к чистоте, естественности, искренности. Обращаясь к детству, он как бы возвращается к самому себе, к глубинной сущности человека.

Как детский психолог, П. И. Чайковский воспроизводит разные грани характера ребенка: от чистоты и наивности до жестокости. Мир детей выступает у композитора своеобразным мерилом взаимодействия добра и

зла, гармонии и дисгармонии. А светлые чувства маленьких героев воспринимаются им как важная составляющая идеального начала в человеке.

Его музыка обращена к главной особенности детской психики — неизбывной тяге души ребенка к светлым и радостным эмоциям, он погружает маленького слушателя в атмосферу романтической лирики, естественной для выражения образов детства.

История детства композитора была проанализирована нами на методологической основе педагогической аксиологии. Детские годы будущего композитора оказались чрезвычайно значимыми для его творчества, ценность детства как самостоятельного периода жизни человека воплотилась в его музыкальных произведениях. В родительской семье были созданы условия, благоприятные для развития его способностей как общих, так и специальных. Ценности детско-родительских отношений, здоровья, образования и развития младших членов семьи можно признать традиционными. Но в семье Чайковских ребенок имел возможность удовлетворять свой познавательный интерес, проявить волю и стремление к реализации своих задатков. Семья, в которой любили каждого, не задавала жестких ориентиров, не требовала безоговорочного подчинения общим правилам и нормам. Родители не заставляли сына заниматься музыкой, не они вели его к музыкальному инструменту, а наоборот, не препятствовали его внутреннему побуждению, движению по выбранному им самим пути к музыкальной культуре.

Список литературы

1. Копии писем И. П. и А. А. Чайковских // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. МУЧ–НВ 1896. На 143 л.
2. Письма Ф. Дюрбах братьям Чайковским // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. МУЧ–2139.
3. Письмо Чайковского к родителям из Петербурга 1850 год, 21 октября // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. Ф. 8, док. 64.
4. Фотокопии писем М. М. Логиновой П. И. Чайковскому // Архив музея П. И. Чайковского в Воткинске. Док.-441. 1883–1887 гг.
5. Чайковский М. И. Из семейных воспоминаний. Публикация П. Е. Вайдман. / М. И. Чайковский // П. И. Чайковский. Забытое и новое. Альманах. Вып.1 / сост. П. Е. Вайдман и Г. И. Белонович. – М. : ИИФ «Мир и культура», 1995. – С. 41–42.
6. Чайковский П. И. Полное собрание сочинений: Литературные произведения и переписка. Т. V–XVII / П. И. Чайковский.— М., 1959–1981. – Том XIII. – С. 244.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

О. М. Барышникова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ С. ФРЕНЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ



УДК 37(092)

ББК 74.03(4Фра)6-8Френе С.

В статье представлено комплексное исследование сущности и теоретических оснований педагогики С. Френе, включающее анализ социальных и историко-педагогических условий творчества педагога. Автор выделяет и обосновывает ряд теоретических положений, акцентируемых С. Френе в своей системе, которые раскрывают его особенное понимание природы и процесса развития ребенка.

Ключевые слова: Селестен Френе; педагогическое движение; экспериментальная деятельность; педагогические инновации.

O. M. Baryshnikova

THEORETICAL BASIS OF FREINET'S PEDAGOGY IN THE SOCIO-CULTURAL, HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT

The article presents a comprehensive study of the essence and theoretical foundations of Freinet's pedagogy, including analysis of the social, historical and pedagogical conditions of the teacher's creativity. The author identifies and justifies a number of theoretical propositions, accented by C. Freinet in his system that reveals his particular understanding of the nature and development of the child.

Key words: Célestin Freinet, pedagogical movement, experimental activity, pedagogical innovations.

С. Френе, как большинство педагогов начала XX века, попадает под влияние «Нового воспитания», и становление его педагогической мысли и развитие педагогической концепции идет в русле этого течения.

Формирование педагогической системы С. Френе (1896–1966) всегда было связано с экспериментальной деятельностью, которой он руководил в рамках педагогического движения. Со своим элементарным и ремесленным образованием С. Френе не претендовал на научность своей деятельности как автодидакта. Более того, для него звание учителя-практика, с которым связано его имя, всегда было почетно.

С. Френе, особенно в начале своего педагогического творчества, намеренно отказывается от спекулятивных теоретических рассуждений и делает акцент на практической реализации своих идей, что соответствует его жизненной позиции как педагога-экспериментатора и способствует продвижению экспериментальной педагогики внутри сообщества учителей, его последователей: «Наши рекомендации, повторяем, чисто практические, и если бы мы могли показать вам заснятую на киноплёнку работу класса по нашей методике, если бы вы хотя бы полдня непосредственно наблюдали в нашей школе, как конкретно организуется там работа, мы не стали бы пи-

сать книгу, а сказали бы только: “Вы видели “инструмент” и поняли, как им пользоваться...”¹.

С. Френе заявлял, что в основе педагогических инноваций лежит опыт: «Разрабатывая на протяжении тридцати лет наши идеи, мы никогда не шли от какой-либо педагогической теории к практике. Напротив, наши достижения всегда строились исключительно на опыте, полученном в ходе непосредственной работы с детьми в обычной обстановке народной школы. Ни одно из наших нововведений не исходит из какой-либо априорной идеи, под которую мы стремились бы подогнать факты: только в повседневной работе мы совершенствовали старый педагогический инструментарий и создавали новый»². Однако это не означает, что С. Френе чужд поиск теоретических основ его педагогических методов, у него лишь другой взгляд на теорию и путь к ней.

Он знал, что учебный процесс приводит к важным аутентичным открытиям, рождающимся непосредственно в эксперименте. Теория — это результат практического опыта и основа улучшения учебного процесса. Постоянное взаимовлияние и взаимодействие практики и теории поднимает научное знание на более высокий уровень³. Если учесть особенности творческого пути педагога (отсут-

¹ Френе С. Новая французская школа // Избр. пед. соч. пер. с фр. М. : Прогресс, 1990. С. 70.

² Там же. С. 69.

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

³ Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart, 1997. 188 S.

твие академического образования, эмпирический поиск адекватных путей обучения, обусловленный слабой подготовленностью к труду учителя и ограниченными физическими возможностями, психологическая теория как результат эмпирического поиска), то смысл высказываний относительно экспериментальной основы педагогической системы становится понятным. Утверждая, что его педагогическая система не имеет корней в какой-либо априорной идее, С. Френе имеет в виду, что она построена на наблюдении и эксперименте — апостериори, составив основу для теоретического осмысления и формулирования педагогической концепции. «Именно поэтому, — пишет С. Френе, — нам удалось осуществить, быть может, первый в истории педагогики союз школьной практики и педагогической теории в их взаимосвязи и взаимобусловленности»¹.

В своей книге «Новая французская школа» С. Френе утверждает, что коллектив его приверженцев иногда обращается к теории и пытается теоретически обосновать успехи новой французской школы, однако четкого теоретического обоснования здесь не дает, отправляя читателя к соответствующим источникам². Такая ситуация создает впечатление, что единственной заслугой С. Френе является то, что он «всего лишь ответил на вопрос, как нам организовать начальную школу в стенах одной единственной

сельской одноклассной школы на заре смутного XX века»³. А это далеко не так. А. М. Лобок, работавший вместе с С. Френе, предостерегает учителей от поверхностного восприятия его системы, понимая ее как набор дополнительных инструментов, способных усилить и улучшить манипулятивное воздействие на ребенка. За педагогикой С. Френе стоит целое миропонимание⁴.

Вопрос теоретических оснований педагогической системы, определяющих рамки ее реализации в русле определенной идеологии, оставался для самого С. Френе очень важным. Ведь особенности педагогической деятельности педагога, связанные с ориентацией на эксперимент, позволяли поставить на него штамп практика, в то время как автор, используя эмпирический подход, вкладывал в предлагаемые приемы и методы воспитания и обучения глубокий философский и психолого-педагогический смысл. С. Френе уже в начале своего творчества в книге «Долой школьные учебники» (*Plus de Manuels scolaires*, Bologne, 1928) высказывает опасение, что с ростом рабочих материалов, средств и приемов обучения, а также с ростом воодушевления педагогов, которые с успехом применяют его технологию, потеряется основная системообразующая идея, ради которой они (приемы и методы) были развиты — идея свободного самовыражения индивидуальности ребенка.

¹ Френе С. Избр. пед. соч. пер. с фр. М.: Прогресс, 1990. С. 69.

² Там же. С. 37.

³ Идея школы Френе [Электронный ресурс]. — URL: <http://2balla.ru>.

⁴ Лобок А. М. Ответ г-ну Ле Боекю // Школьные технологии, 1996. № 3. С. 36–56.

Б. Л. Вульфсон отмечает, что С. Френе, разрабатывая социально и гносеологически значимые проблемы воспитания и образования, закономерно находился под влиянием соответствующих времени философских течений и психологических школ¹. Вполне естественно, что С. Френе основывался на научных знаниях, распространяемых авторитетными учеными того времени.

Анализ текстов С. Френе позволяет сделать вывод, что ему были присущи разносторонние научные интересы. Экспериментально-педагогические исследования он проводил на базе современных научных достижений психологии, биологии, физиологии, философии образования. С. Френе был знаком с произведениями таких авторов, как И. П. Павлов, Ж. Пиаже, З. Фрейд, О. Декроли, М. Монтессори, В. Гюго, Монтень, Э. Мунье, Р. Штайнер, на которых он ссылается в своих педагогических рассуждениях. Учитывая этот факт, комплексное исследование сущности и теоретических оснований педагогики С. Френе должно включать анализ социальных и историко-педагогических условий творчества педагога.

Общественно-политическая ситуация 20-х гг., когда С. Френе начал свою трудовую деятельность учителем начальной школы, характеризуется усилением борьбы между разными

общественными группами и классами, прежде всего, между буржуазией и пролетариатом, что приводит к образованию массовых политических движений, течений и партий.

Французские учителя начальной школы, низкооплачиваемые служащие, традиционно принимавшие активное участие в общественно-политической жизни страны, вышли на арену классовой борьбы². Этим объясняется внимание С. Френе к политическим и социальным вопросам. Возглавляя «бдительный и вооруженный знаниями авангард» в лице «Кооператива светской школы», С. Френе начал поиск новых методов строительства народной школы, важность которого он объясняет социальной необходимостью преодолеть разрыв между школой и жизнью, который «является отражением борьбы классов и стремления пролетариата к новому гармоничному обществу»³.

Духовная жизнь Европы была наполнена настроениями страха и отчаяния, разочарованности в «добропорядочных» нормах буржуазной морали, о чем свидетельствуют литература и искусство периода 10–30-х гг. Господство волюнтаристических взглядов на общество и историю приводило к ложным представлениям о человеческой личности и неверию в духовные ценности человека⁴. На фоне общего пессимизма С. Френе пытается

¹ Вульфсон Б. Л. Вступ. ст. // С. Френе. Избр. соч. М., 1990. С. 5–29.

² Там же.

³ Френе С. Избр. пед. соч., 1990. С. 35–36.

⁴ История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 832 с. (Серия «Gaudeamus»).

преодолеть эту социальную проблему путем реформирования нравственного и гражданского воспитания. Он констатирует факт завершения тех времен, когда считалось, что «научить детей читать и считать — значит даровать им спасение». Свидетельство об образовании, утверждает С. Френе, больше не «открывает дверь в мир нравственности, гражданственности и человечности»¹. Первая мировая война показала ее участникам, бывшим ученикам, всю лживость идеалов, превозносимых учителями старой школы. «Именно к роковому периоду 1914—1917 гг., — пишет С. Френе, — можно отнести утрату влияния уроков морали и граждановедения, которые в течение тридцати предыдущих лет были движущими силами воспитания. Это воспитание было достаточно эффективно для тех времен, хотя сегодня мы не склонны апологетизировать его»². Понимая нравственность и гражданственность, как взаимосвязанные и взаимозависимые категории, С. Френе видел решение задачи возрождения гражданской культуры в создании в школе такой среды, «где ребенок привыкнет поступать, как человек и как гражданин»³.

Развитие педагогических идей начала XX в. традиционно шло в

русле философии гуманизма, с наследию представителей которой С. Френе начал знакомиться, находясь на излечении в госпитале и занимаясь самообразованием. Исследования произведений С. Френе показывают, что его педагогические взгляды представляют собой отражение гуманистических идей Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци.

В русле центральной идеи педагогов-гуманистов о существовании индивидуальной природы человека С. Френе представляет психологическое обоснование своей педагогической системы, говоря о росте, раскрытии индивидуального внутреннего потенциала (он называет его «жизненным потенциалом»), определенного природой (по С. Френе, генетически): «Ребенок не формируется извне, он, подобно растению, создает себя изнутри...»⁴. Г. Песталоцци рассматривал совокупность индивидуальных задатков и сил как истинную сущность человеческой природы, как зерно, которому свойственно расти⁵. Ж.-Ж. Руссо признавал существование элементарных и «естественных» склонностей еще до того, как они моделируются практикой⁶. Этот фонд физических и интеллектуальных сил

¹ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 141.

² Там же. С. 142.

³ Там же. С. 147.

⁴ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 151.

⁵ Кумарин В. Аксиомы Песталоцци и психология // Народное образование. 2002. № 4. С. 219—225; Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. 405 с. (Пед. б-ка); Рыбин В. А. Философские основы «элементарного образования» И. Г. Песталоцци // Вопросы философии. 2006. № 7. С. 74—83.

⁶ Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. С. 269—299.

как единый источник мощи определяет будущее человека. «И в предвидении будущего воспитание должно развивать эти силы»¹. С. Френе, идя по стопам гуманистов, предвидевших возможность педагогического прогнозирования и коррекции при организации обучения и воспитания, создает жизненный профиль, который представляет собой практическую попытку спланировать в соответствии с жизненным потенциалом ребенка организацию окружающих педагогических условий его развития и методов.

В соответствии с гуманистической направленностью С. Френе решает проблему целеполагания педагогического процесса. Так же, как и Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци, которые видели главную задачу воспитателя в том, чтобы сделать человека удовлетворенным и счастливым², С. Френе стремится к этой же цели. Однако он уточняет понятие счастья, которое соответствует «предназначению человека в его социальной среде, ... в нем воплощается истинно гуманистическая мораль, соответствующая реалиям нашей жизни»³. Выполнение человеком своего жизненного предназначения возможно, если оно не противоречит его склонностям, интересам и потребностям.

Отсюда и зависимость содержания учебного процесса от склонностей ребенка к практическим или академическим знаниям: «...Его основные потребности...будут определять и физический, и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения. Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение»⁴.

Путь, по которому предлагает идти С. Френе в организации процесса развития ребенка, также соотносится с гуманистическими идеями Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци об условиях, методах и средствах воспитания и обучения, которые должны возбуждать жажду умственного развития, являющейся надежной базой для воспитательного процесса и объединяющим центром в развитии всех задатков и сил человеческой природы⁵. Поэтому все обучение должно быть приближено к интересам ученика, произвольным или воспитанным учителем⁶. Говоря о средствах обучения, Г. Песталоцци предполагает, что «они оставят ребенку всю его самостоятельность; они

¹ Там же. С. 247.

² Там же; Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. 336 с. (Пед. б-ка).

³ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 152.

⁴ Там же. С. 24.

⁵ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. 405 с. (Пед. б-ка).

⁶ Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... 1981. С. 269–299.

не вкладывают в него, чего в нем самом нет, и не навязывают присущим ему задаткам и силам произвольного вынужденного направления, рассчитанного на одностороннюю цель»¹. Принцип природосообразного воспитания Г. Песталоцци «жизнь формирует»² С. Френе переформулирует в принцип «среда формирует» и поэтому предлагает создать богатую образовательную среду и предоставить технические средства, чтобы обеспечить естественное развитие ребенка: «Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам»³.

Вопрос выбора методов и средств обучения связан с взглядами С. Френе на роль чувственного опыта детей в интеллектуальном развитии, которые аналогичны взглядам педагогов-гуманистов. Развитие любого навыка признается естественным, если его выработка ведется от внешнего плана к внутреннему, от чувственного созерцания и физического действия с предметом к интеллектуальному восприятию, к анализу явления и соответствующим выводам. Ж.-Ж. Руссо говорил, что разум — это вершина воспитания, и «воспитывать ребенка с помощью разума» — значит начать с конца, из работы делать инструмент,

нужный для этой работы»⁴. С. Френе также утверждает, что нельзя преждевременно переходить к умственному труду, с которым неизбежно сталкивается новый ученик, пришедший в школу, и предупреждает: «Опасно любое насилие над природой, идет речь о питании или о воспитании...»⁵. Отвергая роль практического опыта в познании и выбирая искусственные методы интеллектуального сообщения знаний, учитель оставляет неразбуженными способности ребенка, заложенные природой. Поэтому естественный метод обучения в педагогике С. Френе — это «экспериментальное нащупывание», самостоятельное познание богатой окружающей среды, предоставляющей стимулы для развития дремлющих способностей ребенка⁶.

На этой же идее деятельности обучения основываются взгляды С. Френе о роли навыков чтения и письма в обучении. Г. Песталоцци, ставя эти навыки в подчиненное положение к навыкам мастерства, оставляет естественные методы обучения, при которых умение читать и писать будет понятной детям жизненной необходимостью и сами собой начнут развиваться у воспитанников в качестве навыков⁷. Аналогичные взгляды высказывает С. Френе, торопя

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... 1981. С. 109.

² Там же. С. 232.

³ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 39.

⁴ Из педагогического наследия Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании» // Семья и школа. 1970. № 3. С. 26.

⁵ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 80.

⁶ Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 p.

⁷ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. 1981.

учителей вооружить маленьких детей умениями читать и писать, чтобы они могли успешно овладевать дальнейшими знаниями. Язык, письмо, рисование он рассматривает как орудия приобретения нового опыта и формирования своей личности. Причем процесс овладения умением читать и писать должен гармонично включаться в жизненный опыт и исходить из него¹.

Такой же естественный путь развития приемлем в нравственном воспитании ребенка: от конкретного жизненного опыта, от наблюдаемой действительности к абстрактной идее нравственного поведения и к выработке собственной модели поведения. Ж.-Ж. Руссо, говоря о необходимости привития ребенку правил морали и религии, призывает: «...добивайтесь их усвоения как угодно, только не читайте ему бесчисленные наставления»² и указывает на необходимость воспитания детей в среде высокой нравственности. Ее создание является необходимым условием нравственного воспитания и в педагогике С. Френе, который требует, в первую очередь, от педагогов соблюдения норм нравственного поведения: «Бессмысленно и даже аморально объяснять ребенку, что такое свобода воли, когда он, как птица в клетке, лишен даже свободы действий; бесполезно говорить ему: уважай старших, когда сами они совсем его не уважают; бесполезно учить

их великодушию, если к нему никто никогда не был великодушен»³.

Таким образом, педагогическое наследие классиков во многом определило основные направления в работе С. Френе. Это природосообразное воспитание, сближение школьного обучения и общественной жизни, деятельностное обучение и воспитание, предоставление детям возможности самовыражения в деятельности и слове. Осуществляя поиск адекватных средств и методов реализации этих идей, С. Френе пытался психологически обосновать их, опираясь на современные научные достижения.

Наука в конце XIX — начале XX в. развивалась очень стремительно. Новые фундаментальные открытия в физике, химии, биологии опровергли представление о науке как о застывшей системе знаний, что вело за собой развитие психологии. Основными характеристиками переломного момента на данном этапе ее развития стали критика основ старой психологии и выдвижение новых программ, меняющих понимание предмета и методов психологического исследования, вносящих существенные изменения в трактовку психологических процессов⁴. Наиболее распространенным направлением в европейской психологии во второй половине XIX в. была система В. Вундта (1832—1920). Его теоретические идеи отличались двойс-

¹ O szkole, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstęp Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossiolińskich. Polska akad. nauk, 1976. 580 с.

² Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... 1981. С. 11.

³ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 148..

⁴ История психологии. XX век... 2005.

твенностью. В его системе эклектически сочетались механицизм и волюнтаризм, психологический атомизм и идеи творческого синтеза, физиологическая обусловленность психических процессов и собственно духовная причинность. Общеизвестной заслугой В. Вундта стало введение в психологию эксперимента. Проникнув практически во все области психологии, эксперимент превратился из психофизиологического в психологический и способствовал возникновению ряда новых психологических направлений, каждое из которых открывало противоречия в теоретических основах старой психологии, покоившейся на субъективно-идеалистическом представлении о психике. Развитие психологического эксперимента повлекло приложение психологических знаний и экспериментальных методов к другим областям науки и практики — педагогической, медицинской и т. д.

С. Френе шел в ногу со временем и, стремясь найти практические подтверждения своим теоретическим представлениям в вопросах психологии, ставил во главу угла своей деятельности научный эксперимент, как того требовали ведущие психологи того времени Э. Клапаред, М. Монтессори, Ж. О. Декроли, Г. Политцер. Он намеренно отказывался от бесполезного, по его мнению, теоретизирования. Его презрительное

отношение к теории определено, во-первых, общей тенденцией развития педагогики во Франции, характеризующейся в то время падением авторитета науки и односторонней ориентацией на практику обучения в ущерб фундаментальным исследованиям¹. Характеризуя ситуацию в сфере образования, Г. Миаларе писал: «В жизни часто происходит так, что теоретик не знает о работе экспериментатора, практик смеется и над теоретиком, и экспериментатором, а экспериментатор, следуя за теоретиком, игнорирует или недооценивает значение тех повседневных проблем, с которыми сталкивается практик. Это взаимное отчуждение крайне отрицательно сказывается на развитии педагогических наук»².

Во-вторых, С. Френе разделял взгляды Г. Политцера, психолога-марксиста, который считал, что «... коллективная экспериментальная деятельность сама может привести к этой системе, которая называется наукой»³, и приветствует призыв К. Бернара доверять больше фактам реальной действительности, чем устоявшимся теориям, даже если они поддерживаются великими личностями. Философская концепция инструментализма Дж. Дьюи (1859—1952), связывающая истину и достоверное знание с практическим успехом, также оправдывает такой подход к де-

¹ Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. М.: Педагогика, 1983. 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).

² Там же. С. 46.

³ Цит. по: Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jürg. 2. Aufl. Stuttgart, 1997. S. 128. Из кн.: Politzer G. «Critique des fondements de la psychologie». Paris, 1928.

тельности педагога. Всякие понятия, идеи, согласно концепции инструментализма, выступают как инструменты и планы действия, создаваемые познающим и действующим человеком, то есть требующие опытного подтверждения. Все остальные идеи Дж. Дьюи считал абстрактными рассуждениями, которыми философия «засорила» человеческую культуру.

В 20-е гг. кризис психологии приобрел открытый характер, чему способствовало выступление бихевиоризма в 1913 г. (основоположник — Джон Уотсон (1878—1958)). Предмет исследования психологии бихевиоризма — поведение, а не сознание. Поэтому в качестве отправной точки берется факт, что организм человека и животного приспособляется к своему окружению посредством врожденного и приобретаемого набора актов¹. Работы И. П. Павлова (1849—1936) и В. М. Бехтерева (1857—1927) об условных секреторных и двигательных рефлексах дали научное основание бихевиоризму. Несмотря на то что соотношение «стимул — реакция» нелегко поддается разрешению в «социальном» поведении из-за временного разрыва между стимулом и реакцией, бихевиоризм выражает надежду на завоевание и этой области и намеревается «...подвергнуть экспериментально-научному, достоверному исследованию отдельных лю-

дей, общественные группы. Другими словами, бихевиоризм полагает стать лабораторией общества»²

Взгляд С. Френе на сущность процесса воспитания, которую он видит в помощи индивидам, унаследовавшим инстинкты от прежних поколений³, в адаптации к измененным условиям окружающей среды через опыт, дает основания полагать, что бихевиоризм стал отправной точкой в формировании его психологических взглядов. В решении вопроса о формировании модели поведения человека С. Френе, как и бихевиористы, отводит большую роль среде, физической и социальной. С. Френе указывает при этом на роль характера этого опыта. Положительный, оканчивающийся успехом опыт как собственный, так и чужой, вызывает тенденцию к повторению действия и приводит к закреплению модели поведения. Отрицательный опыт, безуспешный, напротив, приводит к стрессу и отказу от проявления активности⁴. Отводя, таким образом, ситуации успеха в обучении педагогическую функцию, С. Френе, в сущности, если не опережает, то идет параллельно с развитием бихевиористских идей, которые выразил в своей концепции радикального бихевиоризма американский психолог Б. Ф. Скиннер (Skinner) (1904—1990) (работа «Поведение организмов» вышла в свет в 1938 г.).

¹ Уотсон Д. Психология с точки зрения бихевиориста // История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. С. 106—127.

² Уотсон Д. Бихевиоризм // История психологии. XX век... 2005. С. 131.

³ Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 p.

⁴ Там же.

Центром этой концепции является оперантное поведение: «Для того чтобы обучить ребенка читать или петь, или играть на музыкальном инструменте, необходимо разработать программу педагогических подкреплений, в соответствии с которой правильные реакции должны постоянно “оцениваться”»¹.

Однако схема учебного процесса в концепции С. Френе существенно отличается от скиннерской, которая легла в основу американского программированного обучения. Э. Френе в своей книге вскрывает упрощенность и необоснованность американской теории. Разница в том, что в американской теории ученик рассматривается как механизм, отвечающий на определенные стимулы, при этом не учитываются субъективные условия восприятия. С. Френе, очевидно, разделял взгляды Дж. Дьюи на психологию развития личности, который акцентировал внимание на том, что для осуществления реакции одного лишь внешнего стимула недостаточно, стимул должен соответствовать функциональной потребности: «Если глаза открыты и есть свет, предметы различаются и распознаются; стимул создает условие выполнения органом свойственной ему функции»². В качестве основного фактора развития С. Френе включает

апперцептивное восприятие субъекта в механизм познания, который называет «экспериментальным нащупыванием». В его основе, таким образом, лежит бихевиористская теория и теория И. П. Павлова об условных рефлексах, но улучшенные и дополненные за счет философско-прагматических идей Дж. Дьюи. В таком понимании человек, реагирующий на стимулы бесконечно сложно организованной окружающей среды, где процесс познания выступает как «система вероятностей», по определению Стаффорда Бира (Stafford Beer)³.

Интерес С. Френе к философии прагматизма обусловил понимание демократической роли сотрудничества детей в воспитании. Дж. Дьюи, обосновывая необходимость трудового обучения в школе, исходил из широкого социального контекста. Согласно его взглядам, ручной труд — это средство «показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их, — ведь только общественный характер физического труда преобразует школу из места, где учат уроки, в настоящую ячейку общественной жизни»⁴. В педагогической концепции С. Френе в основе гражданского и нравственного воспитания лежит трудовое обучение, которое — источник общественной дисциплины, построенной на правилах

¹ Цит. по: История психологии. XX век, 2005. С. 548.

² Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: учеб. пособие / сост. А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 21). С. 27.

³ Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets... 1997.

⁴ Дьюи Д. Школа и общество // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 333.

сотрудничества, взаимопомощи и кооперации. Он уверен, что «настоящий труд всегда предполагает объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, порядок, чистоту, заинтересованность всей группы в конечном результате. Все это мы и называем *кооперацией*»¹.

Вводя труд в свою педагогическую систему в качестве метода воспитания, С. Френе исходил из психологического и философского понимания механизма развития ребенка в индивидуальном и широком социальном аспектах. С психологической точки зрения, труд выступает как естественная потребность индивида, познающего окружающую действительность и условие создания ситуации успеха; с философской точки зрения — условие удовлетворения прагматической потребности в получении материального результата и создания социальной связи между индивидами, членами сообщества².

На тезисы прагматизма и частично бихевиоризма в значительной мере опиралось популярное педагогическое реформаторское течение «Новое воспитание», теория которого сложилась еще в конце XIX в.³ Будучи многочисленным отрядом педагогов,

психологов, общественных деятелей, реформаторская педагогика генерировала в себе концепции различных направлений: трудового воспитания, свободного воспитания, функциональной педагогики. Приоритетное значение в работе педагогов отдавалось эксперименту. Экспериментальный поиск и апробация концепций реформаторского педагогического движения осуществлялись в деятельности частных образовательных учреждений — «новых школ». Координацию связи школ, обмена опытом педагогов осуществляло «Международное бюро новых школ», созданное по инициативе А. Феррьера в 1912 г.⁴.

Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, Лига нового воспитания стала наиболее популярной. Возникнув на заре XX в., «Новое воспитание» оказывало огромное влияние на умы педагогов, которые, обмениваясь опытом и сотрудничая, объединялись в группы, организации национального и международного уровней⁵. С. Френе, как большинство педагогов того времени, попадет под влияние «Нового воспитания», и становление его педагогической мысли и развитие педагогической концепции идет в русле этого течения. С. Френе стремился не только применить на практике методы своих сов-

¹ Френе С. Избр. пед. соч., 1990. С. 207–208.

² Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 p.

³ Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. М.: Педагогика, 1983. 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).

⁴ Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX в. М.: «Школа», 1997. 304 с.

⁵ Джуринский А. Н. Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие (для студентов высших пед. заведений). М.: Изд-во УРАО, 1998. 80 с.

ременников, но и развить, улучшить, синтезировать их в одну систему, что ему, безусловно, удалось.

Несмотря на то что его коллеги, например, А. Бине, О. Декроли и М. Монтессори специализировались на детях, имеющих психические отклонения, умственно отсталых и с замедленным психическим развитием, С. Френе учился у них и пытался вынести из их педагогического учения и опыта что-то полезное и использовать в соответствии со своими педагогическими взглядами на организацию школы. К полезным находкам он относит следующие: соответствующее способностям ребенка преподавание; организация учебного процесса на основе функционального интереса; индивидуализация обучения, что позволяет каждому учащемуся использовать собственный учебный ритм; экспериментирование, преодолевающее экстремальный интеллектуализм, от которого страдала школа. Однако в некоторых достижениях коррекционной педагогики С. Френе видит скрытую опасность, если они будут перенесены на практику обучения здоровых детей. Это, во-первых, признание осторожного поэтапного обучения, от понимания к действию, что не учитывает вероятности спонтанного развития, во-вторых, использование наглядности, игр и дидактического материала, что

«под маской прогресса» представляет ложные педагогические методы, ограничивающие фантазию ребенка¹.

Анализ творческого наследия лидеров «Нового воспитания» позволяет выделить ряд теоретических положений, акцентируемых С. Френе в своей системе и раскрывающих его особенное понимание природы и процесса развития ребенка:

1. Динамогенетический подход к решению проблемы развития человека, который вслед за Бергсоном отстаивали А. Феррьер и Э. Клапаред, заключается в признании «жизненного порыва» как свойства живых существ, проявляющегося в сильном и возбуждающем поступательном движении вперед². Р. Штейнер свидетельствует, что, несмотря на отказ современной науки в XX в. от признания факта наличия в живом организме особой энергии, «современные ученые, исходя из установленных посредством чувственного восприятия фактов, путем умозаключений приходят к признанию своего рода жизненной силы»³. Как ни странно, но С. Френе, определяя детерминанты динамичного развития человека в интеллектуальном и физическом плане, использует аналогичные термины: «жизненная сила», «жизненная тяга», «жизненный потенциал». Он признается, что не может абсолютно точно объяснить сущность

¹ Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets... 1997.

² Амлин Д. Адольф Феррьер // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 365–407; Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное развитие: Пер. с фр. М., 2007. 186 с. (Из наследия мировой психологии).

³ Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки: Пер. с нем. М., 1993. С. 6.

этих явлений, но точно не вкладывает в них энергетического значения (хотя в дальнейших рассуждениях он охотно использует и термин «энергия»)¹. Феноменологический подход С. Френе к пониманию природы человека определил особое внимание к биогенетически заданным характеристикам индивида в организации воспитательного процесса.

2. Решающая роль потребностей, инстинктов, стремлений и желаний детей в познавательной деятельности и развитии.

О. Декроли утверждает, что потребности, инстинкты, желания и стремления детей являются производными «естественного эгоцентризма, который создает свое “я” из самого себя и окружающего мира»². Следовательно, они интуитивно соответствуют тому, что необходимо для развития ребенка. Познавательные потребности проявляются в интересе: «Все, способное удовлетворить эти потребности, осуществить эти желания, представляет для дитяти особый интерес, является для него особенно привлекательным»³. Удовлетворение познавательного интереса вызывает радость, поскольку способствует интеллектуальному развитию так же, как удовлетворение физиологических потребностей, способствующих нормальному функционированию организма, вызывает удовольствие. С. Френе рассматривает спонтанные пот-

ребности и интересы ребенка как объективные показатели «жизненного потенциала», феномен которого он включает в организм как движущую его к саморазвитию силу. В соответствии с «жизненным потенциалом» происходит адаптация индивида к окружающей среде, его функционирование и развитие. В этом ключе, сохраняя «экологичность» воспитательного процесса, С. Френе решает проблему его сущности и целей. Таким образом, сущность воспитания, он видит в приведении в соответствие современных условий с инстинктивными потребностями ребенка, а цель воспитания — в сохранении и поддержании «жизненного потенциала»⁴.

С первого взгляда может показаться, что, объявляя индивидуальность ребенка основным ориентиром в организации образовательного процесса, С. Френе идет вслед за идеологами «Нового воспитания», провозгласившими идею педоцентризма. Однако это не совсем так. Педоцентризм «Нового воспитания», ставя ребенка в центр образовательного процесса, авторство последнего оставляет за учителем, с введением психологизма, но без введения демократизма в учебный процесс, он не становится гуманнее. Теоретическое утверждение принципа педоцентризма, таким образом, остается формальным и не может повлиять на реальную

¹ *Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966.*

² *Доберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 241–269.*

³ *Кланаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007. С. 77.*

⁴ *O szkole, ludowa, Pisma wybrane... Polska akad. nauk, 1976.*

ситуацию. И в этом смысле С. Френе отвергает управляемое извне деятельностное обучение А. Феррьеера и призывает к коренной реформе школы: «Мы говорим: “Ребенок должен сам себя воспитывать и расти, *соперничая со взрослыми*”. Мы переносим центр тяжести воспитания. Центр школы больше не учитель, а ребенок»¹. То есть, С. Френе, исповедуя психологический детерминизм Э. Клапареда, *намерен провести гуманистические и демократические изменения в процессе школьного обучения, положив в его основу самоорганизацию деятельности учащихся*. Именно в этом направлении С. Френе ведет поиск соответствующих методов и приемов учебного процесса. Он вносит в проект организации школы соответствующие архитектурные изменения, материально-техническое обеспечение как необходимое условие эффективности технологии, а также индивидуальные рабочие планы как основу порядка и дисциплины в учебном процессе.

3. Психологические основы механизма развития личности и формирования поведения ребенка. В основу механизма развития личности и формирования поведения ребенка С. Френе кладет врожденные инстинкт самосохранения и способность к подражанию. Э. Клапаред акцентирует внимание на роли инстинкта самосохранения при обосновании появления у учеников привычки работать

кое-как. Механизм самосохранения включается при интеллектуальной перегрузке детей и заставляет их приспособляться к данной ситуации и выбирать более легкий путь достижения поставленной цели². С. Френе, раскрывая законы развития ребенка, уточняет механизм функционирования инстинкта самосохранения человека, применяя его к обобщенной жизненной ситуации. Инстинкт самосохранения берет начало в «жизненном потенциале» человека и исходит из свойственного человеку стремления к его укреплению: проявлению, ощущению, развитию, а также сохранению при встрече с непреодолимыми трудностями. Если преграда, встречаемая на пути его развития, имеет брешь, то человек с целью экономии силы пользуется ею. То есть человек выбирает наиболее легкое направление реализации «жизненного потенциала». Эта модель поведения имеет тенденцию к закреплению, так как брешь «может стать средством, дающим чувство силы». Этот механизм дает С. Френе основание для *рассмотрения процесса воспитания как способа коррекции выбора ребенком таких моделей поведения*³.

Подражательная способность рассматривается Э. Клапаредом применительно к процессу познания. Он полагает, что эта способность избавляет людей от повторения процесса экспериментального поиска, чтобы достичь результатов научных достижений

¹ Цит. по: *Freinet E. Erziehung ohne Zwang... Stuttgart, 1997. С. 71. Из кн.: «Plus de Manuels scolaires», Bologne, 1928.*

² *Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007.*

³ *O szkole, ludowa Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. ... Polska akad. nauk, 1976.*

предыдущих поколений, предоставляет возможность пользоваться чужим опытом¹. С. Френе указывает на решающую роль этого психологического механизма не только в процессе познания, но и формировании модели поведения человека и его личностного развития. С. Френе называет подражание «естественным процессом, с помощью которого какой-либо чужой опыт растворяется в цепи личного опыта индивида»². При оптимальных условиях этой интеграции способность к подражанию становится автоматизированным навыком и, следовательно, основой дальнейшего развития.

4. Роль игры и труда в жизни ребенка и активизации деятельности. Э. Клапаред объясняет интерес детей к игре тем, что она удовлетворяет их потребности, поэтому он считает, что в основе воспитания должны лежать привлекательность и игра³. Но С. Френе видит секрет удовольствия, которое доставляет ребенку игра, в том, что она позволяет ребенку удовлетворить главную потребность, присутствующую человеку вообще — ощутить собственные силы, когда деятельность успешно оканчивается⁴. Он рассматривает игру как деятельность, позволяющую реализовать индивиду его органическую необходимость

использовать свой потенциал индивидуальной и социальной активности⁵. С этой точки зрения С. Френе считает неправомерным выделять игру как приоритетную деятельность детей. Более того, в вопросе о сущности детской игры он соглашается с Р. Кузине, который говорит: «Как бы она ни была далека от трудовой деятельности, она все же ближе к нашей работе, чем к нашей игре, ибо в ней мы находим прилежание, любовь к трудностям, сознание полезности — и все это в сочетании с радостью»⁶. Именно расхождение значений понятий игры и труда обусловило позицию С. Френе относительно их роли в развитии ребенка. Односторонний подход с позиции взрослого человека, который делит деятельность человека на две зоны: труда, связанного с тяжелыми обязанностями, и игровых развлечений, помогающих расслабиться и снять напряжение, С. Френе считает неприемлемым в организации обучения и воспитания детей. Он против такого разделения и тотального использования игры в таком понимании в учебном процессе, что приводит к развитию у детей стремлений «избегать работы и трудностей ради развлечений»⁷. С. Френе, учитывая наличие у каждого человека, ребенка в частности, естественной потребнос-

¹ Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007. 186 с.

² O szkole, ludowa ... Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. ... Polska akad. nauk, 1976. С. 5.

³ Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007.

⁴ Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966.

⁵ Freinet E. Erziehung ohne Zwan.... Stuttgart, 1997.

⁶ Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 217.

⁷ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 191.

ти в результативной деятельности, утверждал, что именно поэтому труд, а не игра должен стать методом воспитания и обучения¹.

Кроме того, С. Френе считал, что труд позволяет осуществить истинное познание, осуществляемое при взаимодействии со средой и ее преобразовании. Здесь взгляды С. Френе подтверждаются теорией познания Ж. Пиаже. Он пишет: «...чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними и поэтому трансформировать их: перемещать, связывать, комбинировать удалять и вновь возвращать. Начиная с сенсорных действий и кончая интеллектуальными операциями, которые суть интериоризированные действия в уме»².

На этом основании С. Френе *устраняет игру из образовательного процесса и вводит труд и труд-игру (под которой он понимает игру функциональную), отвечающие интересам детей и доставляющие удовольствие, помогающие осознать смысл учебной деятельности, а также выбрать ребенку, ощутившему и осознавшему собственные силы, правильный путь в жизни.*

Делая труд основополагающим принципом организации новой активной школы — школы труда, С. Френе передает активные методы в руки

учеников, как предлагает Р. Кузине: «Активные методы являются инструментами не преподавания, а учения и должны быть предоставлены в распоряжение самих учеников»³. Следуя его совету «отказаться от преподавания как такового», С. Френе строит образовательный процесс, избегая традиционной классно-урочной системы, посредством введения мастерских и индивидуальных рабочих планов.

5. Потребность детей в вербальном и практическом самовыражении, психологическое обоснование которому представил О. Декроли. Существование вербального и невербального мышления, а также понимание решающего значения невербального выражения и практической деятельности детей для их интеллектуального развития приводят к осознанию необходимости ориентации школы на учащихся разных типов и введению разных видов деятельности. О. Декроли предвидел существенные социальные и образовательные результаты реализации концепции самовыражения: «овладение всеми формами выражения ведет к личностной гармонии как ученого, так и рабочего»⁴. С. Френе, говоря о важности самовыражения в формировании личности ребенка, придавал огромное значение средствам художественного творчества, которые «нельзя сравнивать со специфически интеллектуальной

¹ Там же. С. 200.

² Пиаже Ж. Теория Пиаже // История психологии. XX век. 6-е изд. М.; Екатеринбург, 2005. С. 718.

³ Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 215.

⁴ Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 249.

деятельностью». «Дело в том, — поясняет он, — что здесь задействована особая область человеческой психики — сфера подсознательного... Было бы настоящим преступлением против реализации столь важных ее способностей, причем именно тех, которые затрагивают чувства, эмоции, душевное равновесие»¹. Подчеркивая, что творческую деятельность нельзя сравнивать с интеллектуальной, С. Френе указывает на трудности оценивания продуктов этой деятельности: «Чтобы оценить детский рисунок, надо обладать свежим взглядом и чуткой душой, надо разглядеть за неумелыми еще штрихами или мазками личность, ее рождение и становление, ее видение мира, ее мимолетные впечатления»². *Преследуя цель раскрытия индивидуальности ребенка, которая находится в области подсознательного, С. Френе, в сущности, отождествляет процесс его развития с самовыражением (самоактуализацией). Продукт самовыражения, таким образом, становится в педагогике С. Френе показателем внутренних условий развития, а вербальное и невербальное творчество — средством диагностики этих условий.*

6. Познание как адаптация ребенка к окружающей действительности. Такого понимания процесса познания придерживались все идеологи «Нового воспитания»³. Идею организации образовательной среды реализовали на практике М. Монтессори и П. Петерсен⁴. Образовательная среда должна стимулировать познавательный интерес детей и давать им возможность при максимальном личном участии его удовлетворить. Учитель выступает в роли стимулятора интереса: «... в действительности обучение — это разновидность деятельности, посредством которой ребенок работает над своим собственным развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего лишь в роли консультанта»⁵.

В педагогике С. Френе идея организации образовательной среды, физической и социальной, является фундаментальной. «Поскольку мы, — рассуждает он, — пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их

¹ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 64.

² Там же. С. 64.

³ Амлин Д. Адольф Ферьер // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 365–407; Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 241–269; Кларед Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное развитие: Пер. с фр. М., 2007. 186 с. (Из наследия мировой психологии).

⁴ Сорокова М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики. М., 2003. 152 с.

⁵ Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 215.

личности»¹. Но С. Френе, сохраняя позицию представителей «Нового воспитания» в отношении организации образовательной среды, уточняет ее глубокие психологические основания: «Мы знаем, что ребенок, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален... Внешние условия служат ребенку, как и растению, «материальной базой», где он черпает ресурсы, необходимые для его питания и роста. На нас лежит обязанность приблизить к нему эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду»². *Необходимость организации образовательной среды, таким образом, в педагогике С. Френе исходит не только из понимания ее значения для развития ребенка, как у других педагогов, а, прежде всего, из понимания индивидуальности этого развития.*

Кроме того, отстаивая необходимость соответствия школы современной жизни, С. Френе фактически рассматривал школьное образование в контексте современной культуры, интенсивно усиливающей свои техногенные признаки: «Нельзя более мириться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и отбарабаниванием уроков»³. Стремясь сократить этот временной разрыв школы

и научно-технического прогресса, С. Френе выступает за насыщение образовательной среды необходимыми материальными средствами для самостоятельной работы детей в разных видах деятельности. Так появляются в системе С. Френе рабочие уголки, содержащие необходимое оборудование для различных видов деятельности (рисование, чтение, лепка, шитье, лабораторные опыты по биологии, физики и т. д.). *Указывая на образовательное значение материального обеспечения и современных технических средств, которые должны стать обязательными средствами обучения и познавательной деятельности учащихся в современной демократичной школе, С. Френе предвосхитил возможность и необходимость гуманизации технологического развития посредством организации в школе центра подлинной коммуникации детей.*

7. Социализация детей в школе. Социальная направленность была присуща педагогическим концепциям О. Декроли и Г. Кершенштейнера. Однако реализация этой направленности осуществлялась в разных направлениях. О. Декроли, считая осознание прав и обязанностей активного члена общества условием формирования автономии, понимал школу как «своеобразный политический микрокосмос с проблемами, кризисами и конфликтами, разрешаемыми с большим или меньшим успехом посредством ак-

¹ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 39.

² Там же. С. 151.

³ Там же. С. 41.

тивной кооперации всех партнеров»¹. Согласно своим представлениям, он строил школу по модели общества. Адаптация ребенка к социальным условиям в школе должна обеспечить его готовность к реальной жизни в обществе². Г. Кершенштейнер, видя главную функцию школы в воспитании граждан, а роль граждан — в выполнении профессиональных обязанностей, вводит в школу обучение производительному труду³. С. Френе, не отрицая педагогического потенциала этих идей, остается преданным учению А. Феррьеера о принципах активной школы и строит на этой основе трудовое обучение, которое «предполагает объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, порядок, чистоту, заинтересованность всей группы в конечном результате»⁴. Однако это не традиционные уроки труда, свойственные школам Г. Кершенштейнера и СССР, где трудовое обучение, не связанное с учебной деятельностью, носит профориентационный характер. С. Френе поясняет: «Однако преждевременная специализация отнюдь не является нашей целью. Мы вовсе не хотим, сохранив дух и методы схоластического обучения, «прилепить»

к традиционной школе отделение, где старшие ученики будут обучаться ручному труду. Такая двойственность не просто худший вариант, это — обман, псевдореформа, чисто символический жест, способный лишь подорвать престиж идеи трудового обучения»⁵. С. Френе отрицает организацию трудового обучения и воспитания с позиции авторитета учителей и администрации школы, следуя выдвинутому Д. Дьюи демократическому принципу значимости приращения опыта, который способствовал бы преодолению «интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспособления к внешним целям»⁶. Обращение к детям с позиции формальной власти может привести только к такой деятельности учеников, которая будет носить характер терпимости, «как мы терпим существование полиции и армии». «Но дети, несомненно, считают такую власть преградой на пути своего личностного становления и стараются бороться с ней всеми доступными способами: хитростью, ложью, лицемерием, жестокостью»⁷. *Организация воспитания и деятельности трудового обучения на демократической основе сотрудничества является тем стержнем в педагогике С. Френе,*

¹ Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 254.

² Сорокова М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики. М., 2003.

³ Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа труда // История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. С. 317–327.

⁴ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 207–208.

⁵ Там же. С. 74–75.

⁶ Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: Учебное пособие. М., 2009. С. 58.

⁷ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 207.

на котором реализуется комплекс методов: совет класса, свободные тексты, печатание, экспериментирование, индивидуальные планы — направленных на достижение гуманной цели воспитания и обучения, а именно раскрытие индивидуальности ребенка и свободное развитие личности. Сотрудничество учителей и учащихся при этом понимается не как привлечение детей к процессу саморазвития и самовоспитания, предполагаемому и планируемому педагогом, а как участие и оказание помощи последнему в этом процессе путем организации необходимых условий.

Итак, анализ культурно-исторических условий творческой деятель-

ности С. Френе показывает, что его деятельность по реформированию школы за счет ее гуманизации и демократизации была обусловлена социокультурной ситуацией, для которой были в то время характерны гражданский и педагогический энтузиазм общественности, вызванный ухудшением нравственных устоев и социально-политической жизни. Интенсивное развитие науки и появление влиятельных философских и психологических концепций прагматизма и бихевиоризма, а также педагогики «Нового воспитания» — все это послужило основой формирования теоретических взглядов С. Френе на воспитание и обучение.

Список литературы

1. Амлин, Д. Адольф Ферьер / Д. Амлин // Перспективы: Мыслители образования. — 1994. — № 1–2. — С. 365–407.

2. Валлон, А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо / А. Валлон // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1981. — Т. 2. — 335 с.

3. Вульфсон, Б. Л. Вступ. ст. // С. Френе. Избр. соч. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.

4. Вульфсон, Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. — М.: Педагогика, 1983. — 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).

5. Джурицкий, А. Н. Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие (для студентов высших пед. заведений) / А. И. Джурицкий. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 80 с.

6. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М.

Монтессори, Я. Корчак: учеб. пособие / сост. А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 21). — 248 с.

7. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДЮС, 2001. — 544 с.

8. Дюберек, Ф. Жан-Овид Декроли / Ф. Дюберек // Перспективы: Мыслители образования. — 1994. — № 1–2. — С. 241–269.

9. Из педагогического наследия Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании» // Семья и школа. — 1970. — № 3. — С. 26.

10. История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 832 с. (Серия «Gaudeamus»).

11. Кершенштейнер, Г. Школа будущего — школа труда / Г. Кершенштейнер // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 544 с.
12. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — М., 2007. — 168 с..
13. Кумарин, В. Аксиомы Песталоцци и психология / В. Кумарин // Народное образование. — 2002. — № 4. — С. 219—225.
14. Лобок, А. М. Ответ г-ну Ле Боеку / А. М. Лобок // Школьные технологии. — 1996. — № 3. — С. 36—56.
15. Пиаже, Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История психологии. XX век. 6-е изд. — М.: Академический проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 829 с.
16. Район, Л. Роже Кузине / Л. Район // Перспективы: Мыслители образования. — 1994. — № 1—2. — С. 215.
17. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX в. / А. А. Романов. — М.: «Школа», 1997. — 304 с.
18. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... М.: Педагогика, 1981. — 335 с.
19. Сорокова, М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики / М. Г. Сорокова. — М., 2003. — 152 с.
20. Уотсон, Д. Психология с точки зрения бихевиориста / Д. Уотсон // История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 829 с.
21. Френе, С. Избр. пед. соч. пер. с фр. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.
22. Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки: пер. с нем. / Р. Штейнер. — М., 1993. — 36 с.
23. Freinet, C. Essai de psychologie sensible. Appliquée a l'education. — Neuchatel, 1966.
24. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang... Stuttgart, 1997. С. 71. Из кн.: «Plus de Manuels scolaires», Bologne, 1928.
25. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart, 1997. 188 S.
26. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets; hrsg. und aus dem Franz. ьbers. von Hans Jürg. 2. Aufl. Stuttgart, 1997. S. 128. Из кн.: **Politzer G.** «Critique des fondements de la psychologie». Paris, 1928.
27. O szkole, ludowa, Pisma wybrane. Wybyr i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstep Aleksander Lewin. Tlum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich. Polska akad. nauk, 1976. 580 c.

Н. Р. Яковлева

ПЕДАГОГИКА КАРЛТОНА УОШБЕРНА



УДК 37(092)(091)

ББК 74.03.(7Сое)6-8Уошберн К.

Карлтон Уошберн (1889–1968) является выдающимся представителем реформаторской педагогики первой половины XX в. Он разработал, теоретически обосновал и внедрил в практику начальных школ г. Виннетка (пригород Чикаго) оригинальную педагогическую систему, названную им Виннетка-план. Виннетка-план, разработанный на гребне педоцентристской революции в теории и практике образования, позволил создать школу, ориентированную на ребенка, обеспечил возможность эффективной индивидуализации обучения и, одновременно, развития социальной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: Карлтон Уошберн; реформаторская педагогика; педоцентристская революция; Виннетка-план.

N. R. Yakovleva

PEDAGOGY OF CARLETON W. WASHBURNE

Carleton Washburne (1889–1968) is an outstanding representative of the reformatory pedagogy of the first half of the 20th century. He developed, theoretically justified and introduced an original pedagogical system into practice of primary schools of the town of Winnetka (suburb of Chicago), which he called Winnetka Plan. The Winnetka Plan, elaborated at the height of the progressivism revolution in educational theory and practice, allowed creating a school focused on the child, enabled the opportunity of effective educational personalization and, at the same time, of the development of social competence of the students.

Key words: Carleton Washburne; reformatory pedagogy; pedocentric revolution; Winnetka Plan.

Западное образование первой трети XX в. представляло собой экспериментальную площадку, на которой апробировались различные

педагогические концепции, новое содержание, формы и методы обучения. Представители новой формации педагогов считали, что обучение долж-

но исходить из интересов учащихся, необходимо поощрять самостоятельность и активность школьников.

Карлтон Уосли Уошберн (1889—1968)¹ является выдающимся представителем реформаторской педагогики первой половины XX столетия. Опираясь на идеи американцев Ф. Паркера, Д. Дьюи и У. Килпатрика, используя опыт европейцев О. Декроли, М. Монтессори, Р. Кузине, следуя в логике движения «новых школ» А. Феррьеера, К. Уошберн разработал, теоретически обосновал и внедрил в практику начальных школ г. Виннетка (пригород Чикаго) оригинальную педагогическую систему, названную им Виннетка-план.

Виннетка-план, разработанный на гребне педоцентристкой революции в теории и практике образования, позволил создать школу, ориентированную на ребенка, обеспечил возможность эффективной индивидуализации обучения и, одновременно, развития социальной компетенции обучающихся.

К. Уошберн выдвинул идею предельной индивидуализации учебного процесса, при котором каждый учащийся занимается по индивидуальному плану, и подготовил так называемые рабочие материалы, которые публиковались и раздавались для самостоятельной работы. К. Уошберн применял и коллективные формы занятий (игры, диспуты театральные постановки, музыкальные занятия, составление проектов самоуправления в школе и т. п.), преследовавшие не

только учебные, но и воспитательные цели. Свои взгляды на организацию учебного процесса К. Уошберн изложил в книгах и статьях «Лучшие школы» («Better schools», 1928); «Общественные школы Виннетки» (1929)².

В 1920-х — 1930-х гг. педагог изучал состояние школьного дела в странах Азии, Европы и Южной Америки, где проводил анкетный опрос учителей и научных работников. Результатом поездок явились его книги «Новые школы Западной Европы» («New schools in the old world», 1928); «Преобразователи человечества» («Remakers of mankind», 1932).

После окончания Второй мировой войны был советником культуры в Италии, принимал участие в дефашизации итальянских школ и разработке для них учебников. К. Уошберн выступил также инициатором создания в Италии бойскаутской организации.

В 1940 г. К. Уошберн изложил основные принципы своей педагогической концепции в книге «*A Living Philosophy of Education*» («Живая философия образования»). В ней он рассматривал весь процесс образования в четырех аспектах.

Во-первых, отмечал, что ребенок — личность, имеющая такие же базовые потребности, как и все другие личности. Это потребность быть здоровым и счастливым или, другими словами, потребность в физическом, умственном и эмоциональном здоровье.

¹ Фамилия *Уошберн* в некоторых работах пишется, как *Уошборн* или *Уошберн*.

² *Уошборн К.* *Общественные школы Виннетки* // Труды второго Московского университета. Часть педагогическая. М., 1929. № 1. С. 147–163.

Во-вторых, рассматривал ребенка как индивида, уникальное создание, отличающееся от всех других с его потребностью к самовыражению, потребностью к выполнению своей собственной, характерной только для него модели развития в труде, игре, мыслях.

В-третьих, признавал ребенка частью многогранного сообщества, которое зависит от взаимного общения. Для того чтобы играть свою собственную роль в этом обществе, человек должен в совершенстве владеть навыками чтения, письма и арифметики, знать основные положения истории, географии и точных наук и для удобства и признания уметь достаточно грамотно писать и знать грамматику.

В-четвертых, ограничивал единство общества и признавал необходимость помочь каждому индивидууму реализовать это единство и действовать в контексте этой реализации. С этой стороны раскрывается многое в характере человека и все — в его гражданской позиции и социальной ответственности¹.

Книга «Живая философия образования» явилась результатом многолетних поисков К. Уошберна и группы его единомышленников такой системы образования подрастающего поколения, которая помогла бы в становлении всесторонне развитой, свободной личности, полноправного члена демократического общества.

К. Уошберн был членом и руководителем ряда крупных педагогических объединений: Ассоциации прогрес-

сивного воспитания, Международного общества Нового воспитания (президент). Он являлся автором учебников, редактором нескольких педагогических изданий, в том числе журнала «Progressive education» («Прогрессивное образование»).

К началу XX в. школа и педагогическая наука оказались в глубоком кризисе. Прогрессивной общественностью традиционная школа воспринималась как устаревший социальный институт, оторванный от жизни, требований времени. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все актуальнее. Незыблемые педагогические теории, лежавшие в основе деятельности школы, подвергались сомнению и жесткой критике. На повестку дня выносились задачи перестройки деятельности школы и пересмотра педагогических установок, лежащих в основе школьного образования.

В начале XX в. получила распространение реформаторская педагогика (новое воспитание). Его отличительной особенностью стало резко негативное отношение к старой школе, углубленный интерес к личности ребенка, поиск новых подходов к проблемам обучения и воспитания: обновление содержания, форм, методов обучения и воспитания, развитие творческого отношения детей к учебе, опора на их активность и самостоятельность.

Движущей силой такого поиска были экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы). Они явились

¹ Washburne C. W. A Living Philosophy of Education. The John Day Company. N.-Y., 1940. P. 19–20.

базовой площадкой идей нового воспитания или реформаторской педагогики. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Американский педагог У. Килпатрик (1871–1965) указал на объективные предпосылки необходимости преодоления традиционного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые проблемы... Мы должны ... изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации».¹ Г. Б. Корнетов отмечал: «У. Килпатрик четко определил две основные задачи, стоявшие перед образованием на протяжении всего XX в.: во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально-позитивных и не мешающих их личностному самоопределению; во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, оставаясь при этом целостной личностью с твердой нравственной позицией»².

В русле реформаторской педагогики оформляются педагогические концепции свободного воспитания, экспериментальной педагогики, педагогики личности, прагматистской педагогики и многие др. Реформаторская педагогика, или новое воспитание, объединяла педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения. Согласно концепции школы, разработанной сторонниками нового воспитания, в учебном заведении должна быть создана такая среда, которая обеспечит физическое, умственное и нравственное развитие детей и подготовит их к жизни.

Самое влиятельное течение педагогов-реформаторов в США — прогрессивизм — было связано с именем и деятельностью Джона Дьюи. По словам Г. Б. Корнетова, философа, социолога, политолога, педагога и психолога Джона Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. Ученый-энциклопедист являлся одним из главных идеологов демократии участия и величайшим реформатором образования прошлого века. В работе «Школы будущего» Д. Дьюи утверждал, что «связь между школой и демократией, происхождение и распространение этой идеи является, пожалуй, самой интересной и замечательной фазой в развитии современных взглядов на воспитательно-учебное (дело)».³

¹ *Килпатрик В.* Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. М., 1930. С. 38.

² *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 385–386.

³ Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2010. С. 9.

Широкую известность получила экспериментальная школа-лаборатория Джона Дьюи, работавшая при Чикагском университете с 1896 по 1904 г. Дьюи указывал, что «все предшествующие общеобразовательные системы были рассчитаны на передачу учащимся огромного количества общей информации без применения их на практике. Образно говоря, учащиеся обучают опытом прошлого, но не готовят к проблемам в будущем».¹ Д. Дьюи предложил реформировать систему школьного образования, противопоставив школе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение, при котором все знания извлекаются из практической деятельности и личного опыта ребенка. Он писал в 1899 г. в работе «Школа и общество»: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются».²

В основу педагогической концепции Дж. Дьюи положил следующие идеи:

- ребенок исходная точка, центр всего;
- развитие ребенка, его рост — мерило процесса обучения и воспитания;

- все предметы преподавания должны служить росту ребенка, они лишь инструменты, ценность которых определяется настолько, насколько они служат этой цели;

- личность и характер ребенка важнее школьных предметов;

- целью обучения должно быть не знание, а выявление личности;

- никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне, так как учение есть процесс активный, предполагающий достижение всего посредством ума;

- количество и качество обучения определяются не программами, а самим ребенком.

Экспериментальные школы, действовавшие в США в первой трети XX в. при всех их отличиях имели много общего. Их главным достоинством было внимание к ребенку, изучение его интересов и потребностей, стимулирование деятельности, развитие инициативы, самостоятельности, ответственности.

В 1919 г. в городе Виннетка, расположенном близ Чикаго, начался эксперимент по внедрению системы индивидуализированного обучения. В основу была положена идея «помочь ребенку развить свои личные и общественные склонности». В эксперименте участвовали все начальные школы города. Его автором и руководителем был суперинтендант Карлтон Уолси Уошберн.

К. Уошберн — всемирно известный, прогрессивный американский

¹ Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. М., 1915. С. 202.

² Цит. по: Корнетов Г. Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. М., 2011. С. 154.

педагог — играл важную роль в истории образования не только у себя на родине, но и в ряде стран Европы, Южной Америки, Африки и Азии.

Ранний педагогический опыт, личные убеждения и семейные ценности сформировали его собственную философию образования.

К. Уошберн родился 2 декабря 1889 г. в Чикаго, штат Иллинойс. Отец и дед К. Уошберна были врачами. Е. Ю. Рогачева пишет: «Его мать очень интересовалась вопросами образования. Она читала лекции в педагогическом колледже и писала статьи о воспитании и обучении детей. Ее близким другом был Френсис Паркер, она также дружила с самим Джоном Дьюи еще в ту пору, когда он только начинал свои эксперименты в образовании. Карлтон проникся ее интересом к вопросам образования и энтузиазмом. Уошберн всегда любил детей. Будучи еще старшеклассником, Карлтон организовал клуб для детей, ходил с ними в походы, рассматривал звездное небо и вел с ними научные беседы»¹.

После окончания школы он решил пойти по стопам отца и поступил в университет в Чикаго. После двух лет обучения Уошберн понял, что у него нет никакого интереса к медицинской карьере и перешел в Стэнфордский университет, где в 1912 г. получил степень бакалавра искусств. В том же году он женился на Элоизе Бигелу Чандлер, студентке из Филадельфии. Устраиваясь на свою первую работу,

К. Уошберн обратился в кадровое агентство, где ему предложили должность директора школы в сельской школе. В начале XX в. учителем в США мог стать выпускник любого университета, поэтому отсутствие педагогического образования не стало помехой при назначении К. Уошберна директором сельской школы.

Здесь, в сельской школе в Южной Калифорнии, где половина детей были потомками американских индейцев с примесью испанской крови, а другая половина приходилась на выходцев семи различных национальностей, К. Уошберн и начал свою карьеру. Родители всех учеников были работниками фермы. В школе начинающий педагог преподавал искусство, садоводство и другие предметы, создал школьную библиотеку, ввел курс полового воспитания и создал программы, ориентированные на индивидуальные образовательные потребности различных учащихся.

На следующий год он преподавал в «особом классе» из всех «неудачников» начальной школы. Бесспорно, что работать с такими детьми возможно было, только построив индивидуальный образовательный маршрут. Каждому учащемуся предлагались различные задания.

Перед К. Уошберном была поставлена задача: к концу учебного года дети должны быть готовы к обучению в обычной школе. Уошберн старался планировать свою работу так, чтобы, с одной стороны, эти задания не были

¹ Рогачева Е. Ю. Педагогические проекты Карлтона Уосли Уошберна // Постигание педагогической культуры человечества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2010. С. 168.

слишком сложными для ученика, а с другой — чтобы ребенок трудился, и работа не казалась ему слишком легкой. Это способствовало формированию интереса (мотивации) к учению. Дети, которые совсем недавно имели проблемы в усвоении материала и прохождении программы обучения, достигли невиданного прогресса — к концу учебного года все они были готовы к обучению в обычной школе.

Примерно в это время произошло событие, которое, как считал сам К. Уошберн, во многом определило всю его последующую деятельность. Ему на глаза попала только что изданная монография Фредерика Берка (основателя так называемого Санта-Барбара-плана). Уошберн с удивлением и радостью увидел, что известный педагог также выступал против игнорирования индивидуальных особенностей каждого ребенка, а ведь он имел гораздо больше знаний и опыта, чем молодой учитель с двухлетним педагогическим стажем. К. Уошберн написал Ф. Берку письмо, рассказав ему о своем эксперименте и попросив его о встрече. Через некоторое время Ф. Берк позвонил К. Уошберну и пригласил его к себе. Встречи с Ф. Берком (а их было несколько) придали молодому К. Уошберну уверенности в правильности его педагогического эксперимента и вдохновили его на новые идеи. Благодаря Ф. Берку, его советам и критике, часто безжалостной, по признанию самого К. Уошберна, молодой учитель впервые стал рассматривать педагогику

как науку, технику, искусство и философию вкуче. И впервые он осознал, что образование — это то, чему он хотел бы посвятить свою жизнь.

В 1914 г. Ф. Берк предложил Уошберну вести курс по элементарной науке в педагогическом колледже г. Сан-Франциско. К. Уошберн глубоко изучал биологию и химию в университете, поэтому для него было естественным преподавать науку будущим учителям начальной школы. За пять лет работы в педагогическом колледже К. Уошберн разработал свою собственную программу обучения точным наукам детей (что потом стало важной частью работы в Виннетке) и будущих учителей. Она также стала основой его докторской диссертации, которую он защитил в Калифорнийском университете в 1918 г.¹

В 1918 г. Совет по образованию г. Виннетка (предместье Чикаго) обратился к Ф. Берку с просьбой рекомендовать кандидатуру на место суперинтенданта школ, который бы организовал работу, подобную той, что велась в педагогическом колледже г. Сан-Франциско. Ф. Берк предложил К. Уошберну реализовать свои идеи по индивидуализированному обучению в условиях обычной государственной школы.

9 января 1919 г. Совет по образованию принял решение нанять К. Уошберна, и в возрасте 29 лет он принял должность суперинтенданта школ в Виннетке. Следующие двадцать четыре года К. Уошберн был суперинтендантом школ в городе

¹ Е. Ю. Рогачева. Педагогические проекты Карлтона Уосли Уошберна.... С. 169–170.

Виннетка. Результаты своих исследований он изложил в книге «Виннетка: история и значение образовательного эксперимента» («*Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment*», 1963).

В 1932 г. Уошберн совместно с педагогами из частной школы им. Ф. Паркера в Чикаго открыл педагогический колледж в Виннетке. Сам К. Уошберн читал там лекции и вел семинары по философии образования, лучшие учителя Виннетки преподавали в колледже. Студенты проходили педагогическую практику в школах Виннетки, и именно эту часть обучения Уошберн считал самой важной.

В течение этого периода проводились масштабные и значимые исследования по организации индивидуального обучения, использования метода проектов, групповой работы, результаты которых стали известны в широких образовательных кругах. Школы регулярно посещали представители педагогической общественности из многих стран со всех континентов, и у педагогов была редкая возможность обсудить все многообразие учебных проблем в различных культурных практиках.

Эти встречи вдохновили К. Уошберна на изучение вопросов образования в различных частях мира. Сначала он познакомился с опытом европейских экспериментальных школ, который описал в книге «Новые школы Старого Света» («*New schools in the old world*»), 1928 г. Затем изучал практику школ в России (см. главу «Советская Россия во втором десятилетии» («*Soviet Russia in the*

Second Decade»).

Затем, получив грант Фонда Розевальда, К. Уошберн занялся изучением систем образования в Японии, Китае и Индии, в Ираке, Сирии и Турции, в России, Польше, Германии, Франции и Англии.

В 1927, 1932, 1936, 1940 и 1947 гг. К. Уошберн принимал участие в Международных конференциях Нового образовательного сообщества. Это были встречи преподавателей со всех уголков мира, включая Африку, и обсуждение проблем мирового образования. Большинство из этих конференций проводились в Европе, но одна была в Мексике, где Уошберн воспользовался возможностью посетить мексиканские школы и педагогические учебные заведения, как прежде он это сделал в Европе и Азии.

В 1941–1942 гг. руководство штата Луизиана, с поддержкой Фонда Розевальда, обратилось с просьбой к К. Уошберну возглавить инспектирование школ Луизианы. Пятьдесят педагогов были в команде Уошберна. Для изучения негритянских школ он попросил помощи у профессора Чарльза Джонсона из Университета Фиска. Результаты исследований он изложил в книге «Взгляд Луизианы на свои школы» («*Louisiana Looks at its Schools*»).

В 1943 г. Государственный Департамент США направил К. Уошберна в Южную Америку для изучения проблем образования в Колумбии, Эквадоре, Чили, Парагвай и Бразилии. Там он столкнулся с проблемами коренного населения: как можно их обучать с большей пользой,

не нарушая при этом их собственную культуру.

По возвращению в США, Министерство обороны попросило Уошберна принять участие в работе военной Комиссии по образованию при Союзных войсках в Италии (сначала в звании майора, позже подполковника). Он провел три года в Италии, необходимо было помочь итальянцам открыть свои школы и вузы, ликвидировать фашистскую идеологию из учебной программы и учебников и провести реформу системы образования. К. Уошберн выступал также инициатором создания в Италии бойскаутской организации.

Покинув Италию в 1949 г., К. Уошберн занял должность директора аспирантуры и директора программ подготовки педагогических кадров в Бруклинском колледже государственного университета в Нью-Йорке.

Вскоре после прихода в Бруклинский колледж он принял приглашение читать лекции во всех Штатах Австралии, и у него снова появилась возможность посетить школы и пообщаться (поделиться опытом) с педагогами другой культуры.

Поскольку книги Уошберна переведены на множество европейских и азиатских языков, и его статьи в течение ряда лет издавались в различных педагогических изданиях, педагоги, знакомые с его образовательной системой, давали Уошберну возможность узнать больше об их школах и проблемах. Этот взаимообогащающий опыт научил его понимать проблемы образования других народов. Человек не должен и не может насаждать свои

системы обучения, разработанные в одной культуре, также широко в другие.

Уошберн на практике наблюдал пагубные результаты, когда колониальная держава предпринимала попытки, часто из лучших побуждений, навязать свою идеологию местному населению. Он был убежден, что каждая культура должна выработать свою собственную систему образования. Но это можно сделать гораздо эффективнее, если использовать опыт (и ошибки) других культур.

С 1961 г. К. Уошберн — профессор педагогики Мичиганского университета. Он продолжал писать книги и статьи о своей педагогической системе, читать лекции. Прогрессивный педагог Карлтон Уошберн умер в 1968 г. Он оставил неизгладимый след в истории педагогической науки.

Сегодня мемориальная библиотека им. Карлтона У. Уошберна в школе Скоки содержит публикации Уошберна, учебные материалы, учебники и другие профессиональные работы. Эта ценная коллекция документов — его существенный вклад в развитие системы Виннетка и мировую практику образования.

В историю педагогики К. Уошберн вошел, прежде всего, как создатель Виннетка-плана. Виннетка находится в штате Иллинойс (США) на берегу озера Мичиган. В первой трети XX столетия — небольшой городок — пригород Чикаго. Свое название «Виннетка» городок получил от американо-индийского слова, означающего «прекрасная страна». Расположен он на том месте, где не-

когда возвышался большой дубовый лес. К. Уошберн писал: «Пригород этот состоит из особняков, обнесенных садами, с лужайками, кустарниками и дубами, оставшимися от прежнего леса. Его извивающиеся улицы обсажены вязами и кленами. В нем нет ни фабрик, ни больших домов с отдельными квартирами».¹

Это городок с населением чуть более 10000 жителей разнообразного социального состава. Большинство служит в конторах и на фабриках Чикаго. «Уошберн — пишет Е. Гуро, — подчеркивает демократический состав населения города, в котором наряду с зажиточным населением много фабричных рабочих, ремесленников и много цветных».²

Издавна Виннетка славилась интересом и вниманием к вопросам просвещения. Когда К. Уошберн был приглашен на должность суперинтенданта, он уже был известен как последователь индивидуального обучения в массовой школе. Местные власти не возражали против нового опыта, требуя от Уошберна доказательств и гарантии в том, что новая система занятий лучше готовит их детей.

В Виннетке в то время обучалось около 2 тыс. детей, функционировали три начальных школы, охватывающие возраст от детского сада до шестого класса. Седьмые и восьмые классы этих школ объединены в отдельную школу. Таким образом, всех школ, в которых введена система К. Уошберна, было четыре.

Все здания школ Виннетки построены по новому проекту. Каждое из школьных зданий расположено среди различных зеленых насаждений — деревьев, кустарники, лужайки с обустроенными площадками для детских игр и занятий спортом. Просторные, чистые, светлые помещения привлекательны на вид как снаружи, так и внутри. Внутри все помещения оснащены необходимым оборудованием и инвентарем. Комнаты, предназначенные для маленьких детей, «носят печать домашнего уюта, мы увидим в них занавески, растения, золотых рыбок, птиц в клетках».³

Одним из основных факторов эффективного внедрения системы индивидуального обучения К. Уошберн видел в подготовке и развитии персонала, создании возможностей для руководства, признания и непрерывного профессионального роста. В 1929 г. он реализовал проект летней школы для учителей, где педагоги знакомились с новой системой, изучали опыт своих зарубежных коллег. К. Уошберн сам читал лекции для учителей. Он также создал Департамент образовательных консультантов. Его миссия состояла в том, чтобы помочь каждому ребенку обрести уверенность, реализовать весь свой потенциал и добиться успеха. Отдел состоял из психологов, социальных работников, врачей, логопедов и медсестер.

Педагогический коллектив, в основном, представлен женщинами. На каждого педагога приходится 30

¹ Уошборн К. Общественные школы Виннетки... С. 147.

² Гуро Е. Школа города Виннетка // На путях к новой школе. 1927. № 5–6. С. 149.

³ Уошборн К. Общественные школы Виннетки. С. 147.

ребят. В школе трудятся психологи, медицинские сестры, специалисты по рисованию, лепке, музыке, клубные работники, руководители детских площадок. Виннетка-план реализуется исключительно в начальной школе, т. е. с детьми от 6 до 12 лет.

Учебный год в школах Виннетки начинался с 1 сентября и заканчивался 30 июня. Для детей, которые не уезжают на летние каникулы, организована летняя школа (4–6 недель). Занятия в школе проходят по пятидневной неделе с 09.00 утра до 15.30. На обеденный перерыв дети уходят домой с 11.45 до 13.00. Половина утренних и дневных занятий отводится на индивидуальные занятия: чтение, письмо, орфография, основные арифметические действия, формальная сторона языка, география и история. Другая половина утренних и послеобеденных занятий отведена на групповую творческую деятельность. Она реализуется через проекты по направлениям: 1) общественные науки; 2) школьное самоуправление; 3) спортивные и другие состязания; 4) музыка и искусство.

К. Уошберн был противником традиционной системы обучения и воспитания, которая, по его мнению, убивала способности у одаренных детей, обрекала отстающих на постоянное, бессмысленное повторение пройденного, что в итоге приводило к их отсеву из школы. Вместо классно-урочной системы он предложил индивидуализированную систему самостоятельного овладения знаниями.

Необходимость перехода к индивидуальному обучению, точнее говоря, к самообучению К. Уошберн в своем отчете 1926¹ г. мотивирует, как и Е. Паркхерст, интересами самых талантливых детей, совершенно даром теряющих время и здоровье («медленное убиение даровитости») на усвоение техники, которую они могли бы преодолеть в гораздо более короткий срок, и, в еще большей мере, интересами слабых и отстающих. Таким образом, введение самообучения являлось основной задачей К. Уошберна. Но в то же время вся общественно окрашенная активная атмосфера Виннетки не давала, по его словам, школьным занятиям замкнуться в кабинеты и лаборатории и выдвигала на первый план групповую общественную работу школьников. Отсюда и получилось то своеобразное сочетание — «система Виннетки», при которой необходимость усвоения технических навыков и формальных знаний обуславливается в значительной мере нуждами творческих коллективных заданий. И в чисто технических проектах ремесленного характера и в проектах общественных педагоги Виннетки стараются поставить дело так, чтобы ребенок с очевидностью почувствовал необходимость тех или иных навыков и знаний. Это не исключает, понятно, того, что в некоторых групповых работах участвуют дети с различным уровнем знаний, особенно в таких, как спортивные игры и т. п. «Таким образом, — по словам В. Гуро, — центр тяжести переносится с при-

¹ См: *Carleton W. Washburn: A Survey of the Winnetka public schools, 1926.*

обретения знаний на приложение и использование их и с индивидуальной работы на коллективную»¹.

Изначально Виннетка-план, система индивидуализированного обучения, задумывался как школа-комплекс, состоящая из детского сада, начальной и средней школы. Система организации учебной работы строилась различно в детском саду, начальной и средней школе. В основу работы детского сада была положена программа «врастания в жизнь».

Детский сад не преследует никаких академических целей. Он существует, как и во многих других местах Америки, для того, чтобы внушить детям правила общежития, дать навыки обхождения друг с другом, приучить их к порядку и здоровой чистоте. Он существует также для того, чтобы дать ребенку возможность творчества, дать возможность проявить самого себя насколько возможно больше. В детском саду имеют большое значение принципы педагогической системы М. Монтессори. В небольшом количестве присутствует ее дидактический материал и некоторые из фребелевских пособий, которые используются исключительно как игрушки.

В школе нет четкого расписания, нет классных занятий. Дети работают самостоятельно, по системе последовательных заданий или «голов» и достижения их, т. е. переход от одного «гола» к другому фиксируются на индивидуальной рабочей карточке. Единцей измерения всегда служит единица достижения.

Успешность школьника проверяется системой тестов (стандартных испытаний). К. Уошберн считал, что современные пособия составлены для педагогов, а не для учеников. В Виннетка был поставлен вопрос о создании новых типов заданий по разным предметам. Впоследствии возникли пособия и тесты и вспомогательные пособия (в форме писем к ученикам) для детей разных годов обучения в начальной школе: по чтению, орфографии, письму, языку, истории, географии, арифметике, гигиене. Многие из этих пособий являются оригинальным вкладом в учебно-педагогическую литературу.

Каждый ребенок имеет личную учетную карточку. Колонка каждого предмета разделена на две части. В левой напечатаны «голы» (последовательно снизу вверх), в правой (пустой) учительница отмечает, какого числа задание было закончено. На оборотной стороне отмечаются общественные проявления ребенка, а также его инициатива, выдержка и т. п. Карточка рассчитана на 6 недель.

Совокупность некоторого количества заданий — «голов» — составляет «грэд» (grade — ступень, класс). Терминология, определяющая «грэд», довольно своеобразна.

Задачей учителя является разбить учебный материал на отдельные небольшие выукло составленные задания — голы, подобрать и по большей части создать конкретный живой материал для усвоения этих «голов», для

¹ Гуро Е. Школа города Виннетка... С. 150.

самообучения и самопроверки и, наконец, подобрать материал проверочных тестов так, чтобы они не только с несомненностью указывали, усвоено ли задание или нет, но и выявляли бы, в случае неудачи, в чем было затруднение.

Проверочный материал — учебные тесты — создается на основании кропотливых исследований, и, кроме печатных таблиц, в каждой хорошей экспериментальной школе имеется множество собственных литографированных таблиц, так что учителю остается только выбрать наиболее подходящие.

Прежде всего, К. Уошберн указывает, что никогда не следует вводить самообучение сразу по всем предметам во всех классах, что создает растерянность и путаницу. Он предлагает выбрать для начала некоторых наиболее активных учителей и только некоторые предметы. Такими особо удобными предметами он считает грамоту и работу с числами.

В ходе проведения эксперимента корректировались и дополнялись многие первоначальные положения. Так как вскоре выяснилось, что учитель не успевает контролировать всех школьников, в самоучители были внесены ответы на задания, чтобы дети могли проверить правильность их выполнения. Некоторые учащиеся не успевали освоить учебную программу, в связи с этим непройденный учебный материал переносился на следующий год.

По словам Э. Кудницкой, «ос-

новными задачами “философии” Виннетка-плана являются следующие положения: 1) каждый ребенок имеет право жить свободно, в естественных условиях, как свойственно ребенку; 2) каждый ребенок имеет право на овладение в известной мере мастерски теми знаниями и навыками, которые ему пригодятся, когда он станет взрослым; 3) человеческий прогресс зависит от наивозможного полного развития способностей и удовлетворения интересов каждого ребенка; 4) основная педагогическая задача заключается в развитии и воспитании у каждого ребенка глубокого общественного сознания»¹.

По мысли К. Уошберна, школы Виннетки должны были быть организованы, как единая педагогическая лаборатория для осуществления этих педагогических проблем научным образом. Для этой цели он проводил педагогический эксперимент в условиях обычной школьной работы и ставил научное исследование на службу очередным практическим вопросам, которые должны разрешить сформулированные им теоретические установки.

Эти практические вопросы обозначены следующим образом: 1) какова должна быть деятельность детей в школе; 2) как правильно построить школьную программу; 3) какие методы обучения необходимо применять; 4) как следует организовать педагогический процесс в школе.

Таким образом, общая программа

¹ Кудницкая, Э. Виннетка-план // Народный учитель. 1931. № 9. С. 118.

индивидуализации работы в школах должна состоять из следующих шагов:

1. Выбор одного или нескольких учителей, которые, по-видимому, могут успешно выполнить этот опыт. Обеспечить их полную заинтересованность и сотрудничество.

2. Решить, какой предмет или предметы должны быть индивидуализированы сначала, выбирая те, которые легко поставить на индивидуальную основу.

3. Определить точный объем знаний и навыков, которыми нужно овладеть по индивидуальному предмету. Изложить это в терминах конечных целей достижений.

4. Приготовить или выбрать полные диагностические тесты, охватывающие все эти конечные цели достижений.

5. Выбрать учебники, приготовленные для индивидуального обучения, или приготовить руководящие листы, содержащие точные определения того, какую часть текста ребенок должен изучить, дополнительные практические упражнения, листы с ответами для самопроверки всех упражнений.

6. Приготовить простую систему протокола, чтобы учитывать индивидуальный прогресс детей.

7. Позволить каждому ребенку идти вперед по руководящим листам или учебникам индивидуального обучения с той быстротой, с какой он

способен, тестируя каждую единицу работы, как только он выполнил ее.

8. Никогда не позволять ему (за исключением случаев умственной или физической отсталости) переходить к следующей единице работы, пока он не овладел предыдущей.

9. Покинуть все отчеты о выученном в индивидуализированных предметах, заменяя их занятиями под наблюдением и объективными тестами.

10. Использовать сэкономленное время для ежедневных групповых и творческих активностей.

11. Держать родителей в тесном контакте с наиболее важными моментами работы, после того как она стала совершившимся фактом.

Следя примерно такой программой, можно приспособить школу к разнообразным нуждам детей¹.

Подводя итоги в своем отчете 1926 г., К. Уошберн пишет: «Надо твердо помнить, что система Виннетки, учитывающая каждый свой шаг, не перестает изменяться и совершенствоваться. Данный обзор — это только моментальный снимок движущегося поезда. Когда вы будете рассматривать негатив, поезд уже далеко уйдет вперед».²

К. Уошберн создал модель образования, которая получила всемирное признание. Оценивая Виннетка-план, многие специалисты едины во мнении, что эта авторская система учебно-воспитательной работы является одной из самых эффективных. Метод обу-

¹ Уошберн К. программа индивидуализации. Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / пер. а англ. М., 1930. С. 144

² Гуро Е. Школа города Виннетка... С. 154.

чения и воспитания, предложенный К. Уошберном, избежал чрезмерной индивидуализации обучения, сделав ставку на органическое сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы и перенеся центр тяжести с приобретения знаний на их применение.

В одной из глав своей книги «Весь мир — школа. Преобразованное образование» Салман Хан, основатель Академии Хана, говорит об исторических перипетиях концепции полного усвоения материала и об ответственности за собственные знания, приводя пример достижений школ Виннетки: «В прогрессивные 1920-е интерес к Виннетка-плану был высок. Так же, как и спрос на пособия по самообучению... Но потом с концепцией полного усвоения материала случилась странная штука. Она вышла из моды и долгие годы, даже десятилетия пребывала в забвении. Почему так произошло? Отчасти по экономическим причинам. Небольшая богатая система школ, такая, как в Виннетке, могла себе позволить новые учебники, тетради для упражнений и другие материалы, но производство печатной продукции обходилось недешево, и издание новых пособий в национальном масштабе было затратно. А еще оставался вопрос переквалификации педагогического состава, усвоение материала требовало иного набора компетенций, методик и навыков, что, в свою

очередь, не только стоило дорого, но и требовало инициативы и гибкости со стороны учителей и школьных администраций. Инерция и сопротивление новым идеям, подрывающим устои системы, не позволили усвоить материал образца 1920 г. В исследовании 1989 г. делался шокирующий вывод, что между 1893 и 1979 гг. учебный процесс (в государственных школах) остался без особых изменений»¹.

Виннетка-план является типично американской системой, в основу которой положены такие черты, как индивидуализм, практицизм, инициативность, организованность, стремление не терять ни минуты. Виннетка-план вызвал огромный интерес у педагогической общественности того времени и получил признание у теоретиков и практиков образования. В 1920-е — 1930-е гг. школы г. Виннетка считались одними из лучших в США. Виннетка-план предвосхитил модель программированного обучения, созданную и получившую распространение в 1950-е — 1960-е гг., он являлся эффективной технологией полного усвоения знаний, а также включал в себя в качестве неотъемлемой составляющей метод проектов, как способ организации совместной деятельности детей.

К сожалению, оригинальное педагогическое наследие К. Уошберна еще не нашло должного внимания в России.

1 Хан С. Весь мир — школа. Преобразованное образование / пер. с англ. М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2015. С. 33–34.

Список литературы

1. Беляева, Е. Виннетка-план. (Индивидуально-трудовая система рабочих в школах Виннетки) / Е. Беляева // Просвещение на транспорте. — 1927. — № 4–5. — С. 99–112.
2. Грэм, П. А. Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / пер. с англ. / П. А. Грэм. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. — 288 с.
3. Гуро, Е. Школа города Виннетка // На путях к новой школе. — 1927. — № 5–6. — С. 149–154.
4. Джуринский, А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 432 с.
5. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров. — 2-е изд., перераб. и доп. / А. Н. Джуринский. — М.: Издательство Юрайт, 2013. — 440 с. — Серия: Магистр.
6. Дьюи, Д. Демократия и образование / пер. с англ. / Д. Дьюи. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
7. История педагогики и философия образования: учеб. пособие / Новосибир. гос. аграр. ун-т. Инженер. ин-т; сост. В. Я. Вульферт. — Новосибирск, 2008. — Ч. 2. — 47 с.
8. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века: Учебное пособие / Составитель и автор вступительной статьи Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2011. — 176 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 36).
9. Килпатрик, В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. / В. Килпатрик. — М.: Госиздат, 1930. — 453 с.
10. Килпатрик, В. Х. Основы метода / пер. с англ. — М.; Л.: Госиздат, 1928. — 115 с.
11. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ. / В. Килпатрик. — Л.: Издательство Брокгауз-Ефрон, 1925. — 43 с.
12. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Наука, 1997. — 223 с.
13. Корнетов, Г. Б. История педагогики: введение в курс «Истории образования и педагогической мысли»: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: Изд-во УРАО, 2003. — 296 с.
14. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 436 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 63).
15. Корнетов, Г. Б. История педагогики: введение в курс «Истории образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. Гриф УМО. 3-е изд. / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2011. — 260 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 38).
16. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2015. — 260 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 90).
17. Кудницкая, Э. Виннетка-план / Э. Кудницкая // Народный учитель. — 1931. — № 9. — С. 116–122.
18. Кэй, Э. Век ребенка / пер. с нем. / Э. Кэй. — М.: Издательство: М. В. Саблин, 1910. — 314 с.
19. Монтессори, М.. Дом ре-

бенка. Метод научной педагогики / М. Монтесорри. — СПб.: Астрель, М.: АСТ, 2005. — 272 с.

20. Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. — М.: Работник просвещения, 1930. — 168 с. (две статьи К. Уошберна).

21. Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие / Авт.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — 236 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 28).

22. Постигание педагогической культуры человечества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2010. — 200 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 32).

23. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи / пер. с англ.; под научн. ред. М. С. Добряковой. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. — 424 с.

24. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ.; под научн. ред. М. С. Добряковой. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. — 488 с.

25. Уошборн, К. Общественные школы Виннетки / К. Уошборн // Труды

второго Московского университета. Часть педагогическая. — М., 1929. — № 1. — С. 147–163.

26. Хан, С. Весь мир — школа. Преобразованное образование / пер. с англ / С. Хан. — М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2015. — 176 с.

31. Kilpatrick, William H. An Effort at Appraisal. In *Adapting the Schools to Individual Differences*, ed. Guy Montrose Whipple. Bloomington, IL: Public School Publishing, 1925.

32. Tanner, Daniel, Tanner, Laurel. *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan, 1990.

33. Washburne, Carlton W. *Burk's Individual System as Developed at Winnetka*. In *Adapting the Schools to Individual Differences*, ed. Guy Montrose Whipple. Bloomington, IL: Public School Publishing, 1925.

34. Washburne, Carlton W. 1927. *The Philosophy of the Winnetka Curriculum*. In *Curriculum-Making: Past and Present*, ed. William Chandler Bagley. Bloomington, IL: Public School Publishing, 1927.

35. Washburne, Carlton W. *What Is Progressive Education?* New York: Day, 1953.

36. Washburne, Carlton W., Marland, Sidney P., JR. *Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment*. Englewood Cliffs, N. J: **Prentice-Hall**, 1963.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



В. Б. Помелов

**ВЫДАЮЩИЙСЯ
ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ДИДАКТ
Б. П. ЕСИПОВ**

УДК 378.4(470.342)

ББК 74.03(2)6-8Есипов Б. П.

В статье описывается жизненный путь и охарактеризованы научные достижения выдающегося отечественного дидакта XX в. Бориса Петровича Есипова. Дается оценка его вклада в развитие образования и педагогической науки.

Ключевые слова: Вятка; Удмуртия; Петроград; Б. П. Есипов; Н. К. Крупская; Наркомпрос РСФСР; АПН СССР; Ф. Ф. Королев; А. И. Есипова-Воскресенская.

V. B. Pomelov

**AN OUTSTANDING NATIVE DIDACT
B. P. ESSIPOV**

The article reveals the biography and scientific events of an outstanding native didact of the XX-th century Boris Petrovich Essipov. The estimation of his contribution into the development of education and the pedagogical science is given.

Key words: Vyatka; Udmurtia; Petrograd; B. P. Essipov; N. K. Krupskaya; Narkompros RSFSR; the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR; F. F. Koroliov; A. I. Essipova-Voskressenskaya.

В начале 1990-х гг. автор данной статьи, работая над книгой «Педагоги и психологи Вятского края», заинтересовался личностью Бориса Петровича Есипова, без которого невозможно представить отечественную педагогику второй трети XX в. Ценные сведения — воспоминания и фотографии — были получены от дочери ученого Натальи Борисовны Есиповой, проживающей в г. Вологде, с которой мы длительное время состояли в переписке. Мы посчитали своим долгом составить биографию Б. П. Есипова с тем, чтобы познакомить новое поколение педагогов с творчеством этого замечательного ученого и человека. В результате поисков нам удалось собрать значительный по объему биографический материал, который частично вошел в упомянутую выше книгу¹ и был также использован в ряде статей и материалах научных конференций².

Б. П. Есипов относится к тому поколению отечественных ученых, которое закладывало основы советской педагогики в послереволюционный период. Он прошел большой путь от сельского учителя до крупного ученого-педагога с мировым именем, труды которого (а им написано свыше ста пятидесяти работ) и спустя десятилетия после его смерти не толь-

ко не утратили своей актуальности, но до сих пор в значительной степени определяют развитие современной дидактики.

Б. П. Есипов родился 2 (14) мая 1894 г. в с. Полом Глазовского уезда Вятской губернии (ныне эта территория входит в состав Кезского района Республики Удмуртия) в семье волостного писаря. Дед будущего педагога Лаврентий Алексеевич Есипов (1844—?) получил домашнее воспитание; он происходил из смоленской шляхты, то есть был дворянского звания, но никакого имения, родового, либо благоприобретенного, конечно, не имел. Служить начал в 1863 г. сторожем в Уфимской губернской почтовой конторе; через полгода был переведен в почтальоны этой же конторы, а в 1870 г. был назначен смотрителем Чепецкой почтовой станции. Позднее служил в этой же должности еще на нескольких станциях Вятской губернии и был уволен по собственному прошению в 1888 г. Должность давала скромный доход (180 руб.), которого едва хватало на жизнь. Он был дважды женат. От первого брака имел сына Петра и дочь Марию. После смерти жены Татьяны Федоровны женился на ее сестре Анне; от второго брака было еще трое детей.

¹ Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края: монография. Киров, 1993. С. 50–55.

² Помелов В. Б. Б. П. Есипов – крупный ученый-педагог // Вятская Земля в прошлом и настоящем: материалы региональной научной конференции / ред. Е. И. Кириухина. Киров, 1989. С. 202–204; Помелов В. Б. Ученый-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края // Герценка. Вятские записки: научно-попул. альманах / Ред. Н. П. Гурьянова. Вып. 28. Киров, 2015. С. 129–148; Помелов В. Б. «Я стремился стоять ближе к учительству...» // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Шестые Есиповские Чтения: материалы региональной научной конференции / ред. М. А. Захаричева. Глазов, 2005. С. 4–9.

Его сын Петр Лаврентьевич (1871—1914) был не только одним из самых уважаемых, но и одним из немногих грамотных людей в селе Полом Глазовского уезда Вятской губернии. Он обучался в Глазовском уездном училище, после чего поступил в писцы к мировому судье, потом был письмоводителем у земского начальника. В 1893—1905 гг. служил писарем в Поломском волостном управлении. В 1905 г. был избран делопроизводителем строительной комиссии Озно-Чепецкого сиротского приюта, спустя два года его утвердили в звании почетного старшины приюта. В 1909 г. произведен за выслугу лет в коллежские регистраторы. Скончался П. Л. Есипов от туберкулеза.

Супруга П. Л. Есипова Анна Николаевна была дочерью псаломщика. Она была хорошей хозяйкой, грамотной и культурной женщиной. Родители учили детей доброму и отзывчивому отношению к людям, стремились привить им любовь к литературе. С самых ранних лет они приобщали своих детей к книге и чтению газет и журналов, пробуждали у них интерес к знаниям, учебе. Часами просиживал Петр Лаврентьевич с детьми в волостной библиотеке. В семье все дети умели хорошо читать еще до школы. А детей было трое. У Бориса был брат Аркадий (1899—1919) и сестра Ангелина (1902—1916).

Первые годы учебы Бориса прошли в Поломской четырехгодичной начальной школе, открытой

Глазовским земством по реформе 1864 г., осуществлявшейся под влиянием революционно-демократического движения «шестидесятников», требовавших улучшения постановки дела народного просвещения. Земские школы отличались, как правило, лучшей по сравнению с министерскими и церковными организацией обучения и воспитания; туда, прежде всего, шли работать передовые учителя.

Первым учителем Бориса был Федосий Александрович Попов, образованный, гуманный человек. Он стремился заинтересовать своих учеников решением интересных задач, использовал учебники разных авторов, побуждал детей к соревнованию в учебной работе. Большое внимание уделял он развитию устной и письменной речи: заставлял учащихся писать изложения — пересказы небольших статей, а потом и целых книжек. Из присылаемой земством бумаги дети сами шили тетради, учились переплетать книги, благоустраивали сад в центре села.

Борис Есипов окончил школу с похвальным листом и поступил в 1905 г. в Глазовскую мужскую гимназию, открывшуюся в 1904 г. Здесь ему больше других запомнился учитель Окулов, создавший в гимназии очень хороший для того времени кабинет физики и широко использовавший в работе метод физического эксперимента. Он выпил динамо-машину: сколько было радости и восторга у гимназистов, когда на одном из гимназических

балов зажглись электрические лампы — первые в городе! После окончания гимназии в 1913 г. перед Борисом встал вопрос, продолжать ли учебу дальше. Отец, в последние годы служивший волостным писарем в селе Дебессы, заболел туберкулезом. (От этой же болезни умерла и сестра Бориса Ангелина). Материальное положение семьи стало трудным. С ранних лет, познав нужду, Борис уже с шестого класса, с пятнадцати лет жил на свои средства, занимаясь репетиторством. В гимназические годы он увлекался изучением истории и литературы. Интерес к этим наукам повлиял на выбор факультета при поступлении в университет.

С 1913 г. Борис — студент словесного отделения историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета. Вместе с товарищем-глазовчанином, демократически настроенным Иваном Поповым, сыном учительницы из г. Вятки, он снимает комнатку на Васильевском острове. В университете было еще шесть земляков, и они образовали глазовское землячество; вместе искали подработку, встречались в свободное время, обсуждали политические вопросы, которые становились все более жгучими и актуальными. Борис берется за учебу страстно. Но вот печальная весть из дома: умирает отец. Мать переезжает в Глазов, устраивается на службу заведующей общежитием женской гимназии, а затем смотрительницей больничного корпуса. Хотелось все бросить и ехать к матери, но она пишет ободряющие письма и просит не бросать учебу.

Годы учения в университете были для Бориса Есипова одновременно и годами самостоятельного педагогического труда, и временем формирования мировоззрения, политических взглядов и убеждений, основы которых были заложены еще в Глазове. Хотелось разобраться в противоречиях политических событий. Борис и Иван читают и конспектируют работы Плеханова, Ленина, Маркса, Энгельса. Постепенно в среду студентов проникают большевистские идеи. С началом империалистической войны обнажаются социальные противоречия, общество резко поляризуется и политизируется. Друзья-глазовчане уходят с головой в гущу политических событий. Одна сходка сменяется другой. Университет бурлит. Студенты спорят о будущем России, выдвигают требования. Особое возмущение у них вызвало известие об угодническом выступлении профессора университета Косоротова в Киеве на печально известном, прогремевшем на всю Россию «деле Бейлиса». Войдя в аудиторию, где Косоротов читал лекцию, студенты бросили в него камень. Была вызвана полиция, которая оцепила собравшуюся толпу. У всех студентов, а их было 184 человека, отобрали студенческие билеты, дававшие право на вход в здание университета. Через несколько дней их вызвали к попечителю учебного округа Прутченко. Есипова вместе с другими «бунтовщиками» исключили из университета, правда, всего на две недели.

На жизнь Борис зарабатывал не только репетиторством. Согласно сохранившемуся удостоверению от

02.09.1916 г. он состоял на службе в Петроградской исполнительной комиссии по продовольствию. Его работа состояла в том, что в составе специальной комиссии он командировался в продуктовые лавки для предотвращения спекуляции, говоря официальным языком, «для надзора за правильным производством торговли».

Несмотря на все трудности, молодость брала свое. 8 января 1916 г. в Благовещенской церкви Василеостровского района Петрограда Борис Есипов обвенчался с глазовской учительницей Юлией Ивановной Агафоновой (1891–1930). Н. Б. Есипова вспоминала: «Отец как-то рассказывал мне, что Юля, моя мама, была девушкой с большим чувством юмора. Этот обряд и сам батюшка ее развеселили, да еще в присутствии веселых друзей. На нее напал смех, и священник чуть было не отказался их венчать. Но все обошлось хорошо; она взяла себя в руки и извинилась перед батюшкой».

1917 год. Февральская революция. Занятия в университете прекращаются. Проводится запись в народную милицию. Борис вместе с друзьями целыми днями дежурит на Васильевском острове, «снимает» с крыш городских. Вечером 3 апреля революционная столица встречает В. И. Ленина на Финляндском вокзале. Борис видит вождя на броневике, напрягает слух, но, увы, стоит он слишком далеко от оратора и улавливает лишь отдельные слова. Выступление Ленина с балкона особняка Матильды Кшесинской Есипов слышит отчетливо, до него доносится ленинский при-

зыв «Да здравствует социалистическая революция!».

Летом 1917 года студенты-глазовчане всей компанией возвращаются домой. Они разъезжаются по селам уезда и принимают участие в установлении Советской власти. Борис Есипов проводит эту работу в селах Полом, Зура, Игра. На уездном съезде рабочих, солдатских и крестьянских депутатов Есипова избирают членом исполкома и вводят представителем в коллегию земской управы. Эти органы старой власти существовали в Глазовском уезде до марта 1918 г., а затем уездный исполком ликвидировал их, и хозяином в городе стал горсовет. Был организован уездный совнархоз, председателем которого стал А. И. Казаков, а секретарем — Б. П. Есипов. В июне 1919 г. Есипову поручают возглавить школьный подотдел Глазовского уездного отдела народного образования.

С того времени он все свои знания, способности и энергию отдает делу строительства новой школы. Глазовские учителя-энтузиасты и, прежде всего, Есипов, готовят школьную реформу в своем уезде. Воодушевленные решениями первых всероссийских учительских съездов, они осуществляют осенью 1918 г. в Глазове и Глазовском уезде первые шаги по замене старой школьной системы новой. Есипов по собственной инициативе составляет учебные планы для школ первой и второй ступеней, разрабатывает программы по тем предметам, которые впервые вводились в школе по ручному труду, физической культуре, музыке и пению,

рисованию и графике. Подготовленные материалы после утверждения коллегией отдела народного образования распространялись в городских и сельских школах уезда.

Одновременно Есипов работает учителем истории в школе II-й ступени г. Глазова, оказывает большую методическую помощь учителям, содействует развитию ученического самоуправления и становлению школьных советов. Эти новые, прогрессивные элементы школьной жизни тогда только еще пробивали себе право на жизнь. Позднее они были загублены и с большим трудом возрождаются в наши дни. Заведующий уездным отделом народного образования Н. Шубин писал в характеристике: «Б. П. Есипов за время своей службы в отделе проявил себя как весьма добросовестный и бескорыстный работник. Он обнаружил достаточную способность к инициативе и руководству».

В соответствии с решением государственной комиссии по просвещению от 27 февраля 1918 г. Глазовский УОНО вел подготовку к выборам учителей и работников народного образования. Политическая необходимость этих выборов состояла в том, что к тому времени далеко не все учителя встали на сторону Советской власти, поэтому нужно было провести отбор, «чистку».

Это было вполне в духе того времени. Подобные чистки проводились и в вузах как среди преподавателей, так и среди

студентов. Более всего опасался Есипов того, как бы понапрасну не обидеть честных, порядочных педагогов. Глазовский педагог Валентина Георгиевна Боброва, занимавшаяся изучением педагогического наследия Есипова, обнаружила в Государственном архиве Кировской области «особое мнение» Б. П. Есипова: приложенный к протоколу № 4 заседания Глазовского совета народного образования от 18 августа 1918 г. листок, где записано: «Я не считаю возможным голосовать сразу за все предложения. Полагаю, что мотивы отвода должны быть приведены и обсуждаемы в совете в отношении каждого отведенного кандидата по отдельности...»¹.

Весной 1919 г. на город Глазов наступала белая армия. Колчаковцы занимали город в течение нескольких месяцев. Советские учреждения эвакуировались; Есипову вместе с сотрудниками было предписано отправляться в г. Слободской Вятской губернии, что он и сделал. Его мать, жена Юлия и дочка Лена, которой не было и года, вынуждены были отправиться в г. Тамбов. Спустя два месяца Есипов добился перевода в Тамбов, а оттуда все вместе отправились в г. Кирсанов, где Борис Петрович устроился лектором в политпросвет военкомата.

Уже летом Глазов был освобожден от белогвардейцев, и Есипов был вызван туда телеграммой Глазовского уездного отдела народного образования. В ней указывалось: «Просим содействия по немедленному возвращению Есипова и Ушакова для

¹ Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края... С. 51.

восстановления работы в освобожденном пострадавшем уезде. Крайне нуждаемся в этих ответственных работниках». Семья вернулась в Глазов в августе 1919 г. Всех этих мучений гражданской войны, связанных с бесконечными переездами, холодом и голодом, не выдержала дочка.

Другой жертвой стал брат Аркадий, погибший еще в апреле 1919 г. Он был разведчиком 29-й стрелковой дивизии 3-й армии Восточного фронта Красной армии. Как знающий удмуртский язык, он был оставлен в числе других коммунистов в Глазове для связи с партизанами и для проведения подпольной работы в тылу колчаковцев. Аркадия опознали бывшие соученики по гимназии и выдали колчаковской контрразведке. Он был расстрелян на станции Кез...

Находясь в самой гуще школьной жизни провинциального уезда, сам сильно нуждаясь, Борис Петрович видел, как тяжело положение учительства. Он пишет длинное взволнованное письмо Председателю Совета Народных Комиссаров РСФСР В. И. Ленину.

Письмо было отправлено 28 декабря 1920 г., а спустя несколько дней Глазовский уисполком был уведомлен управляющим делами Совнаркома о том, что письмо на имя В. И. Ленина получено и в копиях разослано наркому просвещения т. Луначарскому, его заместителю т. Литкенсу, зав. отделом внешкольного образования т. Крупской, Президиуму ВЦИК

и в редакции газет «Правда» и «Беднота». С волнением держал Борис Петрович маленькую четвертушку бумаги. В левом углу — оттиск «Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. Управление делами СНК. Москва. Кремль. Января 5, 1921 года».

Есипов пишет в письме о положении дел в школах далекой провинции. Приведем несколько выдержек из этого письма: «Нужно откровенно признать, что в этой области (в школах. — В. П.) дела обстоят неблагоприятно. Не надо успокаивать себя “возвышающей нас ложью”, хотя бы подчас и бессознательной, хотя бы подчас и внушенной нам не соответствующими действительности цифрами... Количество школ 1-й ступени не увеличилось, а сократилось, хотя по спискам школ, быть может, значится и больше, чем их было раньше, но функционирующих школ — меньше. Много школ закрыто по следующим причинам: 1) из-за отсутствия школьных работников (некоторые из бывших школьных работников очутились на “незаменимых” местах и в “забронированных” ведомствах, в которых выдаются всевозможные пайки), значительная часть школьных работников в армии, значительная часть переведена на дошкольную, внешкольную или на работу в детских домах, значительная часть выехала продолжать свое образование; 2) из-за отсутствия ремонта (ибо нет ни гвоздей, ни рабочих

рук, ни кирпича, ни пакли); 3) из-за отсутствия топлива... Посмотрите, что делается в функционирующих школах. Одна учительница занимается обычно в деревянной школе с двумя отделениями (а иногда с тремя и даже с четырьмя). Можно было бы сносно заниматься и с двумя группами, но абсолютное отсутствие бумаги, перьев, карандашей заставляет всю работу вести впустую...».

Центральная фигура в школе, как известно, учитель. Глубоким сочувствием к его незавидному положению пронизаны размышления автора: «Кстати, кто посмеет сказать, что следующее положение справедливо: писец и рассыльный в лескоме или упродкоме или в военкомате получает паек; их работа легкая, неотчетливая, продолжается определенное количество часов, спокойная. Учитель, работа которого сопряжена с усиленным утомлением нервной системы, продолжается неопределенное количество часов в день, работа которого в высшей степени ответственна, учитель, которого посылают всюду и везде с лекциями, с агитацией, с пропагандой, с переписью... — получает 18 фунтов муки и больше ничего. Ничего больше».

«Нам не построить социалистического государства, — делился своей озабоченностью молодой педагог, — до тех пор, пока на вопросы народного образования, в частности, на школьное дело и положение учительства, не установятся иные

взгляды, пока органы власти, а также экономические органы не придут на помощь самым серьезным образом»¹.

Как созвучны эти строчки известным ленинским словам о том, что в нашем обществе учитель должен быть поставлен на такую высоту, на какой он не может стоять в буржуазном обществе. (Но до сих пор, увы, не стоит!).

11 января 1921 г. письмо Б. П. Есипова в виде статьи под названием «А этот фронт все еще забыт» без сокращений публикуется в «Правде». В этом же месяце публикуется и отклик — «О школах и учителях», написанный видным государственным деятелем Ю. Лариным (Лурье), кстати, тестем Н. И. Бухарина. Наконец, Президиум ЦК союза работников просвещения в газете «Известия ВЦИК» (номер от 12 февраля 1921 г.) пишет, ссылаясь на статьи Есипова и Ларина, что в них «совершенно правильно отмечается, что большая часть очень хороших постановлений, касающихся дела просвещения в республике, действительно «не исполнена», и намечает ряд мер для проведения их в жизнь.

Постепенно Б. П. Есипов приобретал практический опыт работы, но в то же время остро ощущал нехватку теоретических познаний в области педагогики. В богатых, хорошо оснащенных библиотеках мужской и женской гимназий он

¹ Там же. С. 52.

обнаружил залежи дореволюционных журналов, в том числе педагогических: «Свободное воспитание», «Русская школа», «Вестник воспитания», а также произведения К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова и других выдающихся русских педагогов. Подолгу простаивает он у стеллажей, постепенно открывая для себя науку Педагогику.

Вскоре по его инициативе основные фонды библиотек обеих гимназий были объединены в единую городскую библиотеку. По существу, это была специальная педагогическая библиотека, ставшая своего рода центром педагогической мысли уезда. Вокруг нее объединяются учителя, которые приезжают сюда на курсы, слушают лекции, обсуждают школьные дела. Б. П. Есипов, естественно, главный организатор и исполнитель, душа всех этих полезных начинаний. Очень скоро одних устных докладов на педагогические темы ему становится недостаточно. Он пишет статьи в газету «Известия Глазовского уисполкома Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов», редактирует журнал «Просвещение» — орган издания Глазовского УОНО. Правда, журнал существовал недолго и с отъездом Б. П. Есипова на работу в Ижевск в августе 1922 г. прекратил существование.

В столице Удмуртии создается областной отдел народного образования, и Есипов назначается на должность заведующего подотдела социального воспитания. Здесь

в его функции входят не только вопросы школьного обучения, но и дошкольного воспитания, охраны прав детей, организации опытно-показательных учебно-воспитательных учреждений и многое другое. Кроме того, он одновременно заведует учебной частью рабфака и преподает историю и политграмоту в школах второй ступени, развертывает подготовку и проведение в школах города реформы, работает над составлением учебных планов и программ для школ I-й и II-й ступени.

Он активно участвует в работе областных съездов Советов рабочих и крестьянских депутатов, читает доклады и лекции на учительских курсах, конференциях, редактирует бюллетень отдела народного образования. В мае 1920 г. в семье родилась дочь Наташа.

В августе 1923 г. начинается новый этап в жизни педагога: по решению коллегии Наркомпроса его переводят в Москву, в отдел единой школы Главсоцвоса на должность инспектора-методиста. Он становится членом научно-педагогической секции Государственного ученого совета. Б. П. Есипову довелось работать совместно с такими видными деятелями народного образования и педагогической науки, как Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак и др.

Особо значимой вехой на научном и жизненном пути Б. П. Есипова стала совместная работа с Н. К. Крупской, возглавлявшей в то время научно-пе-

дагогическую секцию Государственного Ученого Совета (ГУСа). В статье «Что нам давало общение с Надеждой Константиновной Крупской», опубликованной в журнале «Советская педагогика» (1964, № 2), Есипов вспоминает, что его знакомство с Н. К. Крупской состоялось осенью 1923 г. «Мною, — писал тогда Б. П. Есипов, — тогда была написана большая статья «Очерк жизни массовой школы в 1922—1923 гг.».

Вскоре Крупская пригласила Есипова на работу в свою секцию, где он занимался в основном составлением учебных планов и программ для школ, подготовкой съездов и конференций работников народного образования. Н. К. Крупская, по воспоминаниям Б. П. Есипова, пользовалась огромным уважением и непрекращаемым авторитетом среди рядовых работников Наркомпроса, по выражению А. В. Луначарского, была его душой.

В уже упоминавшихся воспоминаниях Есипов писал: «Настроение какого-то особенного творческого подъема чувствовалось на заседаниях Пленума Научно-педагогической секции, проводившихся под руководством Надежды Константиновны. Это, собственно говоря, были не заседания, проводимые по строгим организационным правилам, а беседы и дискуссии по актуальным вопросам теории педагогики и практики школьной работы».

По воспоминаниям Б. П. Есипова, Н. К. Крупская была требовательным руководителем, не терпела халтуры в работе, приблизительности и неточностей. В разговоре она пользовалась оружием иронии и сарказма.

Например, имея в виду многочисленные повторы в проекте школьной программы 1926 г., она характеризовала ее следующим образом: «Жвачная программа вышла». О программе для педучилищ 1939 г. она выразилась так: «Читая эту программу, учителя умрут от икоты, потому что через каждый абзац «руководящая роль учителя».

Поддерживая все передовое, Надежда Константиновна умела и достаточно сурово критиковать за ошибки. Как-то раз «попало» и Есипову.

У Бориса Петровича хранилось одно из писем Крупской, которое было написано по поводу его отчета о поездке в село Детчино Калужской губернии. Н. К. Крупская писала: «Тов. Есипов — скажу откровенно; Ваши записки произвели на меня самое тяжелое впечатление. Вы инспектор-методист. Вы добросовестно отметили, как в какой школе стоит дело с техникой письма и счета, какая у ребят посадка, как долго продолжают упражнения. Тут у Вас конкретный материал. Об остальном же — сказано туманно...».

Дальше шел длинный перечень вопросов. Надежду Константиновну не удовлетворяли отрывочные сведения, «изолированные от всей окружающей действительности». «Это письмо было для меня большим уроком», — вспоминал Борис Петрович.

Проще всего Есипову было бы уничтожить это письмо и тем самым скрыть сам факт отрицательной оценки, некогда данной ему Крупской по такому, в сущности, совершенно незначительному поводу. Однако ученый поступил так, как велела ему со-

весть. Он понимал, что для истории представляет ценность каждый факт, связанный с деятельностью Крупской, а потому рассказал обо всем этом в своих воспоминаниях. Само же письмо он передал для включения в первое издание педагогических сочинений Н. К. Крупской (см. том 11, с. 288—289). Кстати, во второе издание сочинений Крупской, вышедшее уже после смерти Есипова, это письмо не вошло, что доказывает незначительность факта, по которому оно было написано¹.

Люди, близко знавшие Б. П. Есипова, как раз исключительно высоко ценили его, причем не только как ученого, но и как гражданина. Так, видный ученый Эле Исаевич Моносзон, (кстати, как и Есипов, вятчанин по происхождению, выпускник Вятского пединститута) рассказывал в своих воспоминаниях о том, что в 1952 г. по ложному доносу был арестован и заключен в Бутырскую тюрьму академик Федор Филиппович Королев, крупный ученый и организатор педагогической науки. «Вина» его заключалась в том, что он в частном разговоре высказал свое мнение по поводу некоторых работ Сталина. Следствие продолжалось около десяти месяцев. Свидетельские показания были получены от ряда научных сотрудников, сослуживцев Королева. Они давали уклончивые, а то и «нужные» следственные показания о политическом облике Королева.

И только Есипов оказался честным и принципиальным человеком. На заседании военного трибунала он смело

заявил: «Считаю Королева преданным партии коммунистом, честным и самоотверженным. Ничего предосудительного в его поведении никогда не замечал». Неизвестно, как кончилось бы все это для Королева, да и для Есипова тоже, но вскоре последовала смерть Сталина. А спустя некоторое время суд полностью оправдал Королева. Впоследствии Есипов и Королев еще около 30 лет плодотворно трудились во благо педагогической науки.

И еще один характерный эпизод из жизни Есипова. Лишь в 1948 г., в 54 года, он вступил в ВКП (б). Коллеги удивлялись, узнав, что он столько лет работает в Наркомпросе на номенклатурных должностях беспартийным. Близким людям он говорил, что он не во всем согласен с политикой партии и в качестве аргумента приводил судьбу своего друга и сослуживца по работе в Наркомпросе Оттона Людвиговича Бема.

Семьи Бема и Есипова дружили. В 1937 г. О. Л. Бем был арестован, объявлен «врагом народа» и расстрелян. Впоследствии он был, конечно, реабилитирован, но посмертно. Между прочим, О. Л. Бем начинал свою карьеру в народном образовании в Вятке, где работал в губоно. Именно он содействовал ректору Вятского пединститута Н. А. Дернову в присвоении институту имени В. И. Ленина. Бем и прислал в Вятский губком партии известную телеграмму: «Владимир Ильич согласие наименование пединститута его именем дал = наркомпрос № 8638 = завглавоцвсом Бем»...

¹ Помелов В. Б. Б. П. Есипов и Н. К. Крупская. С. 19—20.

Работая в аппарате Наркомпроса, Есипов возглавил научно-исследовательскую группу по проблемам начальной школы. Он руководил широкомасштабными исследованиями по изучению и анализу процессов обучения и воспитания. Есипов не был кабинетным ученым. Он и его сотрудники постоянно бывали в школах. Памятной для него была поездка в Магнитогорск, по итогам которой вышли статьи «О школах-новостройках», «Магнитогорцы в борьбе за политехническую школу».

С 1928 г. Б. П. Есипов работает в Институте методов школьной работы, в Программно-методическом институте, в Высшем коммунистическом институте педагогики, в Институте начальной школы. Все это были прообразы современных научно-исследовательских институтов АПН РСФСР (АПН СССР), ныне РАО.

Постепенно определяется центральная проблема его научных поисков — проблема совершенствования урока. В 1932 г. выходит его книга «О качестве урока в начальной школе». Несколько лет посвятил он вопросу обобщения передового педагогического опыта. Итогом этой работы стала успешная защита кандидатской диссертации на тему «Процесс обучения в начальной школе в опыте лучших учителей» (1938).

Еще до защиты диссертации Б. П. Есипов стал в 1934 г. доцентом кафедры педагогики МГПИ. Вплоть до начала Великой Отечественной войны он заведует кафедрой педагогики института усовершенствования учителей. В соавторстве с профессором Николаем

Кирилловичем Гончаровым он пишет первый в нашей стране учебник по педагогике для педучилищ, выдержавший пять изданий и переведенный, как и многие другие книги Есипова, в социалистических странах.

Н. Б. Есипова вспоминала в письме к автору статьи: «В Москву из Глазова мы выехали вчетвером: папа, мама, я и бабушка Анна Николаевна. Мама часто болела, а папа почти все время работал, как он сам выражался, «читал, писал, читал, писал». Книги были его страстью. Очень интересовался кибернетикой и собрал много книг по этой тематике, хотя эта наука еще не была очень популярна в то время. Жили мы в огромном доме бывшего акционерного общества «Россия», который занимал целый квартал со всех его четырех сторон. Он тянулся по Сретенскому бульвару. Наш подъезд был на Милютинском переулке (позже — улица Юлиана Мархлевского). У нас были две смежные комнаты в большой коммунальной квартире. Мебели почти не было. Отчетливо помню, как мы сидим перед печуркой — «буржуйкой». В комнате темно, нас освещают горящие полешки. Жестяная труба тянется в форточку. Рядом со мной соседская девочка Рая. Бабушка что-то рассказывает. Мы сидим на низеньких скамеечках. У окон стоят лавки, открытые тканью из лоскутков.

Мама умерла в 1930 г. Второй раз папа женился через три года. Его вторая жена, — я ее называла «тетя Шура» — Александра Ильинична Воскресенская внешне была похожа на мою маму, но только внешне. Она была намного тверже и практичнее



Доцент Б. П. Есипов консультирует студентку в кабинете педагогики. Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина. 1934 г.

в жизни. В возрасте 70-ти лет она защитила кандидатскую диссертацию. «Пусть это будет итогом моей жизни», — говорила она. Отец и Александра Ильинична жили дружно. Она заботилась о нем, стремилась создать ему хорошие условия для такой напряженной работы, которой он был занят всю жизнь. После Сретенского бульвара, когда папа женился второй раз, мы съехались с Александрой Ильиничной и ее дочерью Ирой и жили на Цветном бульваре. Наконец, в начале 1950-х гг. отцу дали хорошую квартиру на Новопесчаной улице. К тому времени Ира вышла замуж, у нее появились дети; жива была бабушка Анна Николаевна. Так все вместе и жили».

Лето обычно проводили на родине Александры Ильиничны в г. Корчеве на Волге. Там жили ее мать и сестра. Потом этот город оказался затопленным при прокладке канала Москва-Волга. Однако удалось перевезти родительский дом в Конаково, который славился знаменитой Кузнецовской

фабрикой фаянсовой посуды, но был тогда небольшим поселком. Дом стоял на окраине поселка, на берегу Волги. В 1939 г. Наташа с отцом и «тетей Шурой» ездили в Домбай, который был тогда еще совсем диким; поднимались на ледник, прошли всю Сванетию, перевалили Кухорский перевал и спустились к Сухуми. Летом 1941 г. Наташа уехала из Москвы к тете в Иркутск доучиваться в институте; потом она работала в Бурятии, Карелии, пока, наконец, не осела с семьей в Вологде.

В июле 1941 г. 47-летний Есипов уходит добровольцем на фронт в составе дивизии народного ополчения. Ранее он никогда не был на действительной военной службе, поэтому можно представить, какие трудности ему пришлось перенести. На фронте Есипов встретил своего бывшего студента, который был командиром подразделения, и он взял Бориса Петровича в свои связные. Для выполнения обязанностей связного ему дали небольшую лошадку. Когда он садился верхом, ноги доставали до земли (Есипов был высокого роста).

Во время боев под Нарофоминском в декабре 1941 г. Есипов был ранен в руку. В ожидании помощи он долго пролежал на снегу и отморозил ноги. Госпиталь в г. Прокопьевск Кемеровской области... Но и здесь он остается педагогом, воспитателем. Сохранился документ, в котором записано, что народный ополченец Б. П. Есипов во время своего пребывания на излечении в госпитале активно участвовал в проведении культурно-просветительной и воспитательной работы,

проводил политзанятия среди раненых бойцов, читал лекции.

Снова Москва. Приглашение на работу в Наркомпрос в 1942 г. В ноябре 1943 г. образуется Академия педагогических наук РСФСР (с 1966 г. — АПН СССР, с 1992 г. — РАО).

Со времени основания Академии и до своей скоропостижной кончины от инфаркта 21 февраля 1967 г. Есипов работает в ее составе. Он стоял у истоков организации НИИ теории и истории педагогики и прошел в этом институте путь от старшего научного сотрудника до директора. Руководил также сектором дидактики, был заместителем директора по научной работе.

Накопленный богатый педагогический опыт Б. П. Есипов стремился передать всем педагогам. Его книги, не говоря уже о многочисленных брошюрах и статьях, выходили одна за другой: «Урок в начальной школе» (1944), «Воспитание мышления у учащихся в процессе обучения» (1946), «Анализ урока» (1947), «Активизация мышления учащихся в процессе обучения» (1949), «Организация и воспитание коллектива школьников в свете учения А. С. Макаренко» (1956). Первая из перечисленных книг была издана в Югославии в 1946 г. издательством «Просвета» (Белград) тиражом двадцать тысяч экземпляров под названием «Элементарная дидактика». Это была вообще одна из самых первых книг, выпущенных в этой стране после войны.

Тем не менее, все эти и некоторые другие работы охватывали отдельные частные вопросы обучения учащихся. Настоятельно ощущалась необходимость создания фундаментального



Б.П. Есипов с коллегами на международной конференции в ЧССР. Марианские Лазни. 1955 г.

труда, обобщающего различные стороны теории обучения.

В соавторстве с профессором Миханлом Александровичем Даниловым Есипов приступает к написанию такой работы. Чтобы полностью отдаться науке, он просит освободить его от должности директора института и с 1955 г. переводится на должность заведующего сектором дидактики. В 1957 г. выходит «Дидактика», где Есипов выступает как автор четырех глав и редактор всей книги.

Годом ранее выходит учебник по педагогике для пединститутов (под редакцией министра просвещения РСФСР, президента АПН РСФСР Ивана Андреевича Каирова), в котором Есипов выступает как автор нескольких глав. В 1962 г. выходит еще одна серьезная монография «Самостоятельная работа учащихся

на уроках», за которую Б. П. Есипов удостоивается второй премии АПН РСФСР.

В последние годы жизни ученый возглавлял сектор основ дидактики. Последняя его работа «Основы дидактики» (1967), вышедшая вскоре после смерти автора до сих пор остается наиболее авторитетным трудом в этой области педагогики. Выход этой книги, в которой Есипов выступал в качестве редактора и автора важнейших глав, стал событием в отечественной педагогической науке. Заложенные в ней плодотворные идеи до сих пор в значительной мере определяют развитие современной дидактики. До сих пор «в строю», нужны педагогам и многие другие его работы.

Долговечность научных работ Б. П. Есипова отчасти объясняется и тем, что основная область его педагогических исследований — дидактика — практически не подвержена политической конъюнктуре и не зависит от идеологических разногласий, чего, конечно, не скажешь о теории и практике воспитания. Вот почему его работы широко известны и за рубежом, на них до сих пор ссылаются, в частности, В. Оконь, Ч. Куписевич и другие дидакты.

Основные труды Есипова не раз переиздавались в ряде стран. Появлялись в зарубежной прессе его статьи, например, в итальянском журнале «Проблемы педагогики» («Принципы воспитания и обучения в советской школе», 1956), в «Ежегоднике Лондонского университета» («Проблемы содержания образования в средней школе СССР», 1957) и др.

11 раз направляли Бориса Петровича в зарубежные командировки с целью изучения зарубежного опыта, а также для чтения лекций и оказания методической помощи. В послевоенные годы он организовал лабораторию по изучению педагогического наследия А. С. Макаренко, труды которого считал высшим достижением отечественной педагогической науки. В то время многие его труды еще не были изданы и хранились вдовой Галиной Стахивной Салько (Макаренко) на квартире. Итогом скрупулезной работы Есипова и его сотрудников стало издание 7-томного собрания сочинений великого советского педагога. Завершено оно было в декабре 1952 г. одновременно с выходом 11-томного собрания сочинений К. Д. Ушинского, что символизировало преемственность творческих исканий двух замечательных ученых и их последователей.

Признанием больших заслуг Б. П. Есипова стало присуждение ему в 1963 г. ученой степени доктора педагогических наук без защиты диссертации, по совокупности научных работ. Вскоре ему было присвоено звание профессора.

А еще раньше, в 1950 г. он был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР, причем одновременно с А. И. Есиповой-Воскресенской (1890—1966), которая тогда была учителем русского языка и литературы женской средней школы № 175 г. Москвы. Выпускница епархиального училища, Александра Ильинична проработала в школах Москвы с 1922 г. по 1951 г., была заслуженным учителем школы

РСФСР (1947), кандидатом педагогических наук (1960).

Миллионы советских школьников 1930–1960-х гг. пользовались ее «Букварем», «Прописями для 1–3-х классов», «Азбукой» (для обучения детей шестилетнего возраста в семье), «Азбукой в картинках» и другими учебными книгами, выдержавшими множество изданий. Работая ряд лет учителем начальных классов, она проводила большую экспериментальную работу по обучению детей-«шестилеток» в старших группах детского сада и тем самым своей работой в определенной степени как бы способствовала принятому впоследствии решению о переходе на обучение детей с шестилетнего возраста. За свой труд А. И. Есипова-Воскресенская была награждена орденом Ленина. Она скончалась 1 мая 1966 г.¹

Б. П. Есипов вел большую редакторскую работу. В течение одиннадцати лет он был заместителем редактора журнала «Начальная школа», несколько лет редактором журнала «Советская педагогика», членом редколлегии фундаментального четырехтомного труда «Педагогическая энциклопедия», вышедшего в 1960-е гг. Он был заместителем председателя экспертной комиссии по педагогическим наукам при ВАК СССР, членом научно-методического совета по педагогике высшей школы при министерстве высшего образования СССР.

Б. П. Есипов был талантливым популяризатором науки: пятнадцать лет возглавлял педагогическую комиссию



Б. П. Есипов. Июнь 1964 г.



**Школа-интернат №2 г. Глазова.
Встреча Б.П. Есипова с детьми.
3 декабря 1965 г.**

при Президиуме Всесоюзного общества «Знание». Он был членом редакционно-издательского совета АПН СССР, членом комиссии по присуждению премий им. К. Д. Ушинского, членом ряда диссертационных советов. Был награжден тремя орденами Трудового Красного Знамени, несколькими медалями, в том числе «За оборону Москвы», «За победу над

¹ Помелов В. Б. Ученый-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края. С. 146.



Б. П. Есипов с коллегой С. Ф. Трифоновым. Москва, Кремль. Открытие XVIII международного конгресса психологов. 4 августа 1966 г.



Б. П. Есипов читает лекцию для учителей. Глазов. 2 декабря 1965 г.

Германией», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», медалью К. Д. Ушинского.

Сотрудники Б. П. Есипова Николай Иванович Болдырев, Эле Исаевич Моносзон, Ольга Сергеевна Богданова и Валентина Васильевна Мерцалова вспоминали, что Борис Петрович был требовательным и в то же время очень доброжелательным научным руководителем. Под его руководством были защищены пятнадцать докторских и кандидатских диссертаций.

Не забывал Б. П. Есипов и родные места. Неоднократно, даже в последние годы жизни, например, в декабре 1965 г., приезжал он в Глазов и Киров. Встречался с преподавателями и студентами пединститутов, с учащимися интернатов. Особенно рад бывал встречам с учителями.

Б. П. Есипов писал в своей автобиографии: «На протяжении всей своей работы я старался стоять ближе к учительству...»¹.

Список литературы

1. Помелов, В. Б. Б. П. Есипов — крупный ученый-педагог / В. Б. Помелов // Вятская Земля в прошлом и настоящем: материалы региональной научной конференции / ред. Е. И. Кирюхина. — Киров, 1989. — С. 202—204.
2. Помелов, В. Б. Б. П. Есипов и Н. К. Крупская / В. Б. Помелов // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Вторые Есиповские Чтения: материалы региональной научной конференции / ред. Л. Б. Шмыгина. — Глазов, 1996. — С. 19—20.
3. Помелов, В. Б. История вятского образования: XIV—XXI вв. / В. Б. Помелов: монография. — Киров, 2013. — 1200 с.
4. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов: монография. — Киров, 1993.
5. Помелов, В. Б. Ученый-педагог Б. П. Есипов — уроженец Вятского края / В. Б. Помелов // Герценка. Вятские записки: научно-попул. альманах / Ред. Н. П. Гурьянова. Вып. 28. — Киров, 2015. — С. 129—148.
6. Помелов, В. Б. «Я стремился стоять ближе к учительству...» / В. Б. Помелов // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Шестые Есиповские Чтения: материалы региональной научной конференции / ред. М. А. Захаршцева. — Глазов, 2005. — С. 4—9.

¹ Помелов В. Б. «Я стремился стоять ближе к учительству...». С. 9.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

А. А. Германович

ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КОНФУЦИАНСТВА



УДК 37(0510)(091)+37(510):001.4

ББК 74.03(5Кит)-2+74в

Древнекитайская педагогическая традиция оказала огромное влияние на развитие педагогической мысли в Китае и мире. Однако в связи с многозначностью китайских иероглифов, особенностями иероглифического письма и наличием различных интерпретаций конфуцианских понятий в китайской педагогической традиции существует множество «темных» мест.

Ключевые слова: конфуцианство; педагогика Конфуция; Лунь юй; воспитание; терминология; педагогические термины; обучение; учение; философско-педагогическая теория; педагогическая интерпретация.

A. A. Germanovich

THE INTERPRETATION OF PEDAGOGICAL TERMS OF CONFUCIANISM

Ancient Chinese pedagogical tradition has a great impact on Chinese and worldwide pedagogical thought. However, Chinese script ambiguity and particularities together with different interpretations of Confucius terms imply great obscurity of Chinese pedagogy.

Key words: confucianism; Confucian pedagogy; Lun Yui; upbringing; terminology; pedagogical terms; education; training; learning; philosophic pedagogical theory; pedagogical interpretation.

Актуальность темы исследования обусловлена неизменным интересом влияния конфуцианских ценностей на стремительное развитие стран Восточноазиатского региона. В особенности вызывает интерес современная образовательная политика КНР, в которой в последние годы наблюдается восстановление господствующей позиции конфуцианского учения, но уже в его обновленном виде. Стремительный рост конкурентоспособности китайского образования на мировой арене на рубеже XX—XXI вв. неразрывно связан с новейшей педагогической концепцией КНР «социалистической системой образования с китайской спецификой». При этом «китайская специфика» являет собой взаимосвязанные элементы китайской традиционной духовной культуры, воплощенные в педагогической теории и практике. Соответственно, любая попытка разобраться в современных институциональных и теоретических аспектах китайской педагогики неизменно влечет необходимость обращения к духовно-философскому содержанию конфуцианских первоисточников.

Китайская педагогическая традиция представляет особый интерес для мировых и российских исследователей. При этом ее изучением занимаются как китаеведы в узкодисциплинарных исследованиях, так и историки философии и мировой педагогической мысли. Стоит отметить, что конфуцианство, в частности, широко разрабатывалось в различных разделах отечественной и мировой науки. В этой связи существует необходимость ло-

гического разделения историографии проблемы на несколько блоков.

Впервую очередь — самый широкий блок работ по конфуцианству — исследования общего характера, в которых исследуется китайская конфуцианская мысль в целом. Изучением идей конфуцианства занимались выдающиеся ученые-синологи, стоящие у истоков российского китаеведения, академики В. П. Васильев и В. М. Алексеев. Подобные капитальные исследования конфуцианства можно проследить в трудах столпов российского китаеведения: Н. Я. Бичурин, В. В. и Л. С. Васильевых, Н. С. Кондрада, Л. С. Переломова, В. В. Малявина, А. Н. Ждуринского, А. А. Маслова, А. И. Кобзева, А. М. Карапетянца, А. В. Ломанова, М. Л. Титаренко, П. С. Попова, Н. А. Абрамовой, В. В. Зайцева, А. Е. Лукьянова, А. С. Мартынова, Ю. Б. Козловского, Е. А. Торчинова. В их работах рассматриваются различные аспекты учения Конфуция и его последователей с точки зрения его духовного, философского и морально-этического составляющих и его роль в китайском обществе. В частности, в работах В. В. Малявина дано подробное изложение этических, идеологических и онтологических концепций важнейших представителей конфуцианских школ древнего Китая. Существенный вклад в историю российского изучения канонов конфуцианства внес В. М. Алексеев, в частности, он первый предложил также переводить комментарий к «Лунь юй» классика неоконфуцианства Чжу Си (1130–1200), чей перевод признан

эталонным для всего восточного конфуциеведения.

Стоит отметить, что исследования учения Конфуция выдающихся востоковедов зачастую представляют собой комплексные научные работы по переводу первоисточников с последующим изучением китайской словесности, истории, культуры и конфуцианской философии. В России первый перевод «Лунь юя» был выполнен основоположником научного китаеведения Н. Я. Бичуриным (1777–1853) в составе переведенного им же «Четверокнижия», однако этот перевод до сих пор не издан. Позже В. П. Васильев, П. С. Попов представили свое видение перевода «Лунь юя». Переводы столпов российского востоковедения Н. Я. Бичурина, В. П. Васильева, В. М. Алексеева, И. И. Семеново во многом опирались на классический перевод и комментарий к «Лунь юю», предоставленный Чжу Си.

К настоящему моменту имеется целый ряд различных переводов конфуцианских источников на русский язык, выполненных В. М. Алексеевым, В. А. Кривцовым, Л. И. Головачевой, И. И. Семеново, А. С. Мартыновым, Л. С. Переломовым и А. Е. Лукьяновым. Особое внимание заслуживает работа Л. С. Переломова, в которой представлен критический анализ достоверности трактовок наиболее темных мест основного конфуцианского канона во всех предшествовавших переводах

на русском, китайском, английском, немецком, французском, японском и корейском языках. В 2004 г. под редакцией Переломова коллективом авторов было впервые переведено на русский язык все «Четверокнижие» конфуцианства.¹ Переводы и комментарии «Лунь юя», выполненные Л. С. Переломовым, А. Е. Лукьяновым, А. С. Мартыновым стоит отметить отдельно в связи с тем, что данные ученые опирались на последние исследования китайских, японских, английских ученых, а не только на традиционные комментарии памятника, что отразилось в новой трактовке некоторых понятий и категорий канона.

Также важно отметить работу А. М. Карапетянца «Первоначальный смысл основных конфуцианских категорий», опубликованную в сборнике «Конфуцианство в Китае. Проблемы теории и практики» под редакцией П. П. Делюсина. В его статье рассматриваются философские основания традиционной китайской идеологии, ее понятийно-терминологический аппарат, взаимодействие конфуцианства с другими философско-идеологическими течениями, проблема трактовки природы человека и др. Например, А. М. Карапетянц ставил под сомнение принятые до него трактовки основополагающих категорий конфуцианства «жэнь» и знания «чжи». По его мнению, понятие «гуманность» употреблено в «Лунь юе», по крайней мере, в трех смыслах; как способ-

¹ Ван Цзяньли, Русские переводы первого суждения «Лунь юя» Конфуция: постоянно упражняться или время от времени повторять? // Вестник УдмГУ. 2014. № 4–5. С. 148.

ность оценивать и счесть важнейшим что-либо, как призвание руководить людьми, присущее правителю, и как некое состояние отрешенности и ставящее обладающего им человека над другими. Термин «чжи» (знание), согласно А. М. Карапетьянци, — это, во-первых, конкретное, частное знание, имеющее ограниченный характер. В другом случае — это усвоение закономерности, а не подглядывание, и, наконец, это неотъемлемое качество благородного мужа¹.

Немало исследований посвящено отдельно взятым теоретикам конфуцианства: Конфуцию, Сюнь-цзы, Ван Янмина, Дун Чжуншу, Лао Цзы и др. В. Ф. Феоктистов занимался философскими и общественно-политическими взглядами Сюнь-цзы. В статьях В. В. Зайцева, А. Б. Краснова, А. С. Мартынова изучается философское наследие представителя неоконфуцианской школы Чжу Си. Академик Н. И. Кондрад рассматривает и анализирует взгляды неоконфуцианские взгляды эпохи Сун.

Среди исследований общего характера конфуцианский корпус источников на восточных языках является самым обширным. За прошедшие столетия со времени создания текст «Лунь юя» был неоднократно переведен и разъяснен, в результате чего в Китае и странах конфуцианского культурного региона сложились различные школы и направления понимания канона. Одни из первых переводов со

своей интерпретацией «темных мест» «Бесед и суждений» Конфуция были представлены классиками неоконфуцианства братьями Чэн Чэн Хао (1032–1084) и Чэн И (1033–1107) и позднее — Чжу Си (1130–1200), чей перевод и комментарии были признаны эталонными и легли в основу конфуциеведения на протяжении последующих веков. После Чжу Си в Китае, Японии и Корее появились сотни и тысячи комментариев и переводов «Лунь юя». Среди них особо выделяются работа текстолога эпохи Цин — Цуй Дунби (1740–1816), который подробно анализировал почти каждое слово трактата и сопоставлял их со всеми случаями употребления и в комментаторской литературе.

Среди современных китайских исследований источника имеет смысл отметить следующих авторов: Ян Боцзюнь, Чэнь Шуда, Мао Цзышуй, Нань Хуайцзинь, Се Биньбин, Чэн Жудун, Тан Маньсян, Тао Чжу, Цзинь Цзинфан, Люй Шаован, Люй Вэньюй, Цянь Му, Чжао Цзибинь, Ян Шуда, Яо Шичуань, Фэн Юлань, Ху Ши, Сюн Шили, Моу Цзуйсин, Ду Вэймин и др. Данные авторы не только переводят «Лунь юя» на современный китайский язык, но и подробно комментируют источник².

Что касается западных исследований конфуцианского наследия, то они во многом опираются на английский перевод Дж. Легга

¹ Карапетьянци, А. М. Первоначальный смысл основных конфуцианских категорий // Конфуцианство в Китае. Проблемы теории и практики. М., 1982. С. 23, 24.

² Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). Институт Дальнего Востока. М., 2004. С. 154.

(1815–1897), который стал классическим. Среди немецких, французских, корейских и японских исследований выделяются следующие: Р. Вильгельм (R. Wilhelm); Р. Моритц (R. Moritz); Анна Чэнг (Anne Cheng); Пак Ильбон; Каная Осаму; Г. Пауль (G. Paul), Х. Ретц (H. Roetz). С. Ш. Айзенштадт (S. N. Eisenstadt) и др.¹

Второй широкий блок исследований, посвященных изучению конфуцианства, которые интересны в рамках данной историографии — это работы о роли и месте конфуцианских традиций в педагогике древнего и современного Китая. Иными словами, это историко-педагогические исследования наследия прошлого в исторической ретроспективе и его проявления и воплощение в современных реалиях.

Проблема модернизации современной образовательной системы КНР привлекает внимание многих исследователей. Среди них выделяются работы Н. Е. Боровской, В. П. Борисенкова, Е. С. Кананыкина, М. В. Рыжакова, Ей Юйхуа, Цуй Хунхай, Чжан Лили, Чжу Сяомань, J. Hawkins. В трудах Н. Е. Боровской и В. П. Борисенкова особое внимание сосредоточено на системе образования КНР, приводится анализ ее структурных изменений за последние годы, и приводятся прогнозы их дальнейшего развития. Большая часть исследований Н. Е. Боровской, в том числе и на китайском и английском

языках, проводятся в области сравнительной педагогики. Совместно опубликованная книга Н. Е. Боровской и В. П. Борисенкова «Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Сравнительный анализ» представляет собой первый в мире опыт бинарного сравнительного анализа образовательных реформ двух крупных мировых держав в переходный период, с учетом их национальной специфики и глобальных вызовов.

В настоящий момент уже опубликован ряд статей по общей педагогике, в которых авторы обращаются к наследию Конфуция и его последователям. Статья А. Н. Базаровой «Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая» рассматривает педагогические идеи Конфуция в древности и их воплощение в современной КНР. При этом автором говорится о тождестве философской и педагогической мысли на ранних этапах развития китайского общества. В итоге, в конфуцианстве нашли отражения важнейшие педагогические идеи и принципы педагогической этики. В современных реалиях власти КНР в своих реформах базового образования и программ все чаще обращаются к конфуцианскому наследию с целью повышения качественных характеристик в сфере нравственного образования².

О месте и роли конфуцианских традиций в педагогике древнего Китая писали Г. Б. Корнетов, А. Н. Джу-

¹ Там же. С.155.

² Базарова А. Н. Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. Вып. 8. С. 17–19.

ринский, Н. Е. Боровская, Т. О. Ткачева, А. В. Аллаберт, М. С. Васильева, В. З. Клепиков, В. И. Иващенко, Г. А. Капранов. В своих исследованиях они рассматривают основы китайской системы образования и конфуцианские методы воспитания. Особый интерес представляют работы докторов педагогических наук профессора Г. Б. Корнетова и профессора А. Н. Джуриного ввиду того, что они представляют взгляды на идеи Конфуцианства с позиций педагогической теории, используя соответствующий методологический аппарат. Историко-педагогические исследования Г. Б. Корнетова по данной тематике вошли в монографию «История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века» в качестве отдельной главы о педагогических традициях народов Востока и в структуру учебного пособия «История педагогики». Учение Конфуция также освещалось автором в ряде отдельных статей (например, в отдельно посвященной Конфуцию статье «У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция»). Г. Б. Корнетов освещает гуманистическую направленность педагогических идей о семейном воспитании, обоснованных в философском учении Конфуция.

Особо хотелось бы выделить работы «Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае»; «Педагогическая мысль в контексте Китайской культуры» и вводную статью «Педагогическая мысль и образование» в энциклопедии «Духовная культура Китая» Н. Е. Боровской.

Вышеперечисленные работы содержат анализ педагогических теорий и изучают их воплощение в жизни на протяжении всей истории Китая. В них автор знакомит читателей с представлениями ведущих философских школ о воспитании и природе человека, идеале личности и целях обучения, социальных функциях образования, специфике педагогического процесса и образовательных институтах традиционного Китая.

В рамках данного исследования были изучены следующие диссертации по педагогике конфуцианства: Ло Юн «Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае», Ци Минянь «Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая», Цао Ян «Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая», Чжан Чэнь «Развитие гуманистических традиций семейного воспитания в России и Китае».

Большое количество современных публикаций в научных журналах «Китайская культура», «Педагогика» и др. посвящено изучению парадигм китайского образования, роли традиционной культуры, нравственного воспитания в становлении всесторонне развитого человека. Так, Т. А. Шаренкова в работе «Современное образование в КНР (философско-антропологический аспект)» рассматривает роль конфуцианских ценностей и их интерпретацию в контексте современной образовательной среды.

Изучив результаты новейших китайских педагогических исследований,

становится очевидным, что они в своей массе посвящены разработке новейших концепций образования с учетом его философско-культурологического аспекта. Так, китайские ученые Чжэ Хунчи, Чжан Байшэн, Ли Юнван, Гу Минюань, Сунь Липин, Чи Син, И Баоюань, Пин Цзедзюнь, Гэ Хунбин, Хао Кэмин, Тань Сунхуа занимаются выработкой новых концептуальных и методологических подходов к анализу современного образовательного процесса.

Среди подобных работ особо выделяется монография Сунь Мянътао «Концепция системы китайского образования», в которой автор анализирует текущую образовательную политику в КНР с учетом ее философско-педагогической составляющей. Су Мянътао разрабатывает теоретическую базу современного китайского образования и обосновывает новую модель образования и ее реформирования¹.

Труды современных педагогов Дин Шисюня, Гу Минъюаня, Ху Чжунпина и др. посвящены вопросам становления образовательной парадигмы индивидуально ориентированной гуманистической педагогики. Они связаны с реформированием китайского образования, начиная с целелогаииа и заканчивая идеями формирования единого образовательного пространства².

Вопросами развития педагогических терминов и педагогической мысли в Китае занимались следующие авто-

ры: Di Xu, McEwan Hunter Chinese Philosophy on Teaching and Learning» («Китайская философия преподавания и обучения»); Zhu Yongxin «History of Chinese Ancient Educational Thought» («История древней педагогической мысли в Китае»), «The History of Chinese Contemporary Educational Thought» («История современной педагогической мысли в Китае»); Go Qijia «Чжунго цзяюэй сысянши» («История педагогической мысли в Китае») и др. Именитый китайский ученый (в прошлом министр образования КНР) Zhu Yongxin опубликовал целую серию по истории китайской педагогической теории с древнейших времен до наших дней.

Анализ отечественной и зарубежной историографии позволяет сделать некоторые выводы:

— Во-первых, из приведенного выше историографического обзора видно, что наибольшее число исследований относится к классическому китаеведению и находится в плоскости исторического, философского или филологического анализа «Лунь юя».

— Во-вторых, педагогический срез историографии также обширен. Темы исследований различны: начиная от исследований, которые имеют общий описательный характер педагогической деятельности Конфуция, заканчивая изучением современных государственных образовательных стратегий КНР и воплощением традиционных и обновленных конфуцианских ценностей в них.

¹ Цуй Хунхай, Культурная трансформация системы китайского образования в условиях глобализации. Чита, 2006. С.1.

² Там же. С.2.

Однако до настоящего времени в отечественной историографии отсутствуют фундаментальные работы, содержащие комплексный анализ, сравнение и эволюцию конфуцианской педагогической мысли, в особенности ее терминологического среза.

Древнекитайская педагогическая традиция и образовательная система, несомненно, оказали огромное влияние на развитие педагогической мысли в Китае и мире. Популярность философии Конфуция и других конфуцианских источников в России весьма велика. В настоящий момент существует множество переводов конфуцианских трактатов с последовательными комментариями. Однако в связи с особенностями китайского иероглифического письма, многозначностью иероглифов (в Шанхайском словаре может быть до 20 значений одного иероглифа, порой даже противоположных друг другу), изменениями в китайском языке на протяжении всей истории Китая и КНР, тексты классической китайской философии имеют множество темных и весьма спорных мест. Парадоксальным является тот факт, что, несмотря на большое число переводов «Лунь юй» и большой значимости этого источника для педагогической мысли в Китае и мире, в русском китаеведении пока нет комплексного сопоставительного исследования педагогических терминов конфуцианства. Более того, сложность заключается в том, что существуют различные переводы и интерпретации даже некоторых базовых концептов конфуцианства, не говоря о разрозненном употреблении

терминов в последующих комментариях авторов. Существенной проблемой в изучении русских переводов Конфуция также является отсутствие интереса у авторов к содержательной составляющей русских терминов, относящихся к педагогике. Например, авторы нередко используют понятия: «педагогика», «обучение», «учение», «воспитание» в качестве абсолютных синонимов, что может затруднять понимание педагогической составляющей первоисточника. Или же разные иероглифы «教» (цзяо) и «誨» (хуэй) переводятся авторами абсолютно одинаково: иногда «обучать» и «учить», в других же главах как «наставлять». В связи со сказанным выше видится необходимой попытка разобраться в понятийном аппарате конфуцианских первоисточников и их этимологии.

Н. Е. Боровская, пытаясь разобраться в базовых понятиях древнекитайской философско-педагогической мысли, выделяет следующие термины: «воспитание» (育 «юй»), «обучение» (教 «цзяо»), «учение» (学 «сюэ»). К ним следует добавить «обучение» (誨 «хуэй»). Термин «воспитание» или «юй» (育), согласно Боровской, изначально означал телесное питание, вскармливание и позже стал использоваться в значении духовного питания. В современном языке, он, в сочетании с термином «обучение» (цзяо), составляет слово «образование» (教育 «цзяоюй»). Иероглиф «обучение» (教 цзяо) состоит из 2-х важных составных частей: «почтительность» «сяо» (孝) и «битье». При этом важно отметить, что «почтительность» (сяо) — очень важное понятие кон-

фуцианства¹. «Сяо» — это сыновья почтительность, которую следует проявлять не только по отношению к родителям, а также к правителю, учителю. Принцип «сяо» призван сыграть важнейшую роль в установлении норм поведения людей в обществе. Исполнение при жизни желаний отца и неукоснительное следование сыном его пути после смерти устанавливает преемственность знаний, традиций, ритуала между поколениями. В этом и заключается функция «сяо». Соответственно, важной частью «обучения» «цзяо» (教) было обучение принципам сыновней почтительности, пронизывающими все сферы жизни, идеала конфуцианства «благородного мужа» «цзюньцзы» («君子»)². Далее в работе автор дает определение термину «цзяо» (教), который встречается в учении Конфуция: «Обучение (教 цзяо) — это совершенствование в Дао, что означает следование своей природе, предопределенной Небом.» Интересно, что Н. Е. Боревская использует термины «воспитание» и «обучение» вместе и пишет, что у Конфуция «воспитание — обучение» заключалось в овладении связанными с этими отношениями (отношения отца и сына, мужа и жены, старших и младших братьев) основными понятиями: гуманность — человеколюбие (жэнь), справедливость — долг (и),

благопристойность (ли), верность (чжун), проявлявшимися в преданности государю, сыновней почтительности и братской любви».

Обращаясь к смыслу термина «цзяо» (教), следует также учесть особенности древнекитайского языка, в котором один и тот же иероглиф может представлять собой различные части речи в зависимости от месторасположения в предложении. В частности, иероглиф «цзяо» (教) может переводиться на русский язык не только существительным «обучение» но и глаголом «обучать», «учить», «научать» или «наставлять». Например, в главе 2.20 «Бесед и суждений» Конфуция:

Возвышай искусных и обучай немелких — и тогда [он] будет старательным (Перевод А. Е. Лукьянова). (Если будешь) возвышать добро, (т. е. употреблять к должностям хороших людей) и научать немощных (не могущих делать добро), то (через это) подстрекнешь (и народ делать добро)» (Перевод В. П. Васильева)³.

Возвышай добрых и наставляй неспособных, и он устремится к добру» (Перевод П. С. Попова)⁴.

Если вы будете выдвигать добродетельных людей и наставлять тех, кто не может быть добродетельным, то народ будет старательным» (Перевод В. А. Кривцова)⁵.

¹ Боревская Н. Е. Китайская культура во времени и пространстве. М., 2010. С. 48.

² Там же. С. 49.

³ Васильев В. П. Конфуций. Беседы и суждения [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lunyu.ru/2/20>

⁴ Попов П. С. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁵ Кривцов В. А. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

Возвысь способных, наставь неумелых, и он воодушевится (Перевод И. И. Семененко)¹.

Выдвигайте умелых и обучайте неумелых, и тогда народ станет старательным (Перевод Л. С. Переломова)².

Подводя итоги, следует отметить, что это понятие скорее относится к носителю знания — учителю, а не к объекту процесса обучения. В англоязычной литературе чаще всего понятие «цзяо» (教) в Лунь юй переводится словами «teaching» и «teach», что более точно передает связь процесса с носителем знания «teacher» (учитель).

Что же входило в «обучение» — «цзяо», согласно Конфуцию? Исторические источники и комментарии значительно дополняют сам текст Лунь юй, поэтому до нас дошли подробности, как и чему Конфуций обучал своих учеников. Обязательной программой изучения были «шесть искусств»: ритуал, музыка, стрельба из лука, каллиграфия, управление колесницей, счет (математика). Далее Конфуций разъяснял и преподавал своим подопечным так называемые «5 канонов»: «Книга песен», «Книга перемен», «Книга ритуалов», «Книга преданий», «Весна-Осени», которые они должны были знать наизусть. Необходимо подчеркнуть различие между практическим знанием «шести искусств» и книжным знанием «5 канонов». Сам Конфуций отдавал приоритет обучению классическому «книжному» знанию, целью которого считал «постижение Дао» и формиро-

вание качеств «благородного мужа» («цзюньцзы»). Многократная практика «шести искусств» играла второстепенную роль и выступала в качестве инструмента для формирования необходимых качеств. Например, стрельба из лука требовалась для укрепления терпения и постановки твердой руки, тем самым формируя характер. Педагогическая программа Конфуция не исчерпывается разучиванием «пяти Канонов» и практики «шести искусств». В главе 7.25 написано, что «Учитель учил четырем вещам: культуре, поведению, преданности и доверию». (Перевод А. Е. Лукьянова). Конфуций выходит за рамки «книжного» или «практического» обучения, придавая своему учению воспитательный оттенок. Возможно, именно это и имела в виду Н. Е. Боревская, объединив вместе понятия «воспитание» и «обучение» в определении термина.

В современном языке иероглиф «цзяо» (教), когда встречается самостоятельно в текстах, чаще всего переводится глаголом учить, обучать (кого-л., чему-л.); преподавать (кому-л., что-л.). Иногда он выступает в качестве существительного, и тогда он означает религию, верование, учение («佛教» — буддизм, «白莲教» — учение Белого Лотоса, христианство). В качестве существительного иероглиф «цзяо» (教) может также означать правило поведения, этическую норму в конфуцианстве («七教» — семь правил взаимоотношений в конфуцианстве между: отцом и сыном, старшим и младшим братом,

¹ Семененко И. И. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

² Переломов Л. С. Конфуцианское «четверокнижие» «Сы шу». М., 2004. С. 163.

мужем и женой, государем и подданным, старшим и младшим, с друзьями, с гостями)¹.

Принимая во внимание этимологию происхождения слова, а также смысловую составляющую иероглифа, концепт «цзяо» (教) в конфуцианстве это: 1) обучение книжному знанию и практическим навыкам «шести искусств»; 2) воспитание добродетелей в учениках 3) правило поведения или этическая норма. 4) вероучение, учение (более позднее значение).

Далее в «Беседах и суждениях» Конфуция встречается понятие «хуэй» (誨), которое, подобно «цзяо» (教), русские авторы переводят как «научить», «учить». Но насколько они схожи в своих первоначальных смыслах? Например, в главе 2.17 «хуэй» (誨) практически идентичен понятию «цзяо» (教):

Кун-цзы сказал (своему ученику Цзы-лу по фамилии Чжун, по кличке Ю): «Научить ли тебя знанию (т. е. сказать ли тебе, в чем состоит знание)?» (Перевод В. П. Васильева)².

Философ сказал: «Ю (Цзы-лу), научить ли тебя знанию?» (Перевод П. С. Попова)³.

Учитель сказал: — Ю, я научу

тебя [правильному отношению] к знанию (Перевод В. А. Кривцова)⁴.

Учитель сказал: — Ю! Научить ли тебя, что такое знание? (Перевод И. И. Семененко)⁵.

Учитель сказал: — Ю, научить ли тебя тому, что такое знание? (Перевод А. Е. Лукьянова)⁶.

Однако в других случаях этот иероглиф уже переводится, как «наставлять» или «просвещать» (гораздо реже встречается, чем наставлять), что в большей степени соответствует современному значению иероглифа 誨 (хуэй) — поучать, наставлять, назидать, инструктировать (Глава 7.2):

«Наставлять других без лености — что (которое) есть во мне?!» (Перевод В. П. Васильева)⁷.

«Просвещать людей, не зная усталости — какое из этих 3-х качеств есть во мне?» (Перевод П. С. Попова)⁸.

«Просвещать без усталости — что из этого я осуществляю?» (Перевод В. А. Кривцова)⁹.

«Наставлять других без усталости — что есть во мне из этого?» (Перевод И. И. Семененко)¹⁰.

«Наставлять других без усталости — что от этого есть во мне?» Перевод А. Е. Лукьянова)¹¹

¹ Цзяоюй да цыдянь (Большой толковый словарь педагогических терминов) / под ред. Гу Минъюань. Шанхай, 1998. С. 846.

² Васильев В. П. Конфуций. Беседы и суждения [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lunyu.ru/2/17>

³ Попов П. С. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁴ Кривцов В. А. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁵ Семененко И. И. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁶ Лукьянов А. Е. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁷ Васильев В. П. Конфуций. Беседы и суждения Там же.

⁸ Попов П. С. Конфуций. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁹ Кривцов В. А. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

¹⁰ Семененко И. И. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

¹¹ Лукьянов А. Е. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

Интересно отметить, что ключ иероглифа (составная часть, отвечающая за смысловую часть иероглифа) «хуэй» (誨) — это речь, а также в первом словаре иероглифов «Происхождение китайских иероглифов» (Шовэнь цзецзы) дается следующее определение: «хуэй (誨) — означает говорить (произносить вслух) учение цзяо». То есть, безусловно, существует взаимосвязь между «хуэй» (誨) и «цзяо» (教), и она лежит в плоскости действия учителя (носителя знаний), направленного на передачу этого знания своим ученикам, и оба понятия в принципе могут переводиться на русский язык без потери общего смысла, как «обучать» (обучение) или «наставлять» (наставление). Данная взаимосвязь ярко проявляется в современном языке в рамках объединения этих двух иероглифов вместе в новое слово (сейчас большинство слов обозначаются двумя иероглифами) «цзяохуэй» (教誨). «Цзяохуэй» (教誨) означает поучать, наставлять (поучение, наставление)¹. Принципиальное же отличие двух понятий связано с подчеркнутой вербализацией процесса обучения в понятии «хуэй» (誨). Более того, их смысловая разница ярко отражается в англоязычных переводах Лунь юй, в которых иероглиф «хуэй» (誨) чаще всего переводится словом instruct (инструктировать, давать наставления), подчеркивающим процесс произнесения вслух наставления или учения.

Следующее философского-педагогическое понятие конфуцианства — это понятие «сюэ» (学). Оно ключевое для Конфуцианства. Этот иероглиф чаще всего встречается в классических трактатах, в частности, в Лунь юй С него начинается первая глава «Бесед и суждений» Конфуция, и он входит в название трактата «Великое учение» «да сюэ». Иероглиф «сюэ» (学), как пишет Н. Е. Боровская, означает учение и постижение философского учения (обозначающегося тем же иероглифом). При этом в состав иероглифа «сюэ» входит знак ребенок (子 цзы), который в составе иероглифа учение означает обладание или следование «детскому сердцу», присущему великим мудрецам¹.

По мнению американского специалиста по переводам Конфуция Сю Ди, термин «сюэ» (学) переносит акцент обучения на ученика и должен переводиться, как «learning» (изучение, обучение учеником) и даже как «self-learning» (самообучение). А преобладание его над другими педагогическими терминами в каноне означает стремление Конфуция подчеркнуть главенствующую роль желания ученика обучиться и его вовлечение в образовательный и воспитательный процесс. В качестве примера можно привести слова самого Конфуция (Глава 14.24), который говорил:

«Учитель сказал: — В древности учились, чтобы [совершенствовать] себя; ныне же учатся, чтобы [хвас-

¹ Цзяоюй да цыдянь (Большой толковый словарь педагогических терминов) / по ред. Гу Миньюань. Шанхай, 1998. С. 401.

² Боровская Н. Е. Китайская культура во времени и пространстве... С. 49.

таться] перед другими. (Возможно иное толкование второй части суждения: «Ныне же учатся, чтобы [учить] других».) (Перевод Л. С. Переломова)¹.

Иными словами, в основании педагогики Конфуция стоит не преподавание и учитель, а обучение и ученик с его стремлением к самосовершенствованию². Эта идея также встречается в работе Н. Е. Боровской, которая пишет: «Последователи Конфуция также постоянно подчеркивали, что учение «сюэ» (學) предназначено для «самосовершенствования» [индивидуальной] природы — син»³. Сам Конфуций призывал своих учеников «учиться для себя», как это делали в древности. В комментариях к переводу Лунь юй В. С. Переломов также пишет, что Конфуций во главу своей педагогики ставил обучение не столько знаниям, сколько «обучению как способу трансформации человека, формирования его характера, его моральному и духовному совершенствованию и, как следствие, преобразование всего общества»⁴.

Начало первой главы «Бесед и суждений» Конфуция начинается со слов «учиться...» (в китайском варианте первая фраза начинается с иероглифа «сюэ» (學), в которой заключена главнейшая педагогическая мысль-доминанта Учителя (Глава 1.1):

«Учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно?» (Л. С. Переломов)⁵.

Еще академик В. М. Алексеев подчеркивал культурную значимость первых строк памятника. Он писал, что десятки поколений китайцев, японцев, корейцев и вьетнамцев, независимо от уровня грамотности и социального положения, первую фразу Лунь юя знали наизусть.

На первый взгляд, мысль проста, но если сравнить различные переводы, то становится очевидным то, что не все так просто. Большинство российских Китаеведов единодушно переводят понятия «сюэ» (學) словами «учиться», «обучаться», «учить», «изучать», кроме перевода Л. И. Головачевой, которая под «сюэ» (學) в Лунь юй понимала «изучение обычаев предков», основанного на толковании текстов, ведь идеалом образованного человека у Конфуция являлся «вэнь жень» — «знаток текстов» или «знаток старины и современности»⁶. Интересно обратиться к интерпретации «сюэ» (學) Мао Цзышуя (один из самых известных конфуциеведов КНР и о. Тайвань, автор фундаментального научного труда Лунь юй, выдержавшего четыре издания с 1975 по 1991). Он пишет, что «сюэ» (學) у Конфуция означает изучение уже устоявшихся принципов и изучение

¹ Переломов Л. С. Конфуцианское «четверокнижие» «Сы шу». М., 2004. С. 212.

² Xu Di Chinese Philosophy on Teaching and Learning: Xueji in the Twenty-First Century // SUNY series in Asian Studies Development. New York, 2016. 123 p.

³ Боровская Н. Е. Китайская культура во времени и пространстве... С. 49.

⁴ Переломов Л. С. Конфуций. Лунь юй / перевод с кит. М., 2000. С. 171.

⁵ Переломов Л. С. Конфуцианское «четверокнижие» «Сы шу»... С. 157.

⁶ Головачева Л. И. Беседы и суждения Конфуция // Рубеж. . 1992. № 1. С. 260.

знаний, направленных на благоустройство мира и пользу самого человека»¹. Таким образом, можно сказать, что Конфуций воспринимал процесс «сюэ» (学) как самостоятельный процесс самосовершенствования и получения неких знаний длиной в жизнь. Самостоятельное обучение «сюэ» подразумевает строгую самодисциплину и высокие требования к себе на пути к достижению идеала Конфуция «цзюньцзы» («благородный муж»), и инструментом достижения идеала является изучение книжного знания старины (чтение канонов), в котором заключена необходимая мудрость, и практика «шести искусств».

Основная трудность заключается в смысловом наполнении иероглифа «си» (習), который чрезвычайно важен для понимания того, как Конфуций объяснял, что значит учиться. Необходимость прояснения его значения связана с последующим объединением неоконфуцианцами двух иероглифов «сюэ» (学) и «си» (習) в единое понятие «сюэси» (学习), которое в современном языке означает «учиться». Авторы пишут, что в процессе обучения после этапа «учиться» «сюэ» (学) наступает второй этап — «си» (習). И вот что же означает си (習) у Конфуция

— до сих пор является одним из самых спорных мест в Конфуцианстве. Л. С. Переломов в своей работе «Конфуций: «Лунь юй»» сопоставил взгляды различных исследователей Конфуция на русском, китайском, английском и французском языках и показал, что о единстве переводчиков говорить не приходится. Причем камнем преткновения является первая фраза, в которой авторы предлагают разные варианты интерпретации иероглифа си (習), которые влияют на толкование «обучения» в целом:²

Кун-цзы сказал: «Не радость ли, когда учишься и постоянно совершенствуешься, [подобно тому, как?]» (Перевод В. П. Васильева)³.

Философ сказал: «Не приятно ли учиться и постоянно упражняться?» (Перевод П. С. Попова)⁴.

Учитель сказал: «Учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно?» (Перевод В. А. Кривцова)⁵.

Учитель говорил: «Не радостно ли учиться и постоянно добиваться совершенства?» (Перевод И. И. Семенов)⁶.

Учитель сказал: «Изучать и вовремя применять это на практике, разве это не приятно!» (Перевод А. Е. Лукьянова)⁷.

¹ Мао Цзышуй Лунь Юй с современными комментариями и переводом. Цит. по: Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 13.

² Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 121.

³ Васильев В. П. Конфуций. Беседы и суждения [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lunyu.ru/1/1>

⁴ Попов П. С. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁵ Кривцов В. А. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁶ Семенов И. И. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

⁷ Лукьянов А. Е. Конфуций. Беседы и суждения. Там же.

Он сказал: «Учиться, и притом все время в усвоенном упражняться, — разве это не одна из радостей?» (Перевод В. М. Алексеева)¹.

«Учиться и, когда придет время, прикладывать усвоенное к делу — разве это не прекрасно!» (Перевод В. В. Малявина).

Таким образом, под термином «си» (習) русские исследователи понимают совершенно различные вещи: повторять изученное, применять изученное на практике, упражняться, добиваться совершенства и др. Китайские конфуциеведы также не сходятся в едином мнении относительно второго этапа обучения «си» (習), аналогичная картина наблюдается среди европейских и американских переводчиков «Лунь юя»².

Учитель сказал: «Не является ли счастьем учиться и постоянно применять?» (Легг, 1893, перевод с английского)³.

Учитель сказал: «Учить и свое- временно повторять изученное, не является ли в конце концов это удовольствием?» (Уэйли, 1938, перевод с английского)⁴.

Учитель сказал: «Не удовольствие ли, выучив что-то, практиковать это время от времени?» (изучив, попробо-

вать) (Лау, 1979, перевод с английского)⁵.

Учитель сказал: «Учить правило жизни для того, чтобы применять его в нужный момент, не является ли это источником большого счастья?» (Чэн, 1981, перевод с французского)⁶.

Учиться и время от времени повторять — это значит повторять старое; повторяя старое, можешь постичь новое, поэтому и приходит радость (Ян Шуда, 1986, перевод с китайского)⁷.

Учиться и временами иметь возможность повторять это — разве сердце мое не возликует от радости?» (Цянь Му, 1985, перевод с китайского)⁸.

Постоянно воскрешать уже добытые знания — не в этом ли высшая радость человека?» (Се Биньин и др., 1990, перевод с китайского)⁹.

Научившись чему-то, иметь возможность в определенное время воскрешать [в памяти] изученное, не в этом ли высшая радость?» (Гоу Чэнъи, Ли Ядун, 1992, перевод с китайского)¹⁰.

Овладел определенными знаниями и смог в подходящее время претворить в жизнь: разве не в этом высшая радость?» (Мао Цзышуй, 1977, перевод с китайского)¹¹.

¹ Алексеев В.М. Цитата по по Переломов Л.С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 34

² Буранок С. О. Понятие «Время» в «Лунь юе» // Культура и текст. М., 2004. № 7.

С. 3.

³ Цит. по Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 34.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

Учитель изрек: «Учиться и время от времени повторять изученное — не в этом ли истинная радость?» (Каная Осаму, 1987, перевод с японского)¹.

Учитель сказал: «Разве не радостно учиться и время от времени постигать изучаемое?» (Пак Ильбон, 1994, перевод с корейского)².

В основной своей массе исследователи Конфуция разделились на две большие группы, которые придерживаются совершенно различных мнений о значении понятия си (習). Сторонники одной группы, к которой относятся такие знаменитые конфуциеведы, как Ян Шуда и Цзянь Му, и коллектив из шести известнейших текстологов канона Конфуция с о. Тайвань (Се Бингын, Цю Сею, Ли Си, Лай Яньюань, Лю Чжэнхао, Чэнь Маньмин), а также представители классиков российского и западного востоковедения придерживаются традиционной трактовки, восходящей к Чжу Си³. Это вполне закономерно, потому что Чжу Си — выдающийся китайский философ и комментатор «Лунь юя», он же Чжу Юаньхуэй (1130—1200) — главный представитель неоконфуцианства, придавший этому учению универсальную и систематизированную форму в которой Конфуцианство получило статус ортодоксальной идеологии Китая и других стран. Чжу Си в первом суждении Конфуция, выделив ключевые понятия «сюэ» (学) и «си» (習), предста-

вил свое понимание их. Согласно мнению Чжу Си и его последователей, «учиться» «сюэ» (学) означает «повторение изученного» (или «учиться — значит подражать»). По своей природе люди добры. Среди людей есть прозревшие раньше и прозревающие позже. Те, кто прозрел позже, должны подражать тому, что делают прозревшие раньше. Только тогда они смогут выявить свое доброе начало⁴. Упражняться «си» (習) — значит учиться непрерывно. По словам В. М. Алексеева, Чжу Си указывает на то, что иероглиф «си» (習) содержит ключ «крылья», что означает неоднократные перелеты птиц с одного места на другое. Поэтому упражняться в учении нужно так же непрерывно, как летает птица, уже научившаяся летать. В. М. Алексеев считает, что Чжу Си, соединив два иероглифа 學 «сюэ» и 習 «си» вместе, придал понятию «учебы» идеи подражания, что позже стало основополагающим для педагогики конфуцианства. И, действительно, на протяжении многовековой истории Китая обучение, прежде всего, заключалось в изучении и последующем многократном копировании и зазубривании конфуцианских канонов. По мнению Чжу Си, «человеку нужно сосредоточить все свои силы на непрерывном овладении знаниями, уподобляясь «ранее прозревшим», т. е. тем, кто в совершенстве овладел определенным типом

¹ Там же.

² Там же.

³ Там же... С. 291.

⁴ Алексеев В. М. Лунь юй (образец перевода с китайского первых трех глав «Бесед и суждений» Конфуция) // Китайская литература. М., 1978. С. 429.

знаний, а именно конфуцианским¹. Данное толкование Чжу Си оказало самое непосредственное влияние на подавляющее большинство европейских и американских переводчиков «Лунь юя»².

Другая группа исследователей начальную фразу «Лунь юя» понимает иначе. В обучении есть два этапа — это «изучать» и «претворять в жизнь» (практиковать). В их числе — Мао Цзышуй, автор многократно переиздаваемого фундаментального научного труда «Лунь юй». Он пишет: «Иероглиф сюэ 學 означает здесь изучение уже устоявшихся принципов и изучение знаний, направленных на благоустройство мира и пользу самого человека. Иероглиф си 習 имеет обычно два значения: «повторять» и «практиковать». «Повторять» — значит повторять знания, почерпнутые из книг; «практиковать» — прежде всего, указывает на поступки, претворение в жизнь. (В данном случае иероглиф 習 выступает в двух своих значениях, но мы в переводе оставили только одно — «претворять в жизнь»)³. Л. С. Переломов вслед за китайскими коллегами утверждает, что нужно присоединиться к точке зрения Ян Боцзюнь: «В древнекитайской литературе термины 習 си и 溫習 вэн си имели значения “практические упражнения”, “практика”, “практиковаться”». По его мнению, в термине 習 си уже изна-

чально была заложена идея «проверки на деле», «проверки на практике». Именно отсюда и ведут свое начало такие современные понятия, как 演習 янь си («театральная репетиция») или 時習 ши си («осуществлять на практике, реализовать»)⁴. В подтверждение слов Ян Боцзюня стоит учесть, что во времена Конфуция «обучение» включало овладение «шестью искусствами». Навыки управления колесницей и стрельбы из лука подразумевали многократные практические упражнения. Таким образом, «обучение», согласно Конфуцию, предполагало сочетание теоретических и практических знаний. Как пишет Н. Е. Боровская, «обучение», как путь к достижению знания, в воззрениях классиков конфуцианства строилось на идее превосходства действия «син» над знанием «чжи». Иными словами, конфуцианская система воспитания личности строилась на деятельном характере знания и подразумевала завершение знания действием⁵.

Однако, по мнению Л. С. Перломова, популяризация данной практической трактовки понятия си 習 как части слова «обучение» сюэси (学习) отражает практическую ориентацию образования в Китае и других странах конфуцианского региона в постиндустриальную эпоху и попытку ее теоретического обоснования с помощью науки⁶.

¹ Там же. С. 430.

² Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 290-300.

³ Мао Цзышуй Лунь Юй с современными комментариями и переводом. Цит. по: Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 121.

⁴ Ян Боцзюнь. Редакция культурно-исторических знаний, канон краткого обсуждения. Пекин, 1984. Цит. по Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 123.

⁵ Боровская Н. Е. Китайская культура во времени и пространстве... С. 55.

⁶ Переломов Л. С. Конфуций: «Лунь юй»... С. 291.

Наименее популярная в российской и зарубежной синологии интерпретация «си» в качестве «воскрешения (в памяти) знаний» иногда встречается у китайских, корейских и японских ученых. Она связана с первоначальной интерпретацией Чэн Хао (один из основоположников неоконфуцианства, 1032—1084), которая была дана до Чжу Си. Чэн Хао писал, что учащийся проводит все время в воскрешении полученных знаний, намереваясь провести их в жизнь. Таким образом, восходящие к интерпретации Чэн Хао переводы первой фразы «Бесед и суждений» Конфуция как «воскрешение знаний» так или иначе связаны с практическим применением знаний в жизни, что отражает преобладающую в конфуцианстве концепцию «знание=действие».

Стремительный рост конкурентоспособности китайского образования на мировой арене на рубеже XX—XXI вв. вызывает интерес мирового сообщества. Согласно официальной концепции Министерства образования КНР, страна вновь обращается к элементам китайской традиционной педагогики Конфуция. Соответственно, для осмысления современных тенденций в образовании существует прямая необходимость обращения к философско-педагогическому содержанию конфуцианских первоисточников.

После изучения множества русских, китайских и западных переводов конфуцианских трактатов с последовательными комментариями становится очевидным, что они значительно отличаются друг от друга. Особый интерес вызывает различное смысло-

вое наполнение и переводы педагогических терминов: (育 «юй»), (教 «цзяо»), (学 «сюэ») и (誨 «хуэй»).

В результате сопоставления различных переводов, комментариев и привлечения Большого толкового словаря педагогических терминов (на китайском языке) были сделаны следующие выводы:

— Во-первых, «цзяо» (教) в конфуцианстве это: 1) обучение книжному знанию и практическим навыкам «шести искусств»; 2) воспитание добродетелей в учениках; 3) правило поведения или этическая норма (более позднее значение); 4) вероучение, учение (более позднее значение). Необходимо особо выделить взаимосвязь данного понятия с носителем знания — учителем, именно он «творит обучение».

— Во-вторых, термин «юй» (育) изначально означал телесное питание, вскармливание и позже стал использоваться в значении духовного питания.

В современном языке, с его стремлением к двуероглифичности слов, он, в сочетании с термином «юй» (育) (воспитание), составляет слово «образование» (教育 цзяюй), которое подчеркивает соотношение понятий «обучение» и «воспитание» в рамках одного слова.

— В-третьих, целесообразно разграничить понятия «хуэй» (誨) и «цзяо» (教), которые у русских авторов чаще всего переводятся одинаково («учить», «научить»). Они, безусловно, взаимосвязаны, что подтверждается их объединением в современном языке в понятие «цзяохуэй»

(教) — поучать, наставлять (поучение, наставление). Однако различие заключается в подчеркнутой вербализации процесса «обучения» у понятия «хуэй» (誨). В английском языке это ярко отражено, так как авторы практически единодушно его переводят словом «instruct» (инструктировать).

— В-четвертых, наиболее повторяемый термин конфуцианства «сюэ» (学) переносит акцент педагогического процесса с учителя на ученика и переводится как «изучение» «обучение учеником» и даже как «самообучение». А преобладание его над другими педагогическими терминами в каноне означает стремление Конфуция подчеркнуть главенствующую роль ученика.

Наиболее спорный момент в теоретическом плане заключается в интерпретации иероглифа «си» (習), который чрезвычайно важен для понимания процесса обучения «сюэ» (学). Позднее иероглифы «сюэ» (学) и «си» (習) были объединены в единое понятие «сюэси» (学), которое в современном языке означает «учить-ся».

Мнения ученых конфуциеведов относительно смысла «си» (習) разделились: 1. Учиться — значит подражать. 2. Учиться — значит практиковать. 3. Учиться — значит своевременно воскрешать знания. Однако все авторы сходятся во мнении относительно необходимости завершения знания действием.

Список литературы Литература на русском языке

1. Алексеев, В. М. Лунь юй (образец перевода с китайского первых трех глав «Бесед и суждений» Конфуция) // Алексеев В. М. — М. : Китайская литература, 1978. — 429 с.

2. Алексеев, В. М. Труды по китайской литературе. В 2 кн. Кн. 1 / В. М. Алексеев; [Сост. М. В. Баньковская; отв. ред. Б.Л. Рифтин]. — М. : Восточная литература, 2002. — 574 с.

3. Антиповский, А. А. Политика в области науки и образования в КНР. 1949—1979 гг. / А. А. Антиповский, Н. Е. Боровская, Н. В. Франчук. — М. : Наука, 1980. — 288 с.

4. Базарова, А. Н. Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая / А. Н. Базарова // Вестник БГУ. — 2009. — № 8. [Электронный ресурс]. — Режим

доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/konfutsianskie-tsennosti-i-nravstvennoe-vozpitanie-v-sisteme-obrazovaniya-kitaya> (дата обращения: 24.07.2016).

5. Боровская, Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боровская. — М. : Восточная литература РАН, 2003. — 270 с.

6. Боровская, Н. Е. Китайская культура во времени и пространстве / Н. Е. Боровская, С. А. Торопцев. — М. : Институт Дальнего Востока. РАН. МИД Форум, 2010. — 483 с.

7. Боровская, Н. Е. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ / Н. Е. Боровская // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 94—103.

8. Боровская, Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае / Н. Е. Боровская ; Рос. акад наук, Ин-т

Дал. Востока. — М. : Ин-т Дал. Востока, 2002. — 145 с.

9. Боровская, Н. Е. «Современное образование» и реформа школы 20—40 -х годов / Н. Е. Боровская // Китайская культура 20-40-х годов и современность. — М. : Наука. Изд.фирма «Восточная литература», 1993. — 262 с..

10. Боровская, Н. Е. Школа в КНР в 1957—1972 гг. / Н. Е. Боровская. — М. : Наука, 1974. — 160 с.

11. Борох, О. Н. Экономика знаний: дискуссии в КНР / О. Н. Борох // Проблемы Дальнего Востока. — 2000. — № 4. — С. 58—75.

12. Буранок, С. О. Понятие «Время» в «Лунь юе» / С. О. Буранок // Культура и текст. — 2004. — № 7. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-vremya-v-lun-yue> (дата обращения: 24.07.2016).

13. Ван, Цзяньли. Русские переводы первого суждения «Лунь юй» Конфуция: постоянно упражняться или время от времени повторять? / Цзяньли Ван, М. Ю. Сидорова // Вестник УдмГУ. — 2014. — № 4—5. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/russkie-perevody-pervogo-suzhdeniya-lun-yu-konfutsiya-postoyanno-uprazhnyatsya-ili-vremya-ot-vremeni-povtoryat> (дата обращения: 24.07.2016).

14. Васильева, М. С. Конфуцианские идеи в народной педагогике китайцев / М. С. Васильева, С. Д. Намсараев // Вестник БГУ. — 2012. — № 1—2. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/konfutsianskie-idei-v-narodnoy-pedagogike-kitaytsev> (дата обращения: 24.07.2016).

15. Гэн, Хайтянь, Неоконфуцианство в оценке политического руководства современного Китая / Хайтянь Гэн // Научные труды Дальрыбвтуза. — 2010.

— № 5. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/neokonfutsianstvo-v-otsenke-politicheskogo-rukovodstva-sovremennogo-kitaya> (дата обращения: 24.07.2016).

16. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. — М. : Вост. лит., 2006. — Т. 1. Философия / ред. М. Л. Титаренко, А. И. Кобзев, А. Е. Лукьянов. — 727 с.

17. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / под. ред. А. И. Пискунова. 2-е изд. исправ. и допол. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.

18. Карапетьянц, А. М. Первоначальный смысл основных конфуцианских категорий / А. М. Карапетьянц // Конфуцианство в Китае. Проблемы теории и практики / Отв. ред. Делюсин. — М. : Наука, 1982. — С. 4—14.

19. Клепиков, В. З. Конфуций — выдающийся педагог Древнего Китая / В. З. Клепиков // Педагогика. — 2001. — № 3. — С. 73—80.

20. Кобзев, А. И. Учение Ван Янмина и классическая китайская философия / А. И. Кобзев. — М.: Наука, 1983. — 354 с.

21. Ковтун, Е. В. Межкультурная коммуникация и традиционные ценности в современной высшей школе Китайской народной республики / Е. В. Ковтун // Интернет-журнал Науковедение. — 2013. — № 6 (19). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-i-traditsionnye-tsennosti-v-sovremennoy-vysshey-shkole-kitayskoy-narodnoy-respubliki> (дата обращения: 24.07.2016).

22. Конфуций. Беседы и суждения. Серия: Библиотека мировой литературы / под ред. Р. В. Грищенко, В. М. Алексеева, В. П. Васильева, Л. И. Головачева и др. — СПб. : Кристалл, 2001. — 1120 с.
23. Конфуцианство в Китае. Проблемы теории и практики / под ред. Л. П. Делюсина. — М. : Наука, 1982. — 264 с.
24. Конрад, Н. И. Избранные труды. Синология / Н. И. Конрад. — М. : Наука, 1977. — 624 с.
25. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов, Н. Б. Баранникова и др. — М. : Институт эффективных технологий, 2012. — 710 с.; [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lib.biblioclub.ru /index.php?page=book&id=232280> (24.07.2016).
26. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 62).
27. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 436 с.
28. Мальцев, А. Ф. Новый этап развития высшей школы Китая / А. Ф. Мальцев // Вестник высшей школы. — 1957. — № 7. — С. 83—89.
29. Малявин, В. В. Афоризмы старого Китая / В. В. Малявин. — М. : АСТ, 2004. — 416 с.
30. Малявин, В. В. Конфуций (сборник изречений Конфуция и тексты памятников конфуцианской педагогической мысли) / сост. В. В. Малявин. — М. : Амонашвили, 1996. — 175 с. (Антология гуманной педагогики).
31. Малявин, В. В. Конфуций и его школа: сборник / сост. В. В. Малявин. — Переиздание. — М. : Амонашвили, 2002. — 176 с.
32. Мартынов, А. С. Классическое конфуцианство. В 2-х томах: Т. 1. Конфуций Лунь юй: научное издание / А. С. Мартынов. — СПб.: Нева; Москва : Олма-пресс, 2000. — 384 с.
33. Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего Средневекового Востока: Сб. науч. тр. / Под ред. К. И. Салимовой. — М. : Изд. АПН, 1988. — 198 с.
34. Переломов, Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу») / Перевод с китайского и комментарии А. И. Кобзева, А. Е. Лукьянова, Л. С. Переломова, П. С. Попова при участии В. М. Майорова; Институт Дальнего Востока / Л. С. Переломов. — М. : Вост. лит., 2004. — 431 с.
35. Переломов, Л. С. Конфуций. Лунь юй / перевод с кит. исследование и комментарии Л. С. Переломова. 2-е изд. / Л. С. Переломов. — М. : Вост. лит., 2000. — 592 с.
36. Феоктистов, В. Ф. Философские и общественно-политические взгляды Сюньцзы / В. Ф. Феоктистов. — М. : Наука, 1976. — 296 с.
37. Фролова, Е. С. Эволюция взглядов российских исследователей по вопросу китайско-конфуцианской модели образования в 80-е годы XX — начале XXI века / Е. С. Фролова // Всероссийский журнал научных публикаций. — 2010. — № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-vzglyadov-rossiyskih-issledovateley-po-voprosu-kitaysko-konfutsianskoy-modeli-obrazovaniya-v-80-e-gody-xx-nachale-xxi-veka> (дата обращения: 24.07.2016).

38. Цзинь, Ли, Культурные основы обучения: Восток и Запад / Ли Цзинь. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 464 с.

39. Цзинь, Синь, Традиционная культура и ее роль в развитии образования Китая / Цзинь Синь, Синь Цзинь, Синь Синь // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2007. — № 44. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-kultura-i-ee-rol-v-razviti-obrazovaniya-kitaya> (дата обращения: 24.07.2016).

40. Ци, Миньянь, Ценности традиционной культуры Китая в системе национального образования / Миньянь Ци // Вестник ЗабГУ. — 2011. — № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-traditsionnoy-kultury-kitaya-v-sisteme-natsionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.07.2016).

41. Цуй, Хунхай. Культурная трансформация системы китайского образования в условиях глобализации : дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 / Хунхай Цуй; Чита: Читинский Государственный Университет, 2006. — 145 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/kulturnaya-transformatsiya-sistemy-kitaiskogo-obrazovaniya-v-usloviyakh-globalizatsii> (дата обращения: 24.07.2016).

42. Чжан, Чэнь, Направления исследований семейного воспитания в современном Китае / Чэнь Чжан // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-issledovaniy-semeynogo-vospitaniya-v-sovremennom-kitae> (дата обращения: 24.07.2016).

Литература на китайском языке

1. Го, Цицзя, Чжунго цзяоюй сысянши (История педагогической мысли в Китае) / Цицзя Го. — Пекин: : издательство Пекинского педагогического университета, 1987. — 504 с.

2. Гу, Минъюань, (顾明远) Чжунго цзяоюй дэ вэнхуа чзичху (Культурные основы китайского образования) / Минъюань Гу. — Шанси: издательство наука Шаньси, 2004. — 319 с.

3. Лю, Фоянь, (刘佛年) Хойгу юй таньсо: лунь жогань цзяоюй лилунь вэньти (Воспоминания и поиски: о некоторых теоретических проблемах образования) / Фоянь Лю. — Шанхай. : Из-во Восточно-китайского педагогического университета, 1991. — 433 с.

4. Мао, Цзышуй (毛子水) Лунь юй цзиньчжу цзиньши (Лунь юй

с современными комментариями и переводом). Переиздано по изданию 1998 г. / Цзышуй Мао. — Чунцин: издательство г. Чунцин, 2011. — 344 с.

5. Сун, Пейцин, (孙培青) Чжунго Цзяоюйши (История педагогики в Китае) / Пейцин Сун. — Шанхай: Изд-во Восточно-китайского педагогического университета, 2009. — 232 с.

6. Хуан, Цзи, (黄济) Сяньдай цзяоюй лунь (Теория современного образования) / Цзи Хуан, Ван Цэсянь. — Пекин: Из-во народного образования, 2012. — 489 с.

7. Цзяоюй да цыдянь (Большой толковый словарь педагогических терминов) / под ред. Гу Минъюань. — Шанхай: Изд-во образование Шанхай, 1998. — 2390 с.

Литература на английском языке

1. *Borevskaya, N.* The Role of the State in Educational Reform in the PRC / N. Borevskaya, (W. K. Cummings and Ph. G. Altbach eds.) // The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America. — Albany, 1997. — pp. 265–274.
2. *Borevskaya, N.* Searching for Individuality: Educational Pursuits in China and Russia / N. Borevskaya (G. Peterson, R. Hayhoe, Yongling Lu eds.) // Education, Culture, & Identity in Twentieth-Century China. — Michigan: Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001. — pp. 31–53.
3. *Bull, B.* Self-Knowledge and Teaching in Confucius and Plato / B. Bull // Philosophy of Education / ed. R. Kunzman [электронный ресурс]. — 2011. — pp. 212–214. Режим доступа: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/res/article/view/3277/1180> (дата обращения: 24.07.2016).
4. *Chen, R. H.* Pedagogy of «Midwifery» for Self-Knowledge: Meeting Confucius and Socrates/ R.H. Chen // Philosophy of Education / ed. R. Kunzman [электронный ресурс]. — 2011. — pp. 203–211. Режим доступа: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/res/article/view/3276/1179> (дата обращения: 24.07.2016).
5. *Cheng, L.* The complexity of Chinese pedagogic discourse Journal of Curriculum Studies / L. Cheng, Xu Nan // Journal of Curriculum Studies [электронный ресурс]. — 2011. — Vol. 43, № 5. — pp. 606–614. Режим доступа: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2011.595430> (дата обращения: 24.07.2016).
6. *Cleverly, John* The Schooling of China: Tradition and Modernity in Chinese Education / John Cleverly. — Sydney: Allen & Unwin, 1986. — 332 p.
7. *Hawkins, J.* Centralization, Decentralization, Recentralization: Educational Reform in China / J. Hawkins // Journal of Educational Administration. — Los Angeles: University of California, 2000. — Vol. 38, № 5. — pp. 442–454. Или [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://web.worldbank.org/archive/websit-e002381/WEB/PDF/HAWKINS.PDF> (дата обращения: 24.07.2016).
8. *Mingyuan, Gu.* Cultural Foundations of Chinese Education / translated into English by Wang Juefei, Yao Zhenjun, Teng Jun, Zhu Yun. — Leiden, Boston, 2014. — 275 c.
9. *Ryan, J.* False Dichotomy? «Western» and «Confucian» concepts of scholarship and learning / J. Ryan, L. Kam // Critical thinking and learning / ed. Mark Mason. — London: John Wiley & Sons, 2008. — pp. 65–78.
10. *Wu, Zongjie.* Interpretation, autonomy, and transformation: Chinese pedagogic discourse in a cross-cultural perspective / Zongjie Wu // Journal of Curriculum Studies [электронный ресурс]. — 2011. — Vol. 43, № 5. — pp. 569–590. — Режим доступа: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2011.577812> (дата обращения: 24.07.2016).
11. *Watkins, D. A.* The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influence / D. A. Watkins, J. B. Biggs. — Hong Kong/ Melbourne: Comparative Educational Research Centre, The University of Hong Kong / Australian Council for Educational Research, 2005. Reprinted from 1996. — 285 p.
12. *Weiming, Tu.* Confucian Studies: Critical Concepts in Asian Philosophy / Tu Weiming. — Issue 4. — Routledge, 2011.
13. *Xu, Di.* Chinese Philosophy on Teaching and Learning: Xueji in the Twenty-First Century / Di Xu, Hunter McEwan // SUNY series in Asian Studies Development. — New York, 2016.

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ



В. К. ПИЧУГИНА

ОТНОШЕНИЕ ЦИЦЕРОНА
К ГРЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И
ОБРАЗОВАНИЮ¹
ГАРОЛЬД ГУАЙТ

УДК 1(092)(091)

ББК 87.3(0)323-255 Цицерон

Статья Гарольда Гуайта «Отношение Цицерона к грекам» впервые публикуется на русском языке. Г. Гуайт — специалист по античной истории, доцент Ибаданского университета (Нигерия), профессор университета Зимбабве-Родезии, в 1970-е гг. президент МакМастерского университета (Канада). Его работы знакомы исследователям, специализирующимся в разных сферах истории образования и культуры античного мира. В данной статье, как и во всех работах Гуайта, представлено панорамное видение истории античной культуры, в которой особое место занимал Марк Юлий Цицерон (106 до н.э. — 43 до н.э.). Оратор, политик, философ и общественный деятель эпохи, которая предшествовала падению Империи, Цицерон оказал огромное влияние на древнеримскую, а затем и всю европейскую педагогику. Многочисленные источники, отражающие жизненный и творческий пути Цицерона, позволяют говорить о том, что последствия его прихода на педагогическую арену были не менее значительны, чем последствия его прихода на политическую арену. Корпус сочинений Цицерона представляет собой своеобразную экспозицию образовательного идеала древнегреческих наставников, принятого римлянином с некоторыми поправками. Представления Цицерона о греках были неотделимы от представлений об их образовательном идеале и путях его достижения. Эти достаточно противоречивые представления и были структурированы в статье Г. Гуайта, что дало нам право изменить название его статьи при переводе.

Статью «Отношение Цицерона к грекам» предваряет следующий комментарий автора: «В сравнении с работой (Систер М. А., Трауард О. П.) “Позиция Цицерона по отношению к грекам” (Чикаго, 1942), которая предлагает другой подход к той же самой проблеме. Превосходный очерк “Эллинизм

¹ Guite H. Cicero's Attitude to the Greeks / Y/ Guite // Greece & Rome, Second Series, 1962. — Vol. 9, —№ 2. — PP. 142–159. Перевод с английского В. К. Пичугиной, пер. с лат. и подбор русских переводов с латинского Я. А. Волковой, вст. статья и комментарии В. К. Пичугиной. Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 16-06-00004а.

Цицерона и его друзей” в книге Дж. П. Махаффи “Серебряный век греческого мира” (Чикаго, 1906), часть VII. Я обязан некоторыми деталями моему коллеге А. Р. Хендсу». Этот комментарий иллюстрирует то, что тема отношения Цицерона к грекам продолжает оставаться актуальной, хоть и не является новой¹. В комментарии Х. Ф. Гуайт подчеркивает, что статья носит полемический характер, а в содержании расставляет акценты в этой полемике: неоднозначность оценки отношения Цицерона к грекам во многом обусловлена неоднозначностью отношения к самому Цицерону. Поскольку статья адресована тем, кто способен при чтении развернуть достаточно широкую временную перспективу, сопоставив сочинения Цицерона с его биографией и биографиями его современников, мы посчитали целесообразным дополнить перевод расширенным комментарием, который конкретизирует педагогические представления Цицерона. Сколько-нибудь подробного педагогического комментария к изданиям трудов Цицерона не существует. Комментарий к данной статье является первой попыткой построения такого комментария с опорой на существующие комментированные издания (Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / под ред. М. Л. Гаспарова; пер. Ф. А. Петровского, коммент. М. Л. Гаспарова. М.: Наука, 1972; Тускуланские беседы М. Туллия Цицерона. Вып.1, кн.1: О презрении к смерти. / подстроч. пер. с коммент. и выбранными словами. Одесса: Типография В. Кирхнера, 1885; Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. с лат. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. М.: РГГУ, 2000; Цицерон. Философские трактаты / отв. ред., сост. и авт. вступ. ст. Г. Г. Майоров; пер. с лат. М. И. Рижского. М.: Наука, 1985; Цицерон. Эстетика. Трактаты, речи, письма / сост. и вст. ст. Г. С. Кнабе, пер. М. Л. Гаспарова, В. О. Горенштейн и др.; коммент. Н. А. Кульковой, Е. П. Орехановой. М.: Искусство, 1994), а также следующие работы: Елизарова Н. М. Выступления рабов и угнетенных народов римских провинций (по данным Цицерона) // Античный мир и археология, 1972. Вып. 1. С. 77–93; Скржинская М. В. Древнегреческие праздники в Элладе и Северном Причерноморье. СПб.: Алетейя, 2010; Токарев А. Н. Становление официальной идеологии принципата императора Августа. Харьков: Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, 2011 и др.).

¹ См.: Degraff Th. B. Plato in Cicero // *Classical Philology*, 1940. Vol. 35, № 2. PP.143–153; Laughton E. Cicero and the Greek orators // *American Journal of Philology*, 1961. Vol. 82, № 1. PP. 27–49; Naim J. A. Cicero and his Greek originals // *PCA*, 1932. № 29. PP. 29–33; Nicgorski W. J. Cicero on Education: The Humanizing Arts // *Arts of Liberty*, 2013. Retrieved from <http://www.artsofliberty.org/cicero-education-humanizing-arts>; Scribner H. S. Cicero as a Hellenist // *The Classical Journal*, 1920. Vol. 16, № 2. PP.81–92; Showerman G. Cicero's Appreciation of Greek Art // *American Journal of Philology*, 1904. № 25 PP. 306–314 et al. Отечественному читателю знакомы, например, следующие работы: Нахов И. М. Цицерон и греческая культура // Цицерон: 2000 лет со времени смерти. М., 1959. С.72–104; Никишин В. О. Цицерон и греки // *Studia historica*, 2011. XI. С. 167–189 и др.

Г. Гуайт приводит в статье цитаты из сочинений и писем Цицерона исключительно на латинском языке, часть из которых не переведена на русский язык. В комментариях переводы приведены по имеющимся русским изданиям или, если они не указаны, выполнены переводчиком. Ссылки, имеющиеся в русских переводах, приведены с указанием издания. Сравнивая разные версии одного сочинения, мы стремились включить только те переводы, в которых по сравнению с оригиналом минимальны потери или приобретения дополнительных смысловых акцентов латинского источника. При существенных смысловых изменениях, независимо от того, существует ли русский перевод, перевод выполнен переводчиком. Цитаты, приведенные Г. Гуайтом, сохранены, чтобы читатель мог при необходимости сопоставить перевод с оригиналом. Во всех случаях, при отсылке к оригинальному тексту или конкретному человеку (современнику, другу, родственнику, древнегреческим или древнеримским авторам и т. д.), название или имя приводится по-латыни. Чтобы избежать нагромождения, в текст включены постраничные сноски с комментариями одного из переводчиков. Указания на конкретные фрагменты источника Г. Гуайта внесены в скобки и отмечены полужирным шрифтом с сохранением авторского стиля, а его пояснения и комментарии отмечены римскими цифрами и вынесены в конец статьи.

Ключевые слова: античная педагогическая мысль; наследие Цицерона; древнегреческая культура и образование.

CICERO'S ATTITUDE TO THE GREEK CULTURE AND EDUCATION

The article by Harold Guite "Cicero's Attitude to the Greeks" is first published in Russian. H. Guite is a specialist in ancient history, associate professor of the University of Ibadan (Nigeria), professor at the University of Zimbabwe-Rhodesia, in the 1970s, President of McMaster University (Canada). His works are well familiar to researchers specializing in the history of education and culture of the ancient world. This article, like all Guite's works, presents a panoramic vision of the history of ancient culture in which a special place is occupied by Mark Julius Cicero (106 BC – 43 BC). An orator, politician, philosopher and public figure of the epoch that preceded to the fall of the Empire, Cicero had a huge impact on the ancient Roman and later on all European pedagogics. Numerous sources, reflecting Cicero's life and career, suggest that the effects of his coming into the educational arena were no less significant than the consequences of his moving to the political scene. Cicero's works are a kind of exposition of the educational ideal of Greek mentors adopted by the Roman with some improvements. Cicero's ideas of the Greeks were inseparable from

¹ Early Childhood Teacher Education Program.– Illinois State University, 2012. – 67 p.

² NBPTS, National Board for Professional Teaching Standards <http://www.nbpts.org/>

the ideas of their educational ideal and the ways to achieve it. Those quite contradictory views were structured in H. Guite's article, which gave us the right to change the title of his article at translation.

The article "Cicero's Attitude to the Greeks" is preceded by the author's commentary, "Cf. Sister M. A. Trouard, O.P., Cicero's Attitude towards the Greeks (Chicago, 1942), which offers a different approach to the same problem. There is an excellent essay on 'The Hellenism of Cicero and his friends' in J. P. Mahaffy, *The Silver Age of the Greek World* (Chicago, 1906), ch. vii. I am indebted for several details to my colleague Mr. A. R. Hands." This commentary illustrates the fact that the theme of Cicero's attitude to the Greeks continues to be relevant, though not a new one. H. Guite's commentary stresses a polemical character of the article and highlights the key points in this debate: the ambiguity of evaluating Cicero's attitude to the Greeks is largely due to the ambiguity of the attitude to Cicero himself. As the article is addressed to those who are able to deploy a sufficiently broad time perspective comparing the writings of Cicero with his biography and biographies of his contemporaries, we felt it appropriate to supplement the translation with extended commentary which specifies Cicero's pedagogical views. There is no detailed pedagogical commentary to Cicero's works. The commentary to this article is the first attempt to create such a commentary based on existing annotated editions (Mark Tullij Ciceron. *Tri traktata ob oratorskom iskusstve / pod red. M.L. Gasparova; per. F.A. Petrovskogo, komment. M.L. Gasparova. M.: Nauka, 1972; Tuskulanskie besedy M. Tullija Cicerona. Vyp.1, kn.1: O prezrenii k smerti. / podstroch. per. s komment. i vybrannymi slovami. – Odessa: Tipografija V. Kirhnera, 1885; Ciceron. O predelah blaga i zla. Paradoksy stoikov / per. s lat. N.A. Fedorova; vstup. st. N. P. Grincera; komment. B. M. Nikol'skogo. M.: RGGU, 2000; Ciceron. Filosofskie traktaty / otv. red., sost. i avt. vstup. st. G.G. Majorov; per. s lat. M. I. Rizhskogo. M.: Nauka, 1985. Ciceron. Jestetika. Traktaty, rechi, pis'ma / sost. i vst. st. G.S. Knabe, per. M.L. Gasparova, V.O. Gorenshtejn i dr.; komment. N.A. Kul'kovej, E.P. Orehanovoj. M.: Iskusstvo, 1994), a takzhe sledujushhie raboty: Elizarova N.M. *Vystuplenija rabov i ugnetenyh narodov rimskih provincij (po dannym Cicerona) // Antichnyj mir i arheologija, 1972. Vyp. 1. S. 77-93; Skrzhinskaja M.V. Drevnegrecheskie prazdniki v Jellade i Severnom Prichernomor'e. SPb.: Aletejja, 2010; Tokarev A. N. Stanovlenie oficial'noj ideologii principata imperatora Avgusta. Har'kov: Har'kovskij nacional'nyj universitet im. V.N. Karazina, 2011, et al.).**

H. Guite cites quotations from Cicero's works and letters exclusively in Latin. Some of these quotations have not been translated into Russian. In the commentary, translations correspond to the available Russian editions or, if the latter are not listed, are performed by the translator. In Russian translations, references include the edition. Comparing the different versions of the same

work, we strove to include only those translations which have acquired no or minimum additional shades of meanings compared to the Latin original. In case of significant changes of meaning, regardless of whether there exists a Russian translation or not, the translation was performed by the translator. The quotations given by H. Guite are preserved so that the reader could compare the translation with the original, if necessary. In all cases, when referring to a piece of the original text or a specific person (a contemporary, friend, relative, or some of ancient Greek and Roman authors, etc.), the title or the name is given in Latin. To avoid a mess, footnotes with the comments of one of the translators are included in the text. References to specific extracts from H. Guite's source are put in brackets and marked in bold preserving the author's style, and his explanations and comments are marked with Roman numerals and placed at the end of the article.

Key words: antique pedagogical thought; Cicero's legacy; old Greek education and culture.

Дедушке Цицерона приписывают наблюдение о том, что чем лучше римлянин узнавал греческий язык, тем больше негодеям он становился (**De Or. ii.265**). Тем не менее, один из его сыновей, Луциус, принадлежал к кругу людей, которые достаточно хорошо знали греческий, а другой — Марк — дал своим собственным детям греческое образование. Марк, отец оратора, похоже разделял преобладающий взгляд на то, что человек либо имел греческое образование, либо не имел никакого. В самом деле,

в 92-м, когда Цицерону было четырнадцать, вновь учрежденные римские школы риторики были закрыты цензорами¹ Крассом и Домицием (**Gell. XV.ii.2**). Согласно Цицерону, поводом послужило то, что римские школы были пародией на их греческие образцы: «nam apud Graecos, cuiusmodi essent, videbam tamen esse praeter hanc exercitationem linguae doctrinam aliquam et humanitate dignam scientiam, hos vero novos magistros nihil intellegebam posse docere, nisi ut auderent» (**De Or. iii.93-95**)². Среди этих школ была школа Луция Плотия

¹ Луций Лициний Красс (лат. Lucius Licinius Crassus) и Гней Домиций Агенобарб (лат. Gnaeus Domitius Ahenobarbus) — древнеримские политики, занимавшие ряд общественных должностей, в том числе и должности цензоров в 92 г. Итогом их цензорства стало закрытие риторических школ, подтолкнувшее состоятельных римлян, заинтересованных в хорошем образовании для своих детей, отправлять их на учебу в Грецию (прим пер. В. П.).

² «Ведь у греков, каковы бы они там ни были, я все-таки видел, кроме этой развязности языка, хоть какие-нибудь научные сведения и знания, достойные образованного человека; а эти новые наставники, как я убедился, не способны учить ничему, кроме дерзости» (приведено по: Цицерон. Оратор // Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / под ред. М. Л. Гаспарова. Москва: Наука, 1972 // [Эл. ресурс] <http://ancientrome.ru/antlittr/cicero/tractates/deorat3.htm#s90>).

Галла¹, который, похоже, до ее закрытия привлек значительное число учеников. Светоний цитирует из письма к Титинню, в котором Цицерон вспоминает, не упоминая о закрытии школы, что он в свое время хотел пойти к Плотию, несмотря на заверения ученых людей в том, что греческий был лучшим инструментом образования (**Suet. Rhet. 2**). Обозревая свою карьеру в «Бруте», Цицерон открыто

одобряет решение Красса и Домиция²: «*commentabar declamitans — sic enim nunc loquuntur — saepe cum M. Pisone et cum Q. Pompeio aut cum aliquo cotidie; idque faciebam multum etiam Latine, sed Graece saepius, uel quod Graeca oratio plura ornamenta suppeditans consuetudinem similiter Latine dicendi adferebat, uel quod a Graecis summis doctoribus, nisi Graece dicerem, neque corrigi possem neque doceri*» (**Brut.**

¹ Сведения о Луции Плотие Галле (лат. L. Plot. Gallus) дошли до нас благодаря самому Цицерону, дважды упоминавшем о нем в диаметрально противоположном контексте. Оба упоминания зафиксированы в книге древнеримского биографа и энциклопедиста Гая Светония Транквилла «О грамматиках и риториках» (лат. De grammaticis et rhetoribus). Первое упоминание, на котором и акцентирует внимание Гарольд Гуайт в данной статье, является цитатой Светония из несохранившегося письма Цицерона Марку Титинни. В нем Цицерон вспоминает о Галле, который во время его юности организовал первую латинскую риторическую школу в Риме, как необычайно популярном наставнике. Цицерон пишет, что ему оставалось лишь сожалеть о невозможности стать одним из учеников Галла и утешаться мыслью о том, что греческое образование ничуть не хуже. Второе упоминание о Галле окрашено у Цицерона в совершенно иные тона и также зафиксировано у Светония, который указал, что в одной из своих речей Цицерон, не называя имени Галла, характеризует его как пустого и напыщенного «ячменного ратора». Светоний приводит эти противоречивые упоминания друг за другом, стараясь дать комплексную оценку Галлу, названному им «знаменитым преподавателем, о котором сохранилась память» (**прим пер. В. П.**).

² В этом одобрении объединены позиции Цицерона-политика, Цицерона-гражданина, Цицерона-оратора и Цицерона-ученика, который, как и большинство его современников, с некоторыми поправками принимал греческие идеалы в римском государстве. Не отрицая значимость обучения красноречию, римляне достаточно настороженно, а иногда и откровенно враждебно относились к ораторам, прошедшим специальную школу и умеющим управлять аудиторией в своих интересах. Гонению периодически подвергались то греческие, то латинские риторические школы: первые Сенат определял как чуждые римским нравам, а вторые — как центры опасного вольномыслия, так же не способствующие нравственному здоровью Империи. Решение о правительственном запрете на латинскую риторику, принятое цензорами Крассом и Домицием, способствовало тому, что римляне обратились к греческой риторике, в очередной раз столкнув ее лбом с греческой философией. Поток молодых людей, хлынувший из Рима на обучение к лучшим греческим риторам, вызвал зависть у греческих философов, которые стали яростно доказывать ненаучность и опасность риторики для всех, кто стремится к истинному знанию (**прим пер. В. П.**).

310) ¹. В этом же 46-м году в своих работах Цицерон объясняет свой успех как оратора обучением греческой философии: «fateor me oratorem, si modo sim aut etiam quicumque sim, non ex rhetorum officinis sed ex Academiae spatii exstitisse» (**Or. 12**)².

Но для Цицерона греческий был много большим, чем просто необходимым инструментом образования. Его юношеский перевод Арата (**N.D. ii.104**) и Ксенофонта (**Off.ii.87**) превосходил то, что от него требовали преподаватели³. После выпуска из

¹ «Я занимался “декламациями” – так ведь это теперь называют – нередко с Марком Пизоном и Квинтом Помпеем или еще с кем-нибудь ежедневно и делал это часто по-латыни, но еще чаще по-гречески: отчасти потому, что греческий язык с его богатством украшений приучал и по-латыни говорить подобным же образом, отчасти же и оттого, что, если бы я говорил не по-гречески, меня не могли бы поправлять и учить лучшие греческие наставники» (**приведено по:** Цицерон. Брут или о знаменитых ораторах // Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / под ред. М. Л. Гаспарова. Москва: Наука, 1972. С. 322).

² «...и все же я заявляю, что меня сделали оратором – если я действительно оратор, хотя бы в малой степени, – не риторские школы, но просторы Академии» (**приведено по:** Цицерон. Оратор // Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / под ред. М. Л. Гаспарова. Москва: Наука, 1972. С. 333).

³ В юности Цицерон перевел поэму «Явления и приметы» греческого поэта Арата из Солы (ок. 315–240) и сочинение «Ойкономия» (или «Домострой») Ксенофонта Афинского (ок. 430 – после 355 до н.э.), на что указал в трактатах «О природе богов» (лат. *De Natura Deorum*) и «Об обязанностях» (лат. *De Officiis*) соответственно (**прим пер. В.П.**).

школы он продолжил читать греков с такой жадностью и с таким постоянством, что в двадцать семь лет бросил уже преуспевающую практику, чтобы пройти двухгодичные курсы в Афинах и Малой Азии (**Brut. 314-16**). Возможно, Сулла и вынудил Цицерона бежать из Рима (**Plut. Sic. 3.4**), но никак не в лекционные залы Антиохии и остров Сипрос. Его назначение в г. Либлией⁴ в 75-м, вероятно, он принял также радушно, как и назначение Квинта⁵ в Азии в 61-м. Назначение Квинта было предметом приятного, но малопонятного и тревожного письма к Аттику⁶,

⁴ Либлией – город на западном берегу о. Сицилия (ныне – г. Марсала); крупный торговый центр, в котором началась политическая карьера Цицерона в должности квестора. Прощедший квестрий, т. е. избранный на первую магистратскую должность, согласно закону, становился членом Сената. Зная об этом, Цицерон с радостью воспринял то, что по воле «sortitio provinciarum» (распределение жребием квесторских компетенций) ему было необходимо удалиться в провинцию для координации продовольственных поставок и покинуть Рим, где он уже несколько лет был успешен как оратор (**прим пер. В. П.**).

⁵ Квинт Туллий Цицерон (лат. *Quintus Tullius Cicero*) – древнеримский политик и младший брат Цицерона. В 61 г. был назначен наместником провинции Азия, где пробыл три года. Для Квинта это государственное поручение в провинции являлось завершением претурты и, как и в свое время для Цицерона, означало возможность продолжить карьеру на новом уровне (**прим пер. В. П.**).

⁶ Помпоний Аттик Тит (лат. *Titus Pomponius Atticus*) – близкий друг Цицерона, римский писатель, сестра которого была замужем за Квинтом Цицероном. Поручив своим рабам переписывать сочинения античных

второе предложение которого говорит о следующем: «*nunc quoniam et laudis auidissimi semper fuimus et praeter ceteros φιλέλληνες et sumus et habemur, et multorum odia atque inimicitias rei publicae causa susceperimus, παντοίης ἀρετῆς μιμήσκειο, curaque et effice ut ab omnibus et laudemur et amemur*» (**Att. i.15. 1**)⁷. Признание Цицероном себя проэллинистический римским лидером явно стоит принять во внимание. К увлечению греческими трудами он добавил восхищение греческим искусством¹ в такой степени, что это вызвало критику (**Att. i.8.2**), несомненно того же рода,

авторов (в т. ч. и Цицерона), Аттик нажил часть своего состояния благодаря книжной торговле. Разделяя идеи эпикурейцев, Аттик отказывался от всех должностей, предпочитая политике уединение в своем имении вдали от Рима. Его отказ Квинту Цицерону, склонявшему его ехать с ним в Азию в качестве легата, послужил началом ссоры, которая огорчила Цицерона и побудила написать Аттику письмо с извинениями за грубость и импульсивность брата. Опасаясь, что письмо может попасть в чужие руки, Цицерон выстроил его особым образом: общих знакомых он называл вымышленными именами и избегал говорить прямо о некоторых политических событиях (**прим пер. В. П.**).

⁷ «Теперь, так как мы всегда были очень жадны к славе и более чем кто-либо другой, являемся и считаемся филэллинами и ради государства навлекли на себя ненависть и вражду многих, то “*все ты искусство ратное вспомни*” и постарайся о том, чтобы все хвалили и любили нас» (**приведено по:** Цицерон. Титу Помпонию Аттику, в Эпир // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-И.: АН СССР, 1949. Т. I. (годы 68–51) С.56).

которую он позже выскажет в адрес других¹¹. Руководство г. Лилибеем и ведение процесса Верреса сделало его признанным лидером каждого грека Сицилии. Он даже пренебрег протоколом (хотя это не стало прецедентом), обращаясь к сицилийскому сенату на их языке (**Verr.ii. 4.147**; в сравн. с **Val. Max. ii.2.2, Liv. xlv.29**). В 62-м он своей речью защищал поэта Архия и тем самым оказал несравнимую честь универсальному господству греческого языка⁸: «**Graeca leguntur in omnibus fere gentibus, Latina suis finibus, exiguis sane, continentur**» (**Arch.**

⁸ Авл Луциний Архий (греч. *ρχίας*, лат. Aulus Licinius Archias) – признанный в Риме греческий поэт и друг Цицерона, который при поддержке одного из почитателей его таланта приобрел права римского гражданства. В 61 г. некий Граций выступил против него в суде, оспаривая эти права. Цицерон защитил поэта речью «В защиту поэта Архия» (лат. Pro Archia poeta) и, вероятно, выиграл дело. Эта речь – одна из самых ярких и необычных речей Цицерона, в которой он провел мысль о том, что римское гражданство должно даваться иноземцам, в особенности грекам, которые не просто назвали Рим своей новой родиной, а обогатили его свой культурой и ораторским искусством. Взявшись защищать поэта, Цицерон не просто доказал несостоятельность обвинений и требований об изгнании Архия из Рима. На суде Цицерону удалось убедить сограждан в том, что быть поэтом так же почетно, как и быть политическим или военным деятелем. По сути, защитная речь была сведена Цицероном к тому, что воспитывать достойных граждан и прославлять свое государство можно разными способами, в т. ч. и через искусства, пользу которых в становлении и развитии человека нельзя недооценивать (**прим пер. В. П.**).

23)⁹. Но что именно Цицерон имел в виду под φιλέλλην¹⁰ – словом, которое он нигде больше не использует? Контекст требует того, что оно должно означать не «преданный греческой культуре», а «дружелюбно расположенный по отношению к грекам-современникам»¹¹. Но я сомневаюсь, возможно ли такое точное разграничение значений. Используемое таким человеком, как Цицерон, это слово, должно быть, несло в себе какую-то культурную коннотацию. То, кем называли Цицерона римские клеветники, согласно Плутарху, было Γραικός καί σχολαστικός (Сic. 5.2)¹²: φιλέλλην

⁹ «...на греческом языке читают почти во всех странах, а на латинском – в ограниченных, очень тесных пределах» (приведено по: Цицерон. Речь в защиту поэта Авла Лициния Архия / пер. Ф. А. Петровского // Цицерон. Эстетика: трактаты, речи, письма. М.: Искусство, 1994. С. 158).

¹⁰ Буквально – «друг грека», «эллинофил». Это слово неоднократно употреблялось Цицероном по отношению к себе и своим близким. В частности, в одном из писем к Квинту Цицерон через слово «φιλέλλην» напоминает ему, что они оба получили греческое образование (прим пер. В. П.).

¹¹ «...говорю это не потому, чтобы я более чем кто-либо другой отказывал этому народу в доверии; ведь если кто-нибудь из ваших соотечественников, по своим стремлениям и склонностям, не чуждался этих людей, то это, полагаю, был именно я» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Речь в защиту Луция Валерия Флакка // Вестник древней истории. 1986. № 4. С. 192–193).

¹² Гарольд Гуайт приводит фрагмент «Γραικός καί σχολαστικός» («грек», «ученый») из следующего суждения Плутарха о Цицероне: «Вернувшись в Рим, Цицерон первое время держал себя очень осторожно и не спешил домогаться должностей, а потому не пользовался ни-

должно было быть разновидностью улучшенной версии Graecus¹³, которую Цицерон сам никогда не использовал в отношении римлян кроме уничижительного смысла (Fin. i.9). Какое бы значение φιλέλλην имело или не имело, наша проблема заключается в оценке степени преданности Цицерона греческой культуре и греческим современникам.

Давайте возьмем сначала современников. Возвращаясь к 61-му, когда он написал письмо к Аттику, за весь период у нас мало доказательств. К концу его жизни он вспоминает своих наставников как главных героев своего времени (Brut. 306-16) (к кому еще мог бы пойти Цицерон?) и говорит вполне ясно, сколько они сделали для него. Он даже описывает некоторых из них, как *hospes* и *familiaris*¹⁴ (Там же. 309,332; N.D. 6; Fin. i.6.), но никогда нет никакого намека на интимность, которая возникла между Полибием и Сципионом (Polyb. xxxi.23-25), или, возможно, когда-либо была в кругу Цицерона¹⁵.

каким влиянием и часто слышал за спиной: “Грек!”, “Ученый!” – самые обычные и распространенные среди римской черни бранные слова» (приведено по: Плутарх. Сравнительные жизнеописания. М.: Наука, 1994. Т. 2. С. 340) (прим пер. В. П.).

¹³ Гарольд Гуайт указывает на то, что достаточно однозвучное «Graecus» («грек») у Цицерона было заменено на «φιλέλλην» («друг грека», «эллинофил»), чтобы снизить эмоциональную нагрузку и придать смысл большую нейтральность (прим пер. В. П.).

¹⁴ Гостях и близких приятелях, друзьях дома (пер. Я. В.)

¹⁵ «Кружок Сципиона» представлял собой круг людей, приближенных к римскому

Больше уже не извлечь никакой информации, кроме нескольких писем, которые уцелели из этого периода, поэтому лучшее, что нам остается, так это основываться на доказательствах из речей. Систер М. А. Трауард¹⁶ предупреждала, что мы должны использовать речи с осторожностью, и сам Цицерон предупредил нас, что они не надежный ориентир по его убеждениям: «*sed errat vehementer, si quis in orationibus nostris quas in iudiciis habuimus auctoritates nostras consignatas se habere arbitratur. omnes enim illae causarum ac temporum sunt, non hominum ipsorum aut patronorum*» (**Clu. 139**)¹⁷. Но это

полководцу и государственному деятелю Сципиону Младшему (лат. Publius Cornelius Scipio Aemilianus Africanus Iunior Numantinus) и образовавших в Риме с 167 по 160 гг. неформальный центр по пропаганде греческой культуры. Римские участники кружка были теми самыми φίλοι (друзьями греков). Среди греческих участников кружка особо выделялся Полибий (древнегреч. Πολύβιος) – историк, государственный деятель, друг и наставник Сципиона. Несмотря на разницу в возрасте, Сципион и Полибий придерживались близких взглядов, в частности, на то, что деятельность кружка должна носить просветительский характер и наследие античных мыслителей должно стать предметом обучения. Их отношения сам Полибий в труде «Всеобщая история» охарактеризовал как «нежную дружбу» (**прим пер. В. П.**).

¹⁶ Гарольд Гуайт снова обращает внимание на работу «Позиция Цицерона по отношению к грекам» (Чикаго, 1942), оппозиционность к которой стала импульсом к написанию данной статьи (**прим пер. В. П.**).

¹⁷ «Но глубоко заблуждается тот, кто считает, что наши судебные речи являются точным выражением наших личных убеждений; ведь все эти речи – отражение обстоятельств данного судебного дела и ус-

признание, совершенное в речи, по определению ненадежно: это – его дело *ac temporis*¹⁸. Предыдущее высказывание Цицерона было приведено против него, и он вынужден прибегнуть к отчаянной попытке оспаривать его искренность. Он, должно быть, беспокоился об этом, так как позже (**Там же. 142**) меняет точку зрения и намекает, что нет ничего неправильного в том, чтобы искренне ошибаться. Что мы должны допускать в других опубликованных работах так же, как в речах, и даже иногда в письмах, так это то, что в ораторском пылу он жертвует точностью ради дела. И, будучи снова предупрежденными Цицероном, мы должны учесть аудиторию (**Fin. iv.74**). Но, как М. Пуаро указал, даже если человек говорит неправду, его тип мышления все же раскрыт тем видом лжи, которую он говорит.

Когда Цицерон вел дело Верреса в 70-м, он, естественно, стремился описать греческих жертв в самом лучшем свете¹⁹: метод, а не мотив раскрывает ловий времени, а не взглядов самих людей и притом защитников» (**приведено по:** Цицерон. Речь в защиту Авла Клуенция Габита // Марк Туллий Цицерон. Речи в двух томах / пер. В. О. Горенштейна, М.: АН СССР, 1962. Т. I С. 228.

¹⁸ И времени (**пер. Я. В.**)

¹⁹ Под словосочетанием «дело Верреса» Гарольд Гуайт понимает речи Цицерона, которые были составлены им в качестве обвинителя пропретора Гая Лициния Верреса (лат. Gaius Licinius Verres). Веррес занимал должность наместника Сицилии в 73-71 гг., сменив на этом посту Цицерона. Помня о гуманной политике времен, когда квестором Сицилии был неподкупный Цицерон, граждане провинции обратились к нему с просьбой выступить защитником их интересов в суде, ссылаясь на притеснения

его мышление. Метод свидетельствует о том, что эти сицилийские греки (за исключением, конечно, тех, кто свидетельствует с другой стороны), так не похожи на греков, как только возможно, т. е. почти так же хороши, как римляне, не деградировавшие современные римляне, а римляне старой школы: «*iam vero hominum ipsorum, iudices, ea patientia, virtus, frugalitasque est, ut proxime ad nostram disciplinam illam veterem, non ad hanc, quae nunc increbruit, videantur accedere. nihil ceterorum simile Graecorum, nulla desidia, nulla luxuries, contra summus labor in publicis priuatisque rebus, summa diligentia*» (Verr. ii.2.7)²⁰. Больше нет необходимости полагаться на то, кто есть кто у Цицерона на самом деле, поскольку здесь та же самая обособленность, которую путешественники находили в Англии шестнадцатого века: «Если они видят иностранца, добившегося успеха или очень красивого, то они говорят: “Жаль, что он не и вымогательства Верреса. Именно поэтому они и названы Гарольдом Гуайтом «греческими жертвами» (прим пер. В.П.).

²⁰ «Что же касается, судьи, самих жителей, то их трудолюбие, честность и бережливость таковы, что имеют много сходства с нашими прежними добрыми нравами, а не с теми, которые господствуют в настоящее время. У них нет ничего общего с другими греками – они люди не праздные, не склонные к роскоши, напротив, примерные труженики в делах как государственных, так и частных, весьма бережливые и весьма деятельные» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Полное собрание речей в русском переводе (отчасти В. А. Алексеева, отчасти Ф. Ф. Зелинского) / пер. В. А. Алексеева, под ред. Ф. Ф. Зелинского. – СПб, изд. А.Я. Либерман, 1901. – Т. 1. // [Эл. ресурс] <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1267351007>)

англичанин”»^{IV}.

Заявление Цицерона, что он был, прежде всего, φιλέλλην было сделано в 61-м; в 60-м он написал длинное письмо Квинту, рассказывая ему, как вести себя во время оставшегося правления подвластной ему территории Азии, которое против воли Квинта только что было продлено еще на год (Q.Fr. i.1; в сравн. с Plin. Ep. viii.24). Марк говорит, пусть он лучше подумает о своих благословениях в том, что римские граждане в Азии легко управляемы и провинциалы принадлежат в большей мере к самой цивилизованной расе на земле^V. Но немного дальше он предостерегает его от неосторожной близости с ними: «*atque etiam e Graecis ipsis diligenter cavendae sunt quaedam familiaritates praeter hominum perpaucorum si qui sunt vetere Graecia digni. sic vero fallaces sunt permulti et leves et diuiturna servitute ad nimiam adsentationem erudite*»²¹ (Q.Fr. i. 1. 16; в сравн. с i. 1. 18). Есть четыре вещи, на которые стоит здесь обратить внимание. Во-первых, Цицерон делит провинцию исключительно на римлян и греков, так, чтобы несчастному греку пришлось отве-

²¹ «Что же касается самих греков, то нужно тщательно остерегаться дружеских отношений с ними, за весьма малыми исключениями, если кто-нибудь окажется достойным древней Греции. Настолько очень многие из них лживы и легкомысленны, а вследствие продолжительного рабства приучены к чрезмерной угодливости» (приведено по: Цицерон. Квинту Туллию Цицерону, в провинцию Азию // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР, 1949. Т. I. (годы 68–51) С. 95).

чать за все грехи Среднего Востока^{VI}. Во-вторых, эталон для греков — это идеализированный грек классической древности. Но сколько римлян было достойны Древнего Рима? В-третьих, описание, вероятно, справедливо^{VII}, поскольку это описание соответствует некоторым особенностям почти любых подневольных людей. В-четвертых, Цицерон признает, что римское доминирование — это причина этих нежелательных особенностей, но, очевидно, уменьшает степень их вины. Что же было делать провинциалу? Если он подчинялся римлянам, они презирали его, если он противостоял им, они распинали его: должно быть, очень трудно установить идеальный баланс, который устроил бы Цицерона.

Через несколько абзацев он возвращается к более раннему вопросу о греческой цивилизации (**Q.Fr. i.1.27-28**): если римскому правителю приходилось продвигать интересы даже таких варварских наций, как галлы, испанцы и африканцы, то насколько же более цивилизованным способом ему приходилось иметь дело с людьми, которые не только сами были цивилизованными, но и с теми, кому римляне обязаны своей собственной цивилизацией? Он продолжает, говоря на языке, который показывает его осознание того, что он находится в меньшинстве («**non enim hoc iam dicere pudebit**»²²), говорить о своей при-

²² «При этом я не постыжусь сказать...» (приведено по: Цицерон. Квинту Туллию Цицерону, в провинцию Азию // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР,

знательности и необходимости, как это часто бывало, защитить себя от обвинения в поверхностности, упоминание о своем политическом успехе. Эта дань уважения читается так искренне, что мы поражены тем методом, который он использовал, только один год спустя (в 59-м), чтобы дискредитировать греческих свидетелей, которые были против его клиента Флакка²³. Этот метод должен был осудить этих греков просто потому, что они были греками, то есть прирожденными шутами (**Flac. Fr.2** в сравн. с **Hier. Ep. Io.3**) и потомственными лгунами^{VIII}. Это сглаживается, конечно, если понимать, что Древняя Греция, и особенно Афины (**Flac. 62**), были прославлены до небес, и даже современным грекам приписывают достоинства, которые не относятся к делу: **«verum tamen hoc dico de toto genere**

1949. Т. I. (годы 68–51) С.100).

²³ Луций Валерий Флакк (лат. Lucius Valerius Flaccus) — римский государственный деятель, участвовавший в раскрытии заговора Катилины. В 62 г. Флакк являлся претором провинции Азия. В 61 г. на этом посту его сменил Квинт Цицерон, а в 59 г. Флакк был привлечен к суду за вымогательства в провинции. Процесс против Флакка отчасти являлся процессом против Цицерона, который сыграл решающую роль в раскрытии заговора Катилины. Не полностью дошедшее до нас сочинение «Речь в защиту Луция Валерия Флакка» состоит из речи Цицерона перед допросом греческих свидетелей, кратких комментариев по ходу их выступлений и ответного слова. Защитная речь Цицерона, по сути, сводилась к дискредитации греческих свидетелей. Не стесняясь в выражениях, Цицерон называет их жалкими, ничтожными, вероломными, наглými, а их показания произволом и бессмыслицей (**прим пер. В. П.**).

Graecorum: tribuo illis litteras, do multarum artium disciplinam, non adimo sermonis leporem, ingeniorum acumen, dicendi copiam, denique etiam, si qua sibi alia sumunt, non repugno; testimoniorum religionem et fidem nunquam ista natio coluit, totiusque huiusce rei quae auctoritas, quod pondus, ignorant» (Flac. 9)²⁴. Опротечивое великодушие «si qua sibi alia sumunt»²⁵ является простым доказательством неискренности Цицерона. В том же году Квинт Цицерон, тогда проконсул в Азии, жаловался в письме, что Марк дружелюбно рекомендовал ему грека по имени Зевксис, который при дальнейшем знакомстве оказался матерубийцей. Чтобы Квинту стало легче, на это письмо Марк вежливо ответил, что он сам примирился различными способами с целым рядом неприятных личностей, которые были греками, не из какой-либо привязанности к ним или к их расе: «quae feci omnia, non quo me aut hi homines aut tota natio delectaret: pertaesum est levitatis, adsentationis, animorum non officiis sed temporibus servientium» (Q.Fr. i.2.4)²⁶. Будучи

глубоко убежденным в своей честности, Цицерон не мог видеть, что в своих трудах он признался в той же беспринципности, которую находил такой отвратительной в греках. Шестью годами ранее, во время избирательной кампании за консульство он был готов заключить сделку с Катилиной (Att. i.2.I), и если его кампания проводилась по Commentariolum Petitionis^{IX}, то Цицерону нечему было учиться у также подстроившихся под время греков²⁷.

В 57-м, через два года после успешной защиты Флакка, Цицерон отпраздновал возвращение из изгнания несдержанными нападками на некоторых из своих врагов. Против одного из них, Луция Пизона²⁸, он возбудил расовые предрассудки, заклеив его «трансальпийскую кровь» (Red. in Sen. 15) и называв его Caesoninus Calventius (Там же. 13), именем его

вость, служение не долгу, но обстоятельству» (приведено по: Цицерон. Титу Помпонию Аттику, в Афины // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттике, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В.О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР, 1949. Т. I. (годы 68–51) С. 141).

²⁷ Гарольд Гуайт указал на сочинение «Краткое наставление по соисканию» («Commentariolum Petitionis»), которое было опубликовано под авторством младшего брата Цицерона и сыграло важную роль в его избирательной кампании (прим пер. В. П.).

²⁸ Луций Кальпурний Пизон (ок. 7 г. до н.э. – ок. 75 г. н.э.) – консул Римской республики 57 г. до н.э., политический и судебный оратор. Показательно, что во время процесса против Верреса в 70 г. до н.э. Цицерон апеллировал к Пизону и характеризовал его как образец честного человека (прим пер. В. П.).

²⁴ «Прежде всего, я скажу (и это относится к ним всем), что это – греки; говорю это не потому, чтобы я более чем кто-либо другой отказывал этому народу в доверии; ведь если кто-нибудь из ваших соотечественников, по своим стремлениям и склонностям, не чуждался этих людей, то это, полагаю, был именно я» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Речь в защиту Луция Валерия Флакка // Вестник древней истории. 1986. № 4. С. 192–193).

²⁵ «я более чем кто-либо другой» (приведено по: Там же. С. 192).

²⁶ «Все это я сделал не потому, чтобы меня восхищали эти люди или вся нация; мне крайне противно их легкомыслие, угодли-

гальского деда по материнской линии. Кроме того, он описал Пизона как вульгарного, жестокого и расточительного человека, указав также на то, что он был эпикурейцем. Это дало ему возможность для достаточно неуместной ссылки на Graeculi (**Там же. 14**)²⁹. Двумя годами позже атака на Пизона была детально развернута, и опять греческие друзья Пизона получили дурную славу (**Pis. 22, 67**). Но один из них, как Цицерон сказал в Сенате, был, до того как Пизон подкупил его, изначально (по сути своей) порядочным, поэтому они должны были судить его снисходительно, «non ut improbum, non ut audacem, non ut impurum, sed ut Graeculum, ut adstantorem, ut poetam» (**Pis. 70**)³⁰. Это, должно быть, одно из самых поразительных словосочетаний Цицерона.

Диалог «Об ораторе», опубликованный в том же году (55), раскрывает его отношение к греческой культуре; но Цицерон также критикует современных греков и продолжает использовать термин Graeculus по отношению к греческим философам и римским интеллектуалам^{XI}. Во вступлении к Книге II Красса, которого

²⁹ С легкой руки Цицерона, неоднократно демонстрировавшего пренебрежительное отношение к грекам, это слово вошло в оборот в значении унижительного прозвища для них. Дословно «Graeculi» означало «маленькие греки», «гречонки». Это слово использовалось Цицероном как дополнение к нейтральному «φιλέλλην» (philellen) и, в логике римской государственной идеологии, позволяло сделать смешными всех греков (**прим пер. В. П.**).

³⁰ Не как дурного, не как дерзкого, не как безнравственного, а как гречонка, как льстеца, как поэта (**пер. Я. В.**)

обычно воспринимают как представляющего взгляды самого Цицерона, рано утром посетили Катул и Гай Юлий Цезарь Страбон³¹, которые принесли свои извинения за inepit³². Красс сразу пускается в определение inepitus³³ и ссылается на греков как на совершенный образец: «hoc vitio cumulata est eruditissima illa Graecorum natio»³⁴. Затем Красс воображает, что

³¹ В первой книге Цицерон представляет образ идеального оратора, который обсуждается и оспаривается его героями, чтобы во второй книге представить этот образ более конкретизированным и так или иначе близким всем участникам обсуждения. Героями второй книги диалога «Об ораторе» являются: Луций Лициний Красс – один из лучших ораторов своего времени в области сенатского красноречия, Квинт Луцилий Катул – полководец, консул 102 г., эллинофил, Гай Юлий Цезарь Страбон – политический деятель, оратор и поэт (**прим пер. В. П.**).

³² «Неуместность». Понятие «уместность» (πρέπον, decorum) (как и его антоним) у Цицерона имеют особые смысловые оттенки и коннотации. Уместность рассматривалась Цицероном как один из принципов построения речи, который как нельзя лучше иллюстрировал его понимание риторики, связанное с эмоциональными откликами аудитории на выступление оратора. Во второй книге «Об ораторе» Цицерон вкладывает в уста Красса следующее суждение: «неуместность» – это порок греков, которые склоны затевать споры по сложным или простым вопросам, не имея для этого порока никакого определения. Гарольд Гуайт не случайно подчеркивает, что Красс говорит от лица самого Цицерона, поскольку это суждение на излюбленную Цицероном тему – тему превосходства латинского языка над греческим языком (**прим пер. В. П.**).

³³ «Неуместности» (**пер. Я. В.**).

³⁴ «Этим пороком особенно страдает самый просвещенный народ – греки» (**при-**

он может донести смысл, утверждая, что греки настолько слепы к этому национальному пороку, что у них даже нет слова для этого (**De Or. ii.13-20**)! Это и нелогично, и бессмысленно: подкрепление того, что ни одно греческое слово не имеет ту же силу и значение, что и латинское *ineptus*, является всего лишь чисто лингвистическим наблюдением. Как бы это не помогало раскрыть греческий или римский характер, оно едва ли может способствовать, чтобы применить *inertia*³⁵ к любому из них^{XII}. Книга II содержит также знаменитый анекдот Формиона³⁶, невоенного ратора, который наставлял Ганнибала стратегии (**De Or. ii.75-76**). Формион вводится Катулom как тип современного греческого учителя, чья несостоятельность в судебной практике делает его преподавание полностью бесполезным. Ни

ведено по: Цицерон. Об ораторе / пер. Ф. А. Петровского // Цицерон. Эстетика: трактаты, речи, письма. М.: Искусство, 1994. С. 229).

³⁵ «Неуместность» (пер. Я. В.)

³⁶ Цицерон предлагает читателю своеобразную версию анекдота о Ганнибале и некоем философе Формионе, взявшемся рассуждать о военном деле. Кульминация анекдота важна для Цицерона тем, что Ганнибал, не очень изящно изъяснявшийся на греческом языке, все же высказался и отнес выступление философа к разряду «нахальной болтовни» грека, который никогда не видел «ни врага, ни лагеря». Резюмируя все это, Цицерон через суждения Катула об этом анекдоте представляет читателю свою педагогическую позицию: все греческие преподаватели красноречия учат тому, чего не знают, и извинить их может только то, что их учениками в большинстве случаев являются дети и подростки, а не Ганнибалы (прим пер. В. П.).

Катул, ни кто-либо другой не ссылаются на практикующих учителей, например, таких, как Молон (**Brut. 316**)³⁷ — современник диалога.

В следующем году (54) Цицерон защитил Гая Рабирия Постума³⁸, и некоторые из свидетелей обвинения были из Александрии. Чтобы дискредитировать их, было достаточно заметить, что они прибыли из города, жители которого предоставили материал для авторов Новой Комедии³⁹; и,

³⁷ Аполлоний (лат. *Molo Apollonios*) — родосский ритор и учитель Цицерона, взявший себе имя Молон (от греч. «Μολών», что означает «Приди!»). В «Об ораторе» Цицерон умышленно не упоминает Молона, поскольку ссылка на столь успешного наставника и ратора, получившего право говорить на греческом языке в римском Сенате, разрушила бы всю логику диалога и ослабила позицию автора как поборника всего римского. В «Бруте», где Цицерон утверждает греческую культуру и образование, он, напротив, усиливает свою аргументацию упоминаниями о Молоне как прекрасном ораторе и наставнике красноречия (прим пер. В. П.).

³⁸ Гай Рабирий Постум (лат. *Gaius Rabirius Postumus*) — бывший первый казначей египетского царя Птолемея Авлета, бежавший в Рим, где был обвинен в денежных спекуляциях. Содержание этого дела отражено в речи Цицерона «В защиту Гая Рабирия Постума» («*Pro Rabirio Postumo*»), однако сведений о его исходе не сохранилось (прим пер. В. П.).

³⁹ Жанр новой аттической комедии (или «комедии нравов») возник в конце IV в. до н. э., когда комедиографы кардинально изменили содержание представляемых зрителю сюжетов. Театр стал отдавать предпочтение миру повседневности: место злободневных политических вопросов заняла беззлобная ирония над частной жизнью горожан. Цицерон, по всей видимости, иронизирует над свидетелями в аспекте неиссякаемости мелких проблем жизни их города и горожан, которые пародировались

конечно, они были греки: «iam postis inlesatam Graecorum»⁴⁰ (**Rab. Post. 35-36**). Два года спустя, защищая Милона⁴¹, Цицерон был счастлив, что Эсхил⁴² на его стороне (**Mil. 8**) и показал даже современных греков как пример для римлян в деле чество-

и забавляли театральную публику того времени (**прим пер. В. П.**).

⁴⁰ «Вы же знакомы с бесполовостью греков» (**пер. Я. В.**).

⁴¹ Тит Анний Милон (лат. Titus Annius Milo) – древнеримский политик и народный трибун (57 г. до н.э.) и претор (54 г. до н.э.), который в свое время внес предложение о возвращении Цицерона из изгнания. Дело против Милона было инициировано одним из его политических противников после того, как Милон и его рабы убили Клодия, случайно попавшегося им со своей свитой по дороге в Рим. К последнему у Милона были политические, а у Цицерона личные претензии, поскольку именно Клодий после изгнания Цицерона приказал разграбить и разрушить его имение, чтобы построить на этом месте свое. Цицерон проиграл дело и после его крайне неудачного выступления с речью «В защиту Тита Анния Милона» («Pro T. Annio Milone») Милон был отправлен в изгнание (**прим пер. В. П.**).

⁴² В речи «В защиту Тита Анния Милона» Цицерон представляет Милона убийцей тирана – т. е. одним из тех, кому греки воздавали великие почести и чью память увековечивали. Тем самым Цицерон намекает на трагедию древнегреческого драматурга Эсхила (греч. Aeschylus), в которой представлено педагогическое столкновение героического Прометея с жестоким тираном Зевсом, узурпировавшим право распространять знание. Это нетипичное изображение Прометея и Зевса, совершенно иначе представленных у иных древнегреческих авторов, и использует Цицерон, строя линию защиты Милона на глубоком знании древнегреческой культуры (**прим пер. В. П.**).

вания тираноубийц (**Там же. 80**); но он все равно чувствовал, что упоминание о Graeculi (**Там же. 55**)⁴³ в свите Клодия стоило того.

В переписке Цицерона 51-го года сохранилось интересное письмо к Меммию, покровителю Лукреция⁴⁴, ходатайствующее от имени Патрона⁴⁵

⁴³ В своей защитной речи Цицерон рисует Милона как жертву, а не палача, используя в качестве аргумента нетипичную экипировку убитого и отсутствие в его свите греков, о которых вновь сказано с пренебрежением: «Раньше Клодий всегда ездил с женой, на этот раз – без нее; всегда – только в повозке, на этот раз – верхом; спутниками его, куда бы он ни направлялся, было несколько жалких греков ... на этот раз в его свите ни одного бездельника» (**приведено по:** Цицерон. Речь в защиту Тита Анния Милона // Марк Туллий Цицерон. Речи в двух томах / пер. В. О. Горенштейна, М.: АН СССР, 1962. Т. II. С. 237) (**прим пер. В. П.**).

⁴⁴ Гай Меммий (лат. Memmius) – римский народный трибун, которому поэт и философ Тит Лукреций Кар (лат. Titus Lucretius Carus) посвятил поэму «О природе вещей» (**прим пер. В. П.**).

⁴⁵ Патрон являлся схолархом (главой школы) Сада Эпикура и находился в приятельских, но не достаточно близких отношениях с Атикком и Цицероном. Поводом к написанию письма послужило то, что власти Афин выделили Меммию участок под строительство, на котором находились руины школы Эпикура. Патрон написал письмо Цицерону с просьбой пососедствовать в сохранении этого участка. Цицерон, в свою очередь, написал письмо Меммию. Содержание письма было особым, поскольку Цицерон считал взгляды эпикурейцев неприемлемыми для римлянина, претендующего на статус образованного человека, и не был лично заинтересован в сохранении руин школы Эпикура. В письме Цицерон в очередной раз выразил пренебрежение к учению Эпикура, но все же попросил со-

— грека и эпикурейского лидера (**Fam. xiii.I**). В то время Меммий в изгнании в Афинах присвоил себе руины дома Эпикура, которые он предложил использовать в качестве строительной площадки. Патрон, который как-то обидел Меммия, попросил у Цицерона немного времени, прежде чем использовать свои связи, чтобы сохранить этот дом за эпикурейским сообществом, но Цицерон подумал, что неразумно вмешиваться в строительные планы Меммия. И вот теперь Меммий решает не строить. Цицерон призвал его отказаться от дома, не потому, что Патрон или его планы имели такое уж значение, а потому, что он переживал о самом этом несчастном человеке; в конце концов, он был другом Цицерона и Аттика; и Меммий вполне мог преувеличить это дело ради своих собственных друзей. Даже если предположить, что это письмо было *causae ac temporis*⁴⁶, то есть продумано в первую очередь с целью достижения результата, мы вряд ли можем предполагать, что Цицерон написал так, если бы Патрон действительно был близким другом. Он достаточно уважал Патрона, чтобы пойти на то, чтобы написать для него письмо, но мы не можем полностью верить ему, когда он пишет: «*cum Patrone Epicurio mihi omnia sunt, nisi quod in philosophia uehementer ab eo dissentio*» (**Fam. xiii. 2**)⁴⁷. Не существует другого доказательства участка, на что получил от Меммия согласие (**прим пер. В. П.**).

⁴⁶ «По причине и времени» (**пер. Я. В.**)

⁴⁷ «С эпикурейцем Патроном у меня самые лучшие отношения, если не считать полного разногласия в философии» (**приведено по:** Цицерон. Гаю Меммию Гемеллу, в Ми-

тельства того, что Цицерон и Патрон были более чем просто знакомые.

В конце 50-го Цицерон вернулся домой из подведомственной ему Сицилии. По пути он написал многочисленные нежные письма своему секретарю Тирону, который был слишком болен, чтобы путешествовать. Кем был Тирон по национальности, мы не знаем. Мы можем только надеяться, что он не был греком. Если бы он им был, нам бы пришлось приуменьшить степень привязанности Цицерона. Поскольку в совете о перемещении врача, он написал следующее: «*Lyso enim noster ueeor ne neglegentior sit; primum quia omnes Graeci, deinde quod, cum a me litteras accepisset, mihi nullas remisit*» (**Fam. xvi.4.2**)⁴⁸. Но, вполне возможно, Тирон был греком, и Цицерон испытывал к нему такие нежные чувства, что считал его римлянином. Несколько месяцев спустя Цезарь перешел Рубикон, и Цицерону было поручено защищать г. Капуя. Вольноотпущенник Дионисий⁴⁹, на-
 тилену // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР, 1950. Т. II. (годы 51–46). С. 371

⁴⁸ «Ведь я опасуюсь, как бы наш Лисон не оказался несколько небрежным, во-первых, потому что все греки таковы; во-вторых, потому что он, получив от меня письмо, не ответил мне» (**приведено по:** Цицерон. Марку Туллию Тирону, в Патры // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР, 1950. Т. II. (годы 51–46). С. 157).

⁴⁹ Дионисий был рабом Цицерона, которого ему подарил Атик. Он присматривал за библиотекой Цицерона, а впоследствии бежал в мятежную провинцию Иллирию,

ставник молодого Цицерона, разочаровал своего покровителя нежеланием оставаться с семьей в период кризиса. В письме к Аттику Цицерон жалуется другу на такое поведение, но добавляет: «haec non nimis exquiro a Graecis» (**Att. vii.18.3**)⁵⁰.

В своей юношеской работе «О содержании» («De Inventione») ⁵¹ Цицерон, переводя свои греческие лекции, классифицировал в своих пометках людей по расовому признаку либо как греков, либо как варваров. Странное противопоставление в устах римлянина (**Inv. i. 35**; в сравн. с **Plautus, Asin. II**)^{XIII}. Сорок лет спустя, защищая Лигария⁵² перед Цезарем, он был в состоянии придать этому контрасту новый патриотический от-
рассчитывая на то, что там будет легче скрыться от хозяина, чем в Риме (**прим пер. В. П.**).

⁵⁰ «но не слишком жду этого от греков» (**приведено по:** Цицерон. Титу Помпонию Аттику, в Рим // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР, 1950. Т. II. (годы 51–46). С. 203).

⁵¹ Речь идет о сочинении юного Цицерона «Риторические сочинения» в двух книгах. Сохранилась только одна часть «De Inventione» («О содержании», 81 г), которая написана с опорой на греческие пособия по риторике (**прим пер. В. П.**).

⁵² Квинт Лигарий (лат. Quintus Ligarius) – римский всадник, управляющий провинцией в Азии, государственный изменник. В результате заочного суда, на котором с защитной речью выступил Цицерон, Лигарий был оправдан на Форуме перед Цезарем, вернулся в Рим и через два года принял участие в убийстве Цезаря. Речь Цицерона выстроена как обращение преступника, признавшего свою вину, к выдвинувшему обвинение Цезарю (**прим пер. В. П.**).

тенок: «hoc egit ciuis Romanus ante te nemo. externi isti sunt mores. usque ad sanguinem incitari solet odium aut leuium Graecorum aut immanium barbarorum» (**Lig. ii**)⁵³. В том же году (46) он рекомендовал Демокрита следующим образом: «Democritus Sicyonius non solum hospes meus est, sed etiam, quod non multis contigit, Graecis praesertim, ualde familiaris» (**Fam. xiii.78.I**)⁵⁴. Graecis praesertim⁵⁵ (т. е. греки, как таковые, имеют самый низкий приоритет в моих привязанностях) несет прямо противоположный смысл для Graecis ipsis⁵⁶ в письме Квинту, которое уже было ранее упомянуто. Можно поспорить, что Graecis praesertim просто демонстрирует работу адвоката. Но это вряд ли можно сказать для твердого определения Цицероном греческого легкомыслия.

Учитывая все доказательства, мы не можем поверить, что Цицерон был

⁵³ «До тебя ни один римский гражданин не поступал так; это чуждые нам нравы вероломных греков или жестоких варваров, которых ненависть обычно побуждает проливать кровь» (**приведено по:** Цицерон. Речь в защиту Квинта Лигария // Речи в двух томах / пер. В. О. Горенштейна, М.: АН СССР, 1962. Т. II. // [Эл. ресурс] <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1267350024>).

⁵⁴ «Демокрита из Сикиона соединяют со мной узы не только гостеприимства, но и самой тесной дружбы, что удается немногим, особенно грекам» (**приведено по:** Цицерон. Авлу Аллиену, в провинцию Сицилию // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. М.-Л.: АН СССР, 1951. Т. III. (годы 46–43) С. 63–64).

⁵⁵ «Особенно греки» (**пер. Я. В.**).

⁵⁶ «Самих греков» (**пер. Я. В.**).

φιλέλλην⁵⁷ в каком-либо личном и современном смысле. Давайте теперь более полно рассмотрим его отношение к греческой культуре. Мы уже видели, что его учителями были греки и при их жизни и после их смерти. Это не такая уж редкость для способного ученика, который не получал удовольствие от того, что продемонстрировал для собственного удовлетворения ошибки своих учителей. Когда учителя относятся к подчиненной расе, это удовольствие становится патриотическим долгом. Таким образом, молодой Цицерон, переводя «Явления» («Phainomena») ⁵⁸, превращает 442 строчку в пример неадекватности греческой номенклатуры:

quadupes qua uasta tenetur,

quam nemo certo donauit nomine Graium⁵⁹

В 544 строке он отвергает греческое имя, неуклюже заменяя его латинским, а затем берет еще одну строчку, чтобы оправдать замену:

Zodiacum hunc Graeci uocitant,
nostrique Latini

orbem signiferum perhibebunt nomine uero:

nam gerit hic uoluens bis sex ardentia signa⁶⁰ (**Ph. 211 f., 317-19**)

⁵⁷ «Друг грека», «эллинофил» (**прим пер. В. П.**).

⁵⁸ Учебное стихотворение греческого писателя Арата о звездном небе, которое было переведено на латинский язык Цицероном (**прим пер. В. П.**).

⁵⁹ «Четвероногое тащит огромное, / Которому никто из греков не даровал точного имени» (**пер. Я. В.**).

⁶⁰ «Греки называют его Зодиаком, а латиняне наши / Предлагают имя истинное звездному кругу: / Ведь он несет, вращаясь, двенадцать сверкающих созвездий» (**пер. Я. В.**).

Это очень хорошо для мальчика, но в поэме «О моем консульстве» («De Consulatu») ⁶¹ четверть века спустя он продолжает это делать. На этот раз он прерывает рассказ Музы Урании, чтобы заклеить ложной греческую теорию:

et, si stellarum motus cursusque uagantis

nosse uelis, quae sint signorum in sede locatae,

quae uerbo et falsis Graiorum uocibus errant,

re uera certo lapsu spatiumque feruntur,

omnia iam cernes diuina mente notate (**Div. i. 17**)⁶²

За промежуточный период времени очень мало доказательств, кроме того, что уже приведено, но было бы удивительно, если бы ход его мысли, раскрытый в этих двух поэмах, изменился. За три года до «Consulatu» он появился для Мурены против Катона и других⁶³. Противостоя Катону в

⁶¹ Поэма, написанная Цицероном в 61 г., где он пишет о себе как о спасителе государства, не побоявшемся опасностей и раскрывшем заговор Катилины (**прим пер. В. П.**).

⁶² Как и планет, на созвездий кругу размещенных / (Греки когда-то неверно блуждающими их назвали, / Ибо в действительности те планеты ведь плавно несутся / По определенным путям), ты, конечно, тотчас же постигнешь: / Все, что ни есть, предназначением сделал божественный разум. (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Философские трактаты / пер. М. И. Рижского. М.: Наука, 1985. С. 198).

⁶³ Луций Лициний Мурена (лат. Lucius Licinius Murena) – древнеримский полководец, в 63 г. был избран в консулы и обвинен политическими противниками в подкупе избирателей. Одним из обвините-

его стоицизме, школам Аристотеля и Платона, он был вынужден добавлять пояснения в скобках «fatebor enim, Cato, me quoque in adulescentia diffisum ingenio meo quaesisse adiumenta doctrinae» (**Mur. 63**)⁶⁴. Мы знаем, что Цицерон часто чувствовал, что должен извиняться за свое обучение (например, **Verr. ii.4.4**); также мы знаем, что он не был по своей природе скромным. Мы можем даже принять объяснение предлагаемые восемнадцать лет спустя, когда, противостоя Катону еще раз на ту же тему, он отрекся от его раннего легкомыслия: «arud imperitostum illa dicta sunt, aliquid etiam coronae datum»⁶⁵ (**Fin. iv. 74**).

Но мы все равно должны подвергать сомнению, было ли так необходимо для него откеститься от своего

лей был Марк Порций Катон (лат. Marcus Porcius Cato). Мурену защищали сразу несколько влиятельных римлян: оратор и адвокат Квинт Гортенсий, политический и военный деятель Марк Красс, а также Цицерон, выступавший с защитной речью последним. Суд оправдал Мурену, а подробности дела против него дошли до нас в тексте речи Цицерона «В защиту Луция Лициния Мурены» (лат. Pro Murena) (**прим пер. В. П.**).

⁶⁴ «я признаюсь, Катон, и я в молодости своей, не полагаясь на свой ум, искал помощи в изучении философии» (**приведено по:** Цицерон. Речь в защиту Луция Лициния Мурены // Марк Туллий Цицерон. Речи в двух томах. Том I (81–63 гг. до н. э.) / пер. В. О. Горенштейна. Москва: АН СССР, 1962. С. 353).

⁶⁵ «Тогда это говорилось перед людьми невежественными, кое-что говорилось в угоду публике» (**приведено по:** Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. с лат. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. М.: РГГУ, 2000. С. 194).

образования. Защищая Архия через год после речи «В защиту Мурены» («Pro Murena»), он был слишком готов признать его долг перед греческой культурой. Трудно поверить, что Цицерон был обязан Архию настолько, насколько первые пункты речи предполагают; мы считаем, что он имел политические мотивы^{XIV} для принятия дела, и мы знаем, что он надеялся, что Архий напишет поэму о его консульстве (**Att. i.16.15**). Но ни судебная необходимость, ни необходимости льстить Архию не требовали от него такого публичного признания его приверженности греческим трудам: «ego vero fateor me his studiis esse deditum» (**Arch. 12**)⁶⁶.

Так же, как в речи «В защиту Луция Валерия Флакка» («Pro Flacco»), он подчеркнул греческую ущербность через признание положительных качеств. В речи «Об ответах гаруспиков» («De Haruspicum Responsis»), произнесенной в 56-м, он подчеркивает, что римское превосходство в области религии при том, что он отдавал должное другим нациям за другие сферы: заселение в Испании, силу в Галлии, хитрость в Карфагене, искусства у греков и «hic ipse huius gentis ac terrae domesticus nativusque sensus» в Италии (**Har. Resp. 19**)⁶⁷. Это последнее интерес-

⁶⁶ «Я, во всяком случае, сознаюсь в своей преданности этим занятиям». (**приведено по:** Цицерон. Речь в защиту поэта Авла Лициния Архия / пер. Ф. А. Петровского // Цицерон. Эстетика: трактаты, речи, письма. М.: Искусство, 1994. С. 154).

⁶⁷ «внутренним и врожденным чувством любви к родине, свойственным нашему племени и стране» (**приведено по:** Цице-

но само по себе, хотя и не для этого обсуждения; другие уступки являются просто риторикой.

Речь «К оратору» («De Oratore»), опубликованную в 55-м, Цицерон начинает с признания в недостатке хороших римских ораторов и отмечает, что даже греки дали меньше хороших ораторов, чем хороших поэтов. Этого достаточно, чтобы подготовить нас к различным типам унижений, которые последуют: «atque ut omittam Graeciam, quae semper eloquentiae princeps esse voluit, atque illas omnium doctrinarum inventrices Athenas, in quibus summa dicendi vis et inventa est et perfecta, in hac ipsa civitate profecto nulla unquam vehementius quam eloquentiae studia viguerunt» (**De Or. i. 13**)⁶⁸. Здесь похвала кажется неважной, будучи спрятанной в скобках. По мере развития аргументации появляются многочисленные ссылки на греков как умерших, так и живых. Ссылки на живых следуют определенному образцу, который прослеживается, а ссылки к мертвым, как правило, нейтральные или лестные. Затем Красс критикует греческих философов, в том числе Платона, который хотел ограничить риторик

рон. Речь об ответах гаруспиков // Марк Туллий Цицерон. Речи в двух томах / пер. В. О. Горенштейна, М.: АН СССР, 1962. Т. II (62–43 гг. до н. э.) С.188).

⁶⁸ «Я уж не буду говорить о Греции, которая всегда стремилась быть первой в красноречии, и о пресловутом отечестве всех наук, Афинах, где ораторское искусство было и открыто, и доведено до совершенства» (**приведено по:** Цицерон. Об ораторе / пер. Ф. А. Петровского // Цицерон. Эстетика: трактаты, речи, письма. М.: Искусство, 1994. С. 165).

категорией судебных и политических выступлений и делает следующее замечание о Горгии: «**quo in libro in hoc maxime admirabar Platonem, quod mihi in oratoribus iridendis ipse esse orator summus videbatur. verbi enim contraversia iam diu torquet Graeculos homines contentionis cupidiores quam veritatis**» (**Там же. i.47**)⁶⁹.

Возможна только одна интерпретация: термин Graecul и обвинение в склонности применимы не только к деградации современников, но и к тем, кто только что был описан, как «clari in philosophia et nobiles» (**Там же. i. 46**)⁷⁰, главный среди которых — Платон. Ближе к окончанию Первой книги утверждение Красса о превосходстве римского закона над всем другими, которое во всех остальных смыслах скромное, подрывается абсурдным утверждением о том, что предел римского превосходства является самым великим только в сравнении с Грецией: «**hominum nostrorum prudentiam ceteris omnibus et maxime Graecis antepono**» (**Там же. i. 197**)⁷¹. Этому предшествует утверждение, что «Двенадцать таблиц» стоят больше, чем все философы вместе взя-

⁶⁹ «и в этой книге Платон поражал меня особенно тем, что в своих насмешках над ораторами он казался мне сам величайшим оратором. Дело в том, что спор о словах издавна не дает покоя бедным грекам, жадным более до препирательств, чем до истины» (приведено по: Там же. С. 172).

⁷⁰ Те, кто пользовался «славой и уважением в деле философии» (**приведено по:** Там же. С. 172).

⁷¹ «противопоставляя мудрых наших соотечественников всем прочим людям, и особенно грекам» (**приведено по:** Там же. С. 206).

тые: «fremant omnes licet, dicam quod sentio: bibliothecas mehercule omnium philosophorum unus mihi uidetur XII tabularum libellus, si quis legum fontis et capita uiderit, et auctoritatis pondere et utilitatis ubertate superare» (**Там же. i.195**)⁷². По меньшей мере, это утверждение слабое. Зайди насколько далеко, Цицерон почти обязан заметить, что юрисконсульт пользуется более высоким статусом в Риме, чем в Греции^{XV}, что и есть еще одно доказательство римского превосходства.

Роль Антония во всех диалогах заключается в обесценивании риторической ценности греческого обучения, которому он постоянно отдает должное и признает себя должником. Во второй книге он более подробно рассматривает такую позицию и резко заявляет, что в то время было бы неразумно («recudis esse, non hominis»⁷³) игнорировать греческие труды, и человек, который желает сохранить какой-то авторитет среди своих сограждан, должен изучить их в тайне (**De Or. ii.153, 156.**). Катул явно выступает от лица Цицерона, когда в ответ противопоставляет эту тайну и робкий эллинизм с открытым

⁷² «Да, пусть все возмущаются, но я выскажу свое мнение: для всякого, кто ищет основ и источников права, одна книжица XII таблиц весом своего авторитета и обилием пользы воистину превосходит все библиотеки всех философов» (**приведено по:** Там же. С. 206).

⁷³ «Я счел бы себя бессловесным скотом, а не человеком» (**приведено по:** Цицерон. Об ораторе // Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / под ред. М. Л. Гаспарова. Москва.: Наука, 1972 // [Эл. ресурс] <http://ancitrome.ru/antlitr/t.htm?a=1423777002#150>)

многообразием Сципиона, Лелия и Фуриуса (**Там же. ii.154f**)^{XVI}. В третьей книге (**De Or. iii.55-68**) Красс утверждает, что для древних греков, например, Ликурга, Паттакоса и Солона (которого он сравнивает с Корункием, Фабрициусом, Катонем и Сципионом) философия и риторика были одним и тем же, под названием философия (*sapientia*⁷⁴). Потом следует версия греческой истории, в которой показано, как от разрыва между мыслью и действием возникли философы, которые отмежевались от риторики; и, отталкиваясь от этого, он продолжает обсуждать различные философские школы с точки зрения ратора. Затем яркой метафорой он вдруг возвращается к теме разрыва: «haec autem, ut ex Apennino fluminum, sic ex communi sapientiae iugo sunt doctrinarum facta diuortia, ut philosophi tamquam in superum mare [Ionium] defluerent Graecum quoddam et portuosum, oratores autem in inferum hoc Tuscum et barbarum scopulosum atque infestum laberentur, in quo etiam ipse Vlixes errasset» (**Там же. iii.69**)⁷⁵. Этот отрывок содержит ряд непонятных моментов, но для целей настоящего очерка две вещи вполне понятны. «Варвар» и сопутствующие

⁷⁴ «мудрость» (**пер. Я. В.**).

⁷⁵ «И вот, подобно тому, как реки с Апеннин растекаются в разные стороны, так с общего хребта мудрости растеклись в разные стороны науки; и если философы, так сказать, стекались в верхнее Ионийское море, море греческое, богатое гаванями, то ораторы спускались в наше нижнее Тирренское, варварское, скалистое и негостеприимное, в котором и сам Улисс заблудился» (**приведено по:** Там же. С. 331).

прилагательные наделены ложной скромностью; и присутствует преднамеренное шельмование, благодаря которому греческая философия и римское ораторство представлены как независимые, параллельные, сопоставимые и исходящие из одного источника — общего для Греции и Рима.

Далее в третьей книге, где все еще спорят о единстве философии и риторики, Красс называет в качестве свидетелей семь мудрецов: «sed ut ad Graecos referam orationem, quibus carere hoc quidem in sermonis genere non possumus — nam ut virtutis a nostris, sic doctrinae sunt ab illis exempla petenda — septem fuisse dicuntur sapientes uno tempore, qui sapientes et haberentur et vocarentur» (Там же. **iii.137**)⁷⁶. Они — отличные свидетели, но Красс представляет их с сожалением и с попыткой оправдания, что абсолютно не имеет отношения к делу. Доминирующее мнение, что «греки могут иметь мозги, но мы, римляне, имеем характер», утверждает само себя, несмотря на конфликт с контекстом.

В работе «О лучшем ораторе» («De Optimo Genere Oratorum»), опубликованной в 52-м в качестве предисловия к его переводу «О венке» («De Corona») и «Против Ктесифонта» («In Ctesiphonta») ⁷⁷,

⁷⁶ «Обратимся теперь к грекам, без которых в нашем рассуждении нам обойтись никак нельзя, потому что как добродетелям надо учиться у нас, так науке — у них. Говорят, что у них было одновременно семь человек, слывших и именовавшихся мудрецами» (приведено по: Там же. С. 347).

⁷⁷ Цицероном был осуществлен перевод речей двух греческих ораторов — речи Эсхина «Против Ктесифонта» и ответной речи

Цицерон очень профессионален. Он обеспокоен противостоянием аттического и азиатского стилей, и его восхваление аттических ораторов поэтому свободно от римской приверженности. Диалог «О законах» («De Legibus»), начат в том же году, имеет ряд лестных ссылок на uetus Graecia и, в частности, на Элевсинские мистерии⁷⁸: «nam mihi cum multa eximia diuinaque uidentur Athenae tuae peperisse atque in uitam hominum attulisse tum nihil melius illis mysteriis, quibus ex agresti immanique uita exculti ad humanitatem et mitigati sumus» (Leg. ii.36)⁷⁹. Получатель этих преимуществ, однако, не Рим, а Демосфена «О венке» (греч. Δημοσθένης) (прим пер. В. П.).

⁷⁸ Один из панэллинистических праздников в честь богини Деметры и ее дочери Кори, на которых посвящаемым в таинства разъясняли смысл жизни и смерти по аналогии с новыми выросшими зернами и погибшими зернами из старого посева. Посвященными, как правило, могли быть только избранные состоятельные греки. Участниками диалога «О законах» являются Атик и Цицерон, из беседы которых становится ясно, что римляне, будучи в Греции, добились чести быть посвященными, а греки препятствовали этому, как будто римские законы писались только для римского народа, а не для них (прим пер. В. П.).

⁷⁹ «Ибо, если твои любимые Афины, по моему мнению, создали многое исключительное и божественное и сделали это достоянием человека, то самое лучшее — те мистерии, благодаря которым мы, дикие и жестокие люди, были перевоспитаны в духе человечности и мягкости, были допущены, как говорится, к таинствам и поистине познали основы жизни и научились не только жить с радостью, но и умирать с надеждой на лучшее» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах / пер. В. О. Горенштейна. М.: Наука, 1966. С. 122).

*vita hominum*⁸⁰ и смутное первое лицо множественного числа. Диалог «О государстве» («*De Re Publica*») закончен в 51-м и, там все более ясно. Сципион в первой книге является автопортретом Цицерона: осторожного эллиниста, который акцентирует свою римскую сущность (**Rep. i.36**; в сравн. с **De Or. ii.154-5**). Фурий Фил спешит уверить его, что никто не сомневается в нем и что все, что он говорит на тему государства, будет гораздо более плодотворным, чем весь корпус греческих текстов. Во второй книге Сципион обобщает римскую историю и объясняет, как превосходство географического положения Рима (состоящее, видимо, в том, что он был на несколько миль в глубине) спасло его от коррупции, которая потоком лилась в греческие острова и в прибрежные города, такие, как Коринф, который олицетворяет всю Грецию (**Rep. ii.7-9**). Афины не особенно хорошо подходят в этом утверждении и поэтому не упоминаются. Позже, в упоминании Сципиона, Коринф перестает быть конечной точкой морского пути коррупции и вдруг становится источником могучей культурной реки, направляющейся к Риму: «*sed hoc loco primum uidetur insitiua quadam disciplina doctior facta esse ciuitas. influxit enim non tenuis quidam e Graecia riuulus in hanc urbem, sed abundantissimus amnis illarum disciplinarum et artium: fuisse enim quendam ferunt Demaratum Corinthium...*»⁸¹; и он продолжает рас-

сказывать, как Демарат стал королем под именем Луция Тарквиния и дал своему преемнику Сервию полностью эллинистическое образование (**Rep. ii. 34-37**)⁸².

Цицерон предваряет Книгу III восхвалением говорящих: «*quid P. Scipione, quid C. Laelio, quid L. Philo perfectius cogitari potest, qui, ne quid praetermitterent quod ad summam laudem clarorum uirorum pertineret, ad domesticum maiorumque morem etiam hanc a Socrate aduenticiam doctrinam adhibuerunt?*» (**Там же. iii. 5**)⁸³.

ям. Ведь в наш город притек из Греции не малый, я бы сказал, ручеек, а полноводная река наук и искусств. По преданию, был некто Демарат из Коринфа, несомненно, первенствовавший среди сограждан по своему почетному положению, авторитету и богатству» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах / пер. В. О. Горенштейна. М.: Наука, 1966. С. 42).

⁸² Цицерон подчеркивает, что Демарат «изменил свое греческое имя, дабы казалось, что он во всех отношениях перенял обычаи нашего народа», был мудрым правителем и обратил внимание на слугу по имени Сервий, к которому проникал как к сыну, «и с величайшим усердием обучал его всем тем наукам, которые когда-то постиг сам, и дал ему прекрасное образование по греческому образу» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах / пер. В. О. Горенштейна. М.: Наука, 1966. С. 43–44).

⁸³ «...можно ли вообразить себе более благородного человека, чем Публий Сципион, чем Гай Лелий, чем Луций Фил, которые, дабы не пройти мимо всего того, чем достигается вся слава, выпадающая на долю знаменитых мужей, прибавили к обычаям отечественным и дедовским также и это чужеземное учение, исходящее от Сократа?» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах / пер.

⁸⁰ «человеческая жизнь» (**пер. Я. В.**).

⁸¹ «Но в эти времена граждане, по-видимому, стали более образованными во многом благодаря некоторым чужеземным учени-

Представив, таким образом, греческую философию как что-то дополнительное, он продолжает утверждать, что практичный римский государственный деятель, даже если он на самом деле не философ, настолько близок к нему, что это не имеет никакого значения, так как именно он применяет философию на практике (**Там же. 7**). Очень фрагментарная четвертая книга критикует недостаточную строгость греческого образования, политическую подоплеку греческого театра и легкомыслие, позволяющее актерам участвовать в общественной жизни. Несмотря на пробелы, мы можем быть уверены, что Цицерон либо пренебрегает статусом превосходства греческих актеров или считает такой статус доказательством греческого легкомыслия.

Аргументы в третьей книге «О государстве» («De Re Publica») рассматриваются более полно в Предисловии к «Тускуланским беседам» («Tusculan Disputations»), которые возникли из дискуссий в г. Тускуле в 46-м. Причина возвращения Цицерона к философским исследованиям и к попытке крупной работы на латинском языке выглядит следующим образом: «non quia philosophia Graecis et litteris et doctoribus percipi non posset; sed meum semper iudicium fuit omnia nostros aut inuenisse per se sapientius quam Graecos aut accepta ab illis fecisse meliora, quae quidem digna statuissent in quibus elaborarent» (**Tusc. i.1**)⁸⁴. Что-то подобное мы уже

видели: в начале смелое утверждение универсального римского изобретательства довольно-таки любознательно квалифицировано *sapientius*⁸⁵, затем менее нелепые требования усовершенствования, которые, тем не менее, настолько абсурдны, что они должны быть изменены сразу на *quae quidem digna*⁸⁶. Цицерон затем продолжает утверждать, что по сути своего характера и в отношении практических жизненных дел ни греки, ни кто-либо другой не фигурируют никаким образом. Даже в искусстве греческое превосходство является историческим несчастным и вызванным отсутствием современной римской конкуренции. Возьмем **живопись**: «*doctrina Graecia nos et omni litterarum genere superabat, in quo erat facile uincere non repugnantes*». Take painting: ‘an censemus, si Fabio, nobilissimo homini, laudi datum esset quod pingeret, non multos etiam apud nos futuros Polyclitos et Parrhasios fuisse?’ (**Там же. i.2-4**)⁸⁷.

и от самих греков – как по книгам, так и от учителей, – но я всегда был того мнения, что наши римские соотечественники во всем как сами умели делать открытия не хуже греков, так и заимствованное от греков умели улучшать и совершенствовать, если находили это достойным своих стараний» (**приведено по**: Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирнина; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож. лит., 1975. С. 208).

⁸⁵ «мудрее» (**пер. Я. В.**).

⁸⁶ «если они достойны» (**пер. Я. В.**).

⁸⁷ «А чем меньше почета было поэтам, тем меньше и занимались поэзией; так что даже кто отличался в этой области большими дарованиями, тем далеко было до славы эллинов. Если бы Фабий, один из знатнейших римлян, удостоился хвалы за

Принимая во внимание недостаток таланта, все это настойчиво напоминает нам Марциала «sint Maecenates: non deerunt, Flacce, Marones» (**viii. 56.5**)⁸⁸. Все это подводит к провозглашению того, что греческому превосходству в философии теперь впервые брошен вызов. Предисловие к Второй книге — это вариация на ту же тему: «quam-obrem hortor omnes, qui facere id possunt, ut huius quoque generis laudem iam languenti Graeciae eripiant et transferant in hanc urbem, sicut reliquas omnes, quae quidem erant expetendae, studio atque industria sua maiores nostri transtulerunt» (**Tusc. ii.5**; в сравн. с **iv.1**)⁸⁹. Его красноречие теперь соблазняет его еще больше: «quod si haec studia traducta erunt ad nostros, ne bibliothecis quidem Graecis egebimus» (**Там же. ii. 6**; в сравн. с **Div. ii.5**)^{XVII 90}. Это легкомысленное живописание, то можно ли сомневаться, что и у нас явился бы не один Поликлет и Паррасий» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирин; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож. лит., 1975. С. 208).

⁸⁸ «Были бы Меценаты, Флакк, в Маронах недостатка не будет» (**пер. Я. В.**).

⁸⁹ «Вот почему я и призываю всех, кто может: отнимем же и эту славу у исыяющей Греции и перенесем ее в наш город, как уже перенесено было стараниями и усердием наших предков все остальное, что того заслуживало» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирин; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож. лит., 1975. С. 249).

⁹⁰ «Если бы эти занятия были перенесены к нам, сразу бы явились у нас и книжные собрания, как у греков» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспаро-

вое уменьшение значимости источников видно вновь, когда он уходит в сторону в комментариях по поводу длинных цитат его собственных пояснений греческой поэзии: «itaque, postquam adamavi hanc quasi senilem declamationem, studiosae equidem ut nostris poetis. sed, sicubi illi defecerunt, uerti ipse multa de Graecis, ne quo ornamento in hoc genere disputationis careret Latina oratio» (**Tusc. ii.26**)⁹¹. В предисловии к Четвертой книге Цицерон предполагает, что ранние римляне не могли жить настолько близко к грекам южной Италии, не зная что-либо из их философии, и, в частности, пифагореизма. Цицерон приводит в пример остатки пифагореизма — песни, восхваляющие знаменитых людей, которые, как говорил Като, пелись на римских пирах (**Там же. I-5**; **Rep. ii.28**). Вновь он спрашивает: афиняне должны были посылать Диогена и Карнеада в Рим в качестве представителей, если римские высшие классы не были заинтересованы в философии? Их интерес к закону, риторике и истории, говорит Цицерон, подтвержден документами. А что насчет философии? Ответ дается вновь в Третьей книге «Тускуланских

ва, С. Ошерова и В. Смирин; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож. лит., 1975. С. 250).

⁹¹ «И так как эти старческие декламации мне понравились, то и я потом стал пользоваться примерами из наших поэтов, а когда их не находилось, то многое переводил с греческого сам, чтобы и латинская речь не оставалась без прикрас такого рода» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирин; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож. лит., 1975. С. 256).

бесед»: «hanc amplissimam omnium artium bene uiuendi disciplinam uita magis quam litteris persecuti sunt»⁹². Его последние два аргумента по поводу малоизвестного римского философа настолько же убедительны, как и другие: «sive propter magnitudinem rerum occupationemque hominum, sive etiam quod imperitis ea probari posse non arbitrabantur» (**Tusc. iv.5-6**)⁹³.

Предисловие к «О пределах добра и зла» («De Finibus»), опубликованное в 45-м, посвящено защите перевода греческой философии на латынь и принимает, как должное, значимость оригинала^{XVIII}. Как и в других философских работах, представление Цицерона полно намеков на малую греческую значимость. Благородные жертвы Деции⁹⁴, говорит Цицерон,

⁹² «...высшей из всех наук, науке достойно жить, они служили больше Жизнью своею, чем книгами...» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирнина; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож.лит., 1975. С. 298).

⁹³ «...наши соотечественники и без того были слишком заняты, то ли потому, что они не хотели браться за такое дело без подготовки...» (**приведено по:** Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирнина; вступ. ст. Г. Кнабе. М.: Худож.лит., 1975. С. 298).

⁹⁴ Деции – знатный римский род, представители которого жертвовали жизнью на благо Империи. Цицерон сообщает о том, что консул Публий Деций Мус пожертвовал собой в сражении римлян с латинами (340 г.), его сын, также консул, погиб в битве с самнитами (295 г.), а внук погиб в битве против Пирра (279 г.). Цицерон пишет об отце, сыне и внуке Дециях как героях и представителях рода, который «явил третью подряд жертву во имя республики»

имеют много параллелей в римской истории и немного в греческой (**Fin. ii.62**), и эти немногие пренебрегаются эпикурейцами: «nonne melius est de his aliquid quam tantis voluminibus de Themista loqui? sint ista Graecorum; quamquam ab iis philosophiam et omnes ingenuas disciplinas habemus; sed tamen est aliquid quod nobis non liceat, liceat illis» (**Там же. ii.67**)⁹⁵. Здесь снова мы можем увидеть, что мысль Цицерона подобна маятнику: в начале — презрительные усмешки, затем — путем извинения выражено уважение, а затем — попытка уменьшить это уважение.

Третья книга посвящена стоицизму, и вступительная ссылка на его технический язык заставляет Цицерона вернуться к своей любимой теме — теме латинского языкового превосходства. Его аргумент любопытен: Зенону, как и любому представителю эзотерического учения, пришлось изобретать новые слова; если он, имея в распоряжении мнимое богатство греческого, был вынужден изобретать, насколько больше римскому философу приходилось это делать, работая в новом жанре? Этот текст трактуется неоднозначно, но смысл кажется очевидным: римская изобретательность (**прим пер. В. П.**).

⁹⁵ «Разве не лучше написать что-то о них, чем болтать в стольких книгах о Фемисте? Ну, хорошо, все это касается греков; хотя именно от них мы получили и философию, и все благородные науки, но все же есть нечто, что позволено нам, но не позволено им» (**приведено по:** Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. М.: РГГУ, 2000. С. 104.).

тательность имеет в своем распоряжении более богатый язык, чтобы работать. Затем Цицерон остановился на том, что новаторская часть этой богатой римской лексики состоит из греческих слов, и поэтому он вставляет другое из его видоизмененных модификаций: «quamquam ea uerba, quibus instituto ueterum utimur pro Latinis, ut ipsa philosophia, ut rhetorica, dialectica, grammatica, geometria, musica, quamquam Latine ea dici poterant, tamen, quoniam usu percepta sunt, nostra ducamus» (Там же. iii.5; в сравн. с iii.15, в неск.местах)⁹⁶. В последнем абзаце «О пределах добра и зла» Аттик поздравляет Цицерона с успехом его предприятия: «sed mehercule pergrata mihi fuit oratio tua. quae enim dici Latine posse non arbitrabar ea dicta sunt a te, nec minus plane quam dicuntur a Graecis, uerbis artis» (Там же. v.96; в сравн. с выше, р. 148, п. 2)⁹⁷.^{XIX} Здесь равенство с греками — высокая похвала, и эта похвала находится

⁹⁶ «Впрочем, будем считать нашими те слова, которыми мы издревле пользуемся как латинскими, поскольку они вошли в употребление, например: философия, риторика, диалектика, грамматика, геометрия, музыка (хотя все это можно было бы выразить и по-латыни)» (приведено по: Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. М.: РГГУ, 2000. С. 129.).

⁹⁷ «...честное слово, речь твоя мне очень понравилась. То, что мне казалось невозможным сказать по-латыни, ты сказал точными словами, ничуть не менее гладко, чем говорят греки» (приведено по: Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. М.: РГГУ, 2000. С. 242).

в зависимости от признания того, что доцицероновская латынь была недостаточной для описания философии.

Мы видели Цицерона, как Тацита, в другой области, постоянно свидетельствующего против самого себя. Исходя из его собственных слов, мы обвиняли Цицерона в двух основных противоречиях. Во-первых, он был в большом долгу перед греческой культурой и все же умалял ее значимость при каждом удобном случае. Он был по-настоящему влюблен в греческую литературу, однако ему хотелось обойтись без нее. Сегодня мы можем понять такого рода вещи, если только мы будем помнить частые ссылки Цицерона на тех, кто не верил в саму возможность существования римской литературы. Мысль Цицерона была сформирована прежде, чем Рим признал литературу как таковую. Его образованные современники, возможно, были не столь впечатлены, как он, трудами второго и третьего веков. И сам Цицерон, который страстно жаждал великой национальной литературы, не понимал, что она пришла с Катуллом и Лукрецием⁹⁸. Также при всем его недостатке скромности он не понимал, что сам создал классическую латинскую прозу. Теперь мы смотрим с удобной исторической дистанции и понимаем противоречия и подъем латинской литературы в течение жизни Цицерона: замену прозы Катона на прозу Цицерона, ход истории от Валериев к Саллюстию, затмение са-

⁹⁸ Древнеримские поэты, современники Цицерона и продолжатели древнегреческой поэтической традиции (прим пер. В. П.).

тиры и смерть драмы, совершенствование элегии и лирики от их грубых истоков до зрелости Катулла, взлет и падение певцов Эфориона, техническое совершенствование шестистопного стихотворного размера в интеллектуальных и страстных поэмах.

Цицерон был не в том положении, чтобы так спокойно давать оценку. Он боролся, как боролся Сципион, чтобы дать римской душе шанс заявить о себе в трудах так же хорошо, как и в жизни. Были греки, которые позволили ему осознать, что римская литература может существовать, именно они способствовали его раннему росту; именно они и формировали его сознание, тренировали его интеллект и заостряли его перо. И все же это были те же самые греки, которые своим ужасным доминированием не давали римской литературе достигнуть должного статуса. Отсюда *odi et amo*⁹⁹ и *nec tecum possum vivere nec sine te*¹⁰⁰; отсюда гипербола, спутанность сознания, шизофрения. Считаю, что нам бы следовало понимать все это сегодня, потому что у нас теперь есть длинная история культурного конфликта и потому, что мы живем в мире, где можем увидеть новые культуры, которые рождаются или изо всех сил пытаются выжить и развиваться. Европеизированные африканец или азиат, стремясь найти свою душу, реагирует на Европу почти так же, как Цицерон на Грецию. Или, если не нравится Цицерон, то как Альбуций (**Fin. i.8**)¹⁰¹. Только

редкая душа может найти баланс.

Большая разница между Римом и сегодняшними новоявленными культурами заключается в том, что Рим был политическим хозяином^{XX} и, казалось, что будет оставаться таковым; и римлянин, который нанимал греческих рабов в социальном плане, также был хозяином. Но все это только сделало греческое культурное превосходство более возмутительным. Это подводит нас ко второй ключевой непоследовательности Цицерона. Он признал, что греческая культура, даже современная греческая культура была стоящей, и все же, несмотря на его увещевания Квинту, он относился к живым грекам с высокомерным покровительством или испепеляющим презрением. Но Цицерон, как и его дед до него, ничего не знал о необходимости быть последовательным^{XXI}. В самом деле, их положение было таким, что последовательность была практически невозможна. Греческое завоевание Рима происходило уже более ста лет: это был жестокий факт, с которым каждый римлянин должен был согласиться. Если внешняя смиренность или даже добровольное приветствие шли вразрез с его эмоциональной реакцией на живущих греков, кто мы, чтобы этому поражаться? Кто мы, чтобы ожидать комплексный ответ?

Несколько лет назад Палестина была территорией, подконтрольной линофил и современник Цицерона, римлянин по происхождению и грек по убеждению. Получив образование в Афинах и долгое время находившись там в изгнании, настолько проникся эпикуреизмом, что заявлял о своем нежелании считаться римлянином (**прим пер. В. П.**).

⁹⁹ «ненавижу и люблю» (**пер. Я. В.**)

¹⁰⁰ «ни с тобой не могу жить, ни без тебя» (**пер. Я. В.**)

¹⁰¹ Тит Альбуций (лат. Titus Albucius) – эл-

Британцам. Британцы, которые управляли ею, знали, что ее цивилизация старше и имеет более глубокие корни, чем их собственная. Они знали — если они вообще об этом думали — что духовная жизнь в их собственной стране была в вечном долгу перед древними иудеями; они могли даже заявить об этом публично. И все же, по ряду причин, они могли в то же самое время быть в мягкой степени и открытыми антисемитами. Они могли бы, с другой стороны, быть сионистами. Если они не были не теми и не другими, то отчасти потому, что были обучены воспринимать людей просто как мужчин и женщин, а не как евреев, арабов и язычников, отчасти потому, что на гражданской службе их обучали быть безучастными, но, возможно, больше всего, потому что их дома и их будущее на другой земле. Ничто из всего этого не могло помочь Цицерону. Его философские концепции указывали путь к человеческому братству, но им все еще предстоял долгий путь. Цицерон, возможно, был просто должностным лицом, но он, конечно, не был государственным служащим, и он был бы ничем, если бы был безучастным. Его будущее было будущим его страны, и чем темнее становилась ее судьба, тем громче он протестовал о ее величии.

Он никогда не был середнячком и узким националистом, каким стал Ювенал, когда проснулся от его республиканских снов, чтобы найти себя в обществе, которое больше принимало во внимание умелого или богатого иностранца, чем кого-либо с самой голубой римской кровью. Цицерону было рановато для этого, но и не до-

статочно поздно, чтобы воспринять Грецию как должное, как это делал Гораций. Гораций мог оглядываться назад и заявлять как само собой разумеющееся:

Græcia capta ferum uictorem cepit
et artis

intulit agresti Latio (Ер.
ii.1.156f)¹⁰².

Но Гораций, с одной стороны, опирался на Цицерона, и, с другой стороны, Вергилий был рядом с ним; правда, ему приходилось защищать свою современность от консерваторов, но он дожил до статуса придворного поэта и увидел, как его поэзия давалась в школьных книгах. Также Цицерон не был по-настоящему открытым эллинистом, как Сципион (**De Or. ii.154-5** это, конечно, гораздо интереснее для Сципиона, чем **Rep. i. 36**). Но Сципион жил в радостной уверенности утра римского эллинизма; и он был аристократом, абсолютно уверенным в себе, а не *novus homo*¹⁰³, которому завидуют, и не защитником, имеющим соблазн сыграть на популярных предубеждениях. Самый болезненный контраст просматривается с современником Цицерона — Лукрецием: вопиющая неблагодарность со злопамятностью, изощренные почести и щедрые похвалы с лирическими благодарностями от *primus Graius homo*

¹⁰² «Греция, взятая в плен, победителей диких пленила, В Лаций суровый внес искусства...» (приведено по: Гораций. Послания / пер. Н. Гинцбурга // Квинт Гораций Флакк. Оды. Эпизоды. Сатиры. Послания / комм. и вст. ст. М. Гаспаров. М.: Худ. лит-ра, 1970. С.369).

¹⁰³ «Высочкой» (пер. Я. В.).

(Lucr. i. 66 ff)¹⁰⁴. Но Лукреций все же совсем иной: более удаленный от общественной жизни, чем Гораций; он даже не являлся членом литературного кружка. Он перенял гекзаметр¹⁰⁵ и прочее от ранних поэтов, но никогда не принадлежал к чьему-либо движению. Он был одиноким гением, совершенным и полностью sui generis¹⁰⁶. Он не был увлечен литературой, как Цицерон, он просто писал ее. Он писал вещи, которые казались ему верными и важными. Он высоко оценил Эпикура, потому что он считал, что тот был прав.

Это была неприемлемая позиция для Цицерона. Когда он читал греческих философов, возникали невольное преклонение перед великими умами и сиюминутное увлечение поиском истины, которые подкреплялись постоянным движением к своей цели — извлечению из греческой философии того, что может быть полезным рим-

¹⁰⁴ «Первого грека» (пер. Я. В.).

¹⁰⁵ Шестистопное стихосложение (пер. Я. В.).

¹⁰⁶ «Своеобразным» (пер. Я. В.).

скому оратору: «hanc enim perfectam philosophiam semper iudicavi, quae de maximis quaestionibus copiose posset ornateque dicere» (Tusc. i.7; в сравн. с iv.7)¹⁰⁷. Именно эта избирательность и сделала его с самого начала неспособным понять греческий ум. Совместно с его обычными человеческими слабостями во времена особого стресса, эта избирательность ограничивала и ломала его интерпретацию^{xxii}. Но откуда избирательность? Из школы, в которой он обучался и которая была уже старой, когда он родился; школы, которая перемешала философию с риторикой. Если Цицерон и не был настоящим грекофилом, то отчасти потому, что он любил не тех греков.

¹⁰⁷ «Ведь я всегда полагал, что только та философия настоящая, которая о самых больших вопросах умеет говорить просто и красноречиво» (приведено по: Цицерон. Тускуланские беседы // Цицерон. Избранные сочинения / сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова, В. Смирнова. М.: Худ. лит., 1975. С.209–210).

I — Там же. 9.2. Для порицания своих предпочтений и сомнений по поводу его энтузиазма см.: G. Showerman, *Am. Journ. Phil.* XXV (1904), 306-14.

II — Parad. V.2. 37, «intuentem te, admirantem, clamores tollentem cum vid eo, segrum esse ineptiarum omnium iudico». «И когда я вижу, как ты лобуешься всем этим, издавая возгласы восхищения, я признаю тебя рабом всей этой чепухи» (приведено по: Цицерон. Парадоксы стоиков // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. с лат. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. М.: РГГУ, 2000. С. 468).

III — Использование этого слова для обозначения титула современника Цицерона Антиоха I из Коммагены (на это мне любезно указал профессор Momigliano), подтверждает эту интерпретацию. См.: R.E. i. 2487 ff., s.v. 'Antiochos (37). Цицерон повторяет это заявление в Flac. 9: «nam si quis unquam de nostris hominibus a genere isto studio ac uoluntate non abhorrens fuit, me et esse

arbitror et magis etiam tum cum plus erat otii fuisse». «Ведь если кто-нибудь из ваших соотечественников, по своим стремлениям и склонностям, не чуждался этих людей, то это, полагаю, был именно я. И я был таким именно тогда, когда у меня было больше досуга». (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Речь в защиту Луция Валерия Флакка // Вестник древней истории. — 1986. — №4. — С. 192-193).

IV — P. Hentzner, Travels in England (1598), from J. Dover Wilson, Life in Shakespeare's England (Harmondsworth, 1944), 18.

V — Q.Fr. i.1.6, «constat enim ea provincia primum ex eo genere sociorum, quod est ex hominum omni genere humanissimum». «Ведь эта провинция состоит, во-первых, из того рода союзников, которые являются наиболее просвещенными среди человеческого рода» (приведено по: Цицерон. Титу Помпонию Аттику, в Эпир // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В. О. Горенштейна. — М.-Л. : АН СССР, 1949. — Т. I. (годы 68—51) — С. 91).

VI — Juvenal (III. 61) использует термин «грек» так же вольно, а затем сдерживает себя: «quamvis quota portio faecis Achaei?» «Пусть слой невелик осевших ахейцев» (приведено по: Ювенал. Сатиры / пер. Д.С. Недовича. — Кн. I // [Эл. ресурс] <http://www.ancientrome.ru/antlitr/juvenal/juvenal3.html>)

VII — Обманчивость греческих чиновников уже осуждалась греческим Полибусом, который говорит нам (vi 56. 13; в сравн. с 38. 4), что даже десять печатей и двадцать свидетелей не могут гарантировать надлежащего применения одного таланта (денежная единица — прим пер. В. П.).

VIII — Опять же были достойные уважения исключения в лице свидетелей защиты, например, жители Аполлониды: «homines sunt tota ex Asia frugalissimi, sanctissimi, a Graecorum luxuria et leuitate remotissimi, patres familias suo contenti, aratores, rusticani» (Flac. 71). «Ведь они — самые рачительные, самые неподкупные люди во всей Азии, очень далекие от развращенности и ничтожности греков, довольные своим положением отцы семейств, землепашцы, сельские жители» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Речь в защиту Луция Валерия Флакка // Вестник древней истории. — 1986. — №4. — С. 207). Например, его великолепное свидетельство греков Марселя: «cuius ego ciuitatis disciplinam atque grauitatem non solum Graeciae sed haud scio an cunctis gentibus anteponebam iure dicam» (Flac. 63). «Установления и значение этой гражданской общины, скажу я, по всей справедливости следует поставить выше установлений и значения не только Греции, но, пожалуй, и всех народов» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Речь в защиту Луция Валерия Флакка // Вестник древней истории. — 1986. — № 4. — С. 205).

IX — Commentariolum не мог быть написан Квинтом и не был, конечно, написан в 64-м (см М. I. Henderson, JRS XL (1950), 8—21), но он все равно явля-

ется доказательством этой кампании и не противоречит другим доказательствам в рамках этой статьи.

X – Сравните нападение на новых присяжных Антония в *Phil. v. 5. 12*: «*legit aleatores, legit exsules, legit Graecos*». «Собрал игроков, собрал изгнанников, собрал греков» (пер. Я. В.)

XI – *De Or. i. 47, 221. In i. 47* говорит Красс, в п. 221 Антоний но, поскольку Антоний говорит о *inertum et Graeculum* («дураке и гречонке»), и так как он предвидит комментарии Красса (*II. 18*) по поводу греческого *inertia* («глупость»), то оба оратора могут восприниматься как представляющие Цицерона (пер. Я. В.).

XII – Цицерон, хорошо осведомленный о бедной лексике латинского языка, всегда в поиске доказательств обратного. В *Tusc. II.35* он очарован открытием того, что *λόγος* одновременно как *labor*, так и *dolor*: «*o uerborum inops interdum, quibus abundare te semper putas, Graecia!*» «О Греция, как порою ты скудна в своем обилии слов!» (приведено по: Марк Туллий Цицерон. Избранные сочинения / пер. с лат., сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова и В. Смирнина; вступ. ст. Г. Кнабе. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 259). См. ссылки ниже, с. 156, п. 5.

XIII – «*Maccus uortit barbare*» («Макций перевел на варварский язык») исылкав Т. J. Haarhoff, *The Stranger at the Gate (Oxford, 1948), 216-21. В Rep. i. 58* Лелий различает: «*sin id nomen moribus dandum est non linguis, non Graecos minus barbaros quam Romanos puto*» «...если же такое имя следует давать на основании нравов, а не на основании языка, то я не думаю, чтобы греки были варварами в меньшей степени, чем римляне» (приведено по: Цицерон. О государстве // Марк Туллий Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах / пер. В. О. Горенштейна. – М.: Наука, 1966. – С. 27)

XIV – Архий был клиентом Лукулла - соперника Помпея; возможно, Цицерон, разочарованный прохладностью Помпея, хотел немного себя утвердить.

XV – Там же. *i. 198. В Resp. IV.10* превосходство Рима показано через низкий статус актеров.

XVI – Другой Сципион и другая позиция Цицерона см.: *Rep. i. 36*.

XVII – «*magnificum illud etiam Romanisque hominibus gloriosum, ut Graecis de philosophia litteris non egeant*». «Это будет великолепно и, без сомнения, прославит римлян, если они не будут более нуждаться в книгах по философии, написанных греческим письмом» (приведено по: Цицерон. О дивинации // Цицерон. Философские трактаты / пер. с лат. М. И. Рижского. – М.: Наука, 1985. – С. 243). Фактически, не говоря так, Цицерон полагает, что любой римский долг Греции отменяется.

XVIII – Также существует предположение, что сильно выражено в *in Off. ii. 5*: «*maxi misigitur in malis hoc tamen boni assecuti uidemur ut ea litteris mandaremus, quae nec erant satis nota nostris et erant cognitione dignissima*». «Итак, среди величайших зол я все-таки, по-видимому, добился вот какого блага: я записывал

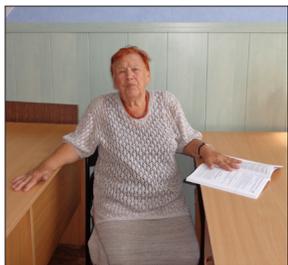
все то, что не было достаточно известно соотечественникам и в то же время было вполне достойно того, чтобы они это знали» (**приведено по:** Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / Цицерон ; пер. В.О. Горенштейна. — М. : Наука, 1974. — С.100); в сравн. с Div. ii.I; N.D. i.7, 91; Off. i.1.

XIX — Для других языковых требований см.: N.D. i.8; Fin. i.10; iii.5; Tusc. ii.35; iii.10-11, 16, 23; Div. i.1; Sen. 45. Для простой честности в этом деле см. Vitruvius v.4.6: «harmoniaa uteme st musical iteratura obscura et difficilis, maxime quidem quibus Graecae litterae non sunt notae. quam si uolumus explicare, necesse est etiam Graecis uerbis uti, quod non-nulla eorum Latinas non habent appellations». «Гармония же есть музыкальный предмет, темный и трудный, в особенности для тех, кому неизвестен греческий язык. Если мы хотим изложить его, нам тоже приходится пользоваться греческими словами, так как некоторые из них не имеют латинских соответствий» (**приведено по:** Витрувий. Десять книг об архитектуре / пер. Ф.А. Петровского. — М.: Изд-во Академии архитектуры // [Эл. ресурс] <http://antique.totalarch.com/vitruvius/5/4>)

XX — Здесь сравнение с Южной Африкой поучительно. К нему ярко обращается профессор Т. J. Naarhoff в «Незнакомце в воротах» (Оксфорд, 1948). Африканец овладел политическим искусством и имеет языковой паритет, но он по-прежнему борется за свою культуру.

XXI — Само собой разумеется, что Цицерон, как и его отец и, возможно, его дед, дал сыну греческое образование. И это не удивительно, если африканец, который публично нелестно отзывался о Европе, заботится о том, чтобы отправить своего ребенка в школу с высокой долей европейских учителей. Если он может себе это позволить, то он отправляет их в Европу.

XXII — Очень жаль, что в течение сотен лет, не считая арабских переводов, греческие философы были известны в Европе в основном через Цицерона. Они оказали такое влияние отчасти из-за того, что их смыслы сохранились и в его интерпретации, и отчасти потому, что узкое видение самого переводчика было все равно достаточно широким, чтобы много в себя вместить.



А. Н. Шими́на

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ¹

УДК 379470)(091)
ББК 74.03(2)

В 15 главах монографии рассмотрены педагогические концепции, взгляды и деятельность российских мыслителей и деятелей образования, особенность организации образовательного процесса Царскосельского лицея (Пушкинский выпуск) и духовных семинарий, проанализирована история становления общественного периода русского педагогического самосознания и история женского образования. В Приложении, в художественной стилистике игр-драматизаций составленных автором, представлены реформы К. Д. Ушинского в Смольном институте.

Ключевые слова: культура, демократия, гуманизм; история отечественной педагогической мысли и образования; персоналии; духовные учебные заведения.

A. N. Shimina

VALUE-SEMANTIC CONTENT OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

In the 15 chapters of the monograph pedagogical conceptions, views and activity of the Russian thinkers and education figures, educational processes of Tsarskoye Selo Lyceum (Pushkin graduation) and theological seminaries are examined, the formation of social period of the Russian Pedagogical self-consciousness and the history of the women education are analyzed. In the Supplement the reforms of K.D. Ushinskij in Smolnyj Institute in the form of dramatic scenes, composed by the author, are represented.

Key words: culture, democracy, humanism; the history of domestic pedagogical thought and education; personalities; theological educational establishments.

¹ Заварзина Л. Э. Культура, демократия, гуманизм в педагогической мысли и образовании России: ретроспективный взгляд: монография / Л. Э. Заварзина. – Воронеж: Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2016. – 328 с.

Само название монографии Л. Э. Заварзиной определяет замысел этого историко-педагогического исследования. Педагогическая мысль и образование России в прошлом на всем протяжении ее исторического развития представлены не в их хронологическом порядке, а в аспекте их ценностно-смыслового содержания, через призму ценностей культуры, демократии, гуманизма, фундаментальное значение которых чрезвычайно актуально в наше время. Тем самым реалии прошлого предстают не как исторические феномены, а органично смыкаются с острозлободневными проблемами современной педагогической мысли и практики.

Предметом анализа автора являются наиболее значимые концепции и деяния видных представителей русской общественной мысли и культуры, причастные к развитию педагогики как науки. Это не учебник и не учебное пособие по истории педагогики, а скорее, собрание очерков, освещающих образовательный опыт учебных заведений (Царскосельский лицей, духовные семинарии), оригинальные педагогические концепции, наиболее важные этапы русского педагогического самосознания, например, такие, как общественный период, возникновение которого обусловлено эпохой Великих реформ.

В предисловии автор поясняет, почему в работе преобладает жанр портретного выражения содержания. Любое портретное изображение ориентирует читателя на повышенное внимание к личности персоналии, индивидуальным особенностям ориги-



нала. По отношению к русским представителям педагогической мысли и культуры прием портретного подхода оказался наиболее адекватным и продуктивным. Дело в том, что на российской почве обращение к проблемам образования и воспитания никогда не было предметом узкопрофессиональной деятельности, оно всегда было сопряжено с осмысленностью всей целостной общественно-политической действительности, выступало, с одной стороны, как необходимая составляющая исторических условий, а с другой — как выявление того непреложного, абсолютного, вечного, что обеспечивает процесс сотворения человеческого в человеке. И надо сказать, автор очень умело сочетает координаты прошлого и настоящего, разворачивает то социально-педагогическое пространство, в котором педагогические идеи и концепции обнаруживают свою неуывающую силу.

Текст книги позволяет составить представление о самом авторе, создать



его собственный авторский портрет. Что присуще Л. Э. Заварзиной как автору? Кто она по своей манере исполнителя текста? Научный работник по профилю педагогических наук, историк или человек, владеющий пером художественной изобразительности. Текст обнаруживает все многообразие ее ипостасей. Она и то, и другое, и третье. Поразителен массив проработанной и использованной литературы. Автор не декларирует, не высказывает непреложные утверждения, он приводит многочисленные отзывы и оценки современников каждого из именитых деятелей культуры и образования, рассматривая последующую жизнь их идей и концепций в творениях других поколений. Тем самым картина приобретает такую полноту, достоверность, эмоциональную насы-

щенность, которую нельзя найти в отвлеченных суждениях и тезисах наших учебников по педагогике. Обращение к историко-культурному контексту, в рамках которого вызревали те или иные педагогические идеи и принципы, позволяет понять их содержательное наполнение. Так, в частности, нельзя объяснить уникальный опыт Царскосельского лицея (пушкинский выпуск) без учета влияния, которое оказали события Отечественной войны 1812 г. на его педагогический процесс. Патриотические настроения в наибольшей степени способствовали формированию гражданского сознания лицеистов. Но автор справедливо оценивает и значение внутренних условий организации умственной работы и нравственного мира лицеистов, свободы их творческой деятельности. О лицейском периоде жизни А. С. Пушкина есть непревзойденная работа Ю. Тынянова, однако Любовь Элиевна сумела найти свой, значимый для научной педагогики подход к объяснению этого уникального феномена, как-то: состав преподавателей, доверительный стиль общения, характер отношений между лицеистами и др. В результате заведение, предназначенное для подготовки чиновничьей элиты, явилось стартовой площадкой рождения лучших умов и граждан России.

Надо заметить, что Л. Э. Заварзина очень тактично, бережно, с нескрываемой симпатией относится к основным «фигурантам» своей работы, каждому из которых посвящена отдельная глава (В. Ф. Одоевский, Н. В. Станкевич, П. Г. Редкин, А.

Н. Страннолюбский, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.). Она умеет находить в каждом ту личностную доминанту, ту ценнейшую форму деятельности, которая определяет общественную значимость той или иной личности. Вот, например, портрет В. Ф. Одоевского. Он дан столь целостно, столь выразительно, что не оставляет места для сомнений в признании бескорыстия, благородства и направленности деятельности на общественную пользу этого аристократа-труженика. И все же автор не замалчивает язвительную оценку результатов благотворительной деятельности В. Ф. Одоевского, кумира революционно настроенной молодежи, поэта Н. А. Некрасова, ссылающегося на обращения В. Ф. Одоевского к кулинарному искусству в качестве доктора Пуфа, работу во многих учреждениях чиновничьего аппарата.

Важно видеть субстанциональное качество, без которого нельзя воспитать полноценного человека — его деятельную сущность. Идея основополагающего значения труда, трудового образа жизни человека, нетерпимость к праздности и пустопорожнему проведению времени проходит красной нитью через все сочинения и деяния корифеев педагогической мысли. Фундаментальную роль труда в становлении и развитии человека они обосновали и теоретически, и доказали практически всем опытом своей многотрудной жизни. Эта максима непреходящего значения способом доказательства от противного явственно дает о себе знать в современном обществе, ориентированном, прежде

всего, на потребление и получение удовольствий от жизни. Активность, деятельность, труд, служение общественным интересам — только в этом пространстве может развиваться человек как личность.

Хорошими иллюстрациями в этом плане являются многочисленные наблюдения и высказывания В. Ф. Одоевского. «Наши неудачи, — резюмировал он, — просто следствие нашего незнания и рукавоступия». В Петербурге, писал он в одной дневниковой записи, «все заняты интригами один против другого, — а затем великое ничегонеделание». Древняя столица, сетовал писатель, очень похожа на новую: «О, Москва! О, многообширное и безобразное ничегонеделание». Под стать столицам и провинция: «В Перми (городе) господствует характеристическое дикое рукавоступие». С нескрываемой горечью писал В. Ф. Одоевский и о таких ситуациях, когда затрачивается труд «безмерный, непрерывный, беспощадный», но «в результате две-три капли пользы», потому что «такова наша атмосфера — изобретай паровую машину, чтобы поднять соломинку». Оставалось лишь иронически любопытствовать: «до какой степени у нас простирается понятие о праве ничегонеделания?» (С. 48—49).

Отсюда вытекает глобальная педагогическая задача, которую В. Ф. Одоевский стремился решать всеми средствами. Прежде всего, собственным примером он убеждал соотечественников в том, что величие человека в труде, без труда человек предается унынию, деградирует, все

блага на земле созданы трудом людей. Он ратует за то, чтобы не только в сказках, но и в жизни труд заслуженно вознаграждался, а трудящийся человек пребывал в уважении и почете. Рукодельницы, а не Ленивицы (персонажи сказки В. Ф. Одоевского «Мороз Иванович») должны стать героями нашей жизни. Обращаясь к читателям, писатель не устал повторять: «Нам даром, без труда, ничего не достается» (эпиграф к сказке «Мороз Иванович»); «Брось прохладушки — неделанного дела много» (эпиграф к очерку «Недовольно»). В «Руководстве для первоначального преподавания» он напоминал: «Жизнь человека есть труд, и цель первоначального преподавания есть: *приучить человека знать и уважать труд*» (с. 49).

В каждом из героев очерка Л. Э. Заварзина умеет подметить особенный, педагогически значимый талант. Вот перед нами портрет Н. В. Станкевича. Этот уроженец Воронежской губернии, объединивший в своем кружке единомышленников, не оставил каких-либо внушительных педагогических работ, не считая разбросанных в его письмах оригинальных идей, касающихся воспитания и обучения. Но его редкостный дар, высокого типа талант связан с незримым воздействием на других людей, с талантом общения, при котором авторитет учителя, построенный на его высоких личностных качествах, находит свое продолжение и развитие в последователях и единомышленниках.

Содержательное общение, эста-

фета добрых дел и помыслов, взаимное влечение и воздействие людей друг на друга — закон педагогики. Но те позитивные «взносы», которые один человек привносит в других людей, возможны тогда, когда перед нами Личность с большой буквы, создающая особое поле социального притяжения. Такой личностью и был Н. В. Станкевич. Подчеркнем, что отечественным научным сообществом этот выдающийся мыслитель давно признан как философ, литературный критик, эстетик, теперь же, благодаря исследованию Л. Э. Заварзиной, мы вправе говорить о Станкевиче-педагоге.

Следует отметить одну особенность, присутствующую постоянно в содержательном тексте работы. При анализе различных проблем и оценке деятельности видных педагогов в форме окончательного резюме приводятся высказывания П. Ф. Каптерева. Этот выдающийся отечественный педагог и психолог для автора данной монографии является безусловным и безупречным авторитетом. Безграничное доверие к личности и деятельности классика педагогики для Л. Э. Заварзиной объясняется тем, что творчество П. Ф. Каптерева является для нее объектом всестороннего исследования. Импульсы, идущие от творчества этого крупнейшего ученого, оказались настолько мощными, что стали своеобразной призмой, через посредство которой воспринимается все многообразное поле педагогических явлений. Слияние автора с объектом исследования можно только приветствовать, но превращать того или иного мыслителя

в эталон безусловной истины, творить из него кумира — значит заранее суживать масштаб своей мыслительной деятельности.

Особенностью творческого поиска Л. Э. Заварзиной является обращение к незаслуженно забытым деятелям педагогической науки и практики. Такой поворот в исследовательской работе является особенно ценным и заполняет «белые пятна» в эволюции педагогической мысли. Новаторский характер работы Л. Э. Заварзиной проявляется не только в авторской трактовке, казалось бы, известного материала, но и в том, что она поднимает нераспаханную целину, вводит в научный оборот забытые имена и идеи. Так, на страницах монографии законную прописку получает многогранная и общественно значимая деятельность П. Г. Редкина, расцвет которой пришелся на период Великих реформ. Для интересующихся историей педагогики и образования незаслуженно забытой персоной является также личность А. Н. Страннолюбского. Хочется верить, что молодые историки педагогики, следуя почину Л. Э. Заварзиной, глубоко и полно исследуют деятельность этих и других выдающихся деятелей российской педагогической науки и образования.

Однако, обращаясь к педагогическим именам, которые, как говорится, у всех на слуху, Л. Э. Заварзина находит такие аспекты, которые еще не были предметом историко-педагогического исследования. Так, современные историки педагогики вряд ли знакомы с оценкой, данной П. Ф. Каптеревым педагогическо-

му творчеству и деятельности Л. Н. Толстого. Автор «Дидактических очерков» еще при жизни «великого Льва» неоднократно стремился разобрататься в педагогических противоречиях писателя.

П. Ф. Каптерев глубоко исследовал педагогические идеи Л. Н. Толстого, что позволило ему в первые годы советской власти (1919) сделать верное, на наш взгляд, заключение: «Толстой взят и использован более с внешней стороны, чем с внутренней, в его положительном творчестве он почти не тронут, не почат» (с. 216).

Заслуга Л. Э. Заварзиной состоит также в том, что, пожалуй, впервые, рассматривается ею как педагогический источник «Дневник старого врача» Н. И. Пирогова.

Над некоторыми темами автор работает не один десяток лет. Так, впервые педагогические взгляды В. В. Розанова были рассмотрены Л. Э. Заварзиной в учебном пособии «Педагогика: исторические портреты» (Воронеж, 1997). Затем она опубликовала три статьи педагогической направленности в «Розановской энциклопедии» (М., 2008). Поэтому глава, посвященная В. В. Розанову, представляет собой глубокое обобщение, помогающее молодым исследователям понять суть педагогических идей такого оригинального мыслителя, как автор «Сумерек просвещения».

Все главы монографии органически связаны между собой такими важнейшими для личности и человеческого общества ценностями понятиями, как *культура, демократия, гуманизм*. Именно такие от-

личительные черты присущи учению К. Д. Ушинского о народности в общественном воспитании, прошедшем испытание и временем, и идеологией. Л. Э. Заварзина указывает причины, обусловившие его забвение. Молодое поколение будет удивлено, если не шокировано такими, например, заключениями большевиков, сделанными вскоре после Октябрьской революции (1917): термин *русская история* есть контрреволюционный термин; «купить себе настоящее доверие прежде угнетенных наций» русский народ может ценой собственного унижения, пренебрежения и даже искажения собственной истории; недопустимо, чтобы современные литераторы, в частности, поэт С. Есенин, воспевали «русское начало» (с. 175). Однако в годы осложнившейся международной обстановки во второй половине 30-х годов XX века советское руководство осознало, насколько ценна и актуальна педагогическая концепция К. Д. Ушинского и как она важна в воспитании подрастающего поколения. Была

восстановлена не только научная справедливость по отношению к великому педагогу, но и еще раз доказано, какой жизненной силой обладает воспитание.

К. Д. Ушинский, видимо, стал настолько близок Л. Э. Заварзиной, что она решилась «оживить» этот образ, посвятив реформаторской деятельности основоположника отечественной педагогики в Смольном институте благородных девиц, драматические сцены в двух действиях. Полагаем, что это небольшое художественное произведение заинтересует студентов историей педагогики, возможно, больше, чем какой-либо учебный материал.

Полагаем, что книга Л. Э. Заварзиной будет прочитана с неслабевающим интересом не только специалистами в области педагогических наук, но и студентами, преподавателями, всеми интересующимися отечественной историей, культурой и образованием.

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ ДИСЕРТАЦИЙ (втор. пол. 2014 - 2015 гг.)

В рубрике представлена информация о диссертациях по историко-педагогической проблематике, которые были защищены в научных и высших учебных заведениях Российской Федерации соискателями ученых степеней доктора и кандидата наук во втор. пол. 2014 – 2015 гг.

Ключевые слова: диссертационное исследование, историко-педагогические исследования.

THE CHRONICLE OF THESES (the second half of 2014 - 2015)

The category provides information about dissertations on historical and pedagogical issues that were defended in scientific and higher educational institutions of the Russian Federation by applicants for a Doctor's and Candidate's degree in the second half of 2014 - 2015.

Key words: thesis research, historical and pedagogical research.

Богатырева Вероника Владимировна. Тенденции развития музыкального воспитания в учебном процессе и внеклассной работе общеобразовательных школ Брянской области (конец 1950-х – середина 1980-х гг.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Богатырева Вероника Владимировна; [Место защиты: Смоленский государственный университет]. – Смоленск, 2015. – 200 с.

Бондарева Ольга Николаевна. Духовно-нравственное воспитание учащихся в высшем техническом учебном заведении первой трети XIX века

(на материале Санкт-Петербургского горного кадетского корпуса): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Бондарева Ольга Николаевна; [Место защиты: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина]. – Санкт-Петербург, 2015. – 247 с.

Васильев Василий Васильевич. Развитие идеи гармонии умственного и физического труда школьника в отечественной педагогике конца XIX – XX вв.: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Васильев Василий Васильевич; [Место защиты: Оренбургский госу-

дарственный педагогический университет]. — Оренбург, 2015. — 211 с.

Гайнуллина Филюза Батыровна. Становление и развитие школьного филологического образования в России в области русского языка и литературы в XX — начале XXI века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гайнуллина Филюза Батыровна; [Место защиты: Марийский государственный университет]. — Йошкар-Ола, 2015. — 209 с.

Гальман Светлана Валерьевна. Добровольческая деятельность как средство воспитания ребенка в России в XX веке: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гальман Светлана Валерьевна; [Место защиты: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого]. — Великий Новгород, 2015. — 170 с.

Гальцова Евгения Сергеевна. Феномен духовно-нравственного становления и развития личности в России XIX — начала XX вв. в контексте современных проблем воспитания: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гальцова Евгения Сергеевна; [Место защиты: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина]. — Елец, 2015. — 231 с.

Герасимова Татьяна Николаевна. Решение социальных и педагогических проблем девочек-сирот в России во второй трети XIX века (на примере Императорского Санкт-Петербургского Воспитательного Дома): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Герасимова Татьяна Николаевна;

[Место защиты: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого]. — Великий Новгород, 2015. — 191 с.

Дякина Елена Викторовна. Развитие общеобразовательных учреждений инновационного типа в России (начало XVIII — конец XX века): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Дякина Елена Викторовна; [Место защиты: Оренбургский государственный педагогический университет]. — Оренбург, 2015. — 195 с.

Зинькевич Роман Васильевич. Формирование патриотизма и гражданственности у воспитанников военно-учебных заведений России в XVIII—XX вв.: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Зинькевич Роман Васильевич; [Место защиты: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова — ГОУВПО]. — Москва, 2015. — 173 с.

Илалдинова Елена Юрьевна. Отечественная историография педагогического наследия А. С. Макаренко (1939—2013 гг.): диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Илалдинова Елена Юрьевна; [Место защиты: Балтийский Федеральный университет имени Иммануила Канта]. — Калининград, 2015. — 443 с.

Ильчевская Нина Алексеевна. Формирование у старшеклассников ценностей семейного воспитания на материале русской классической литературы XIX — начала XX века: диссертация ... кандидата педагоги-

ческих наук: 13.00.01 / Ильчевская Нина Алексеевна; [Место защиты: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова]. — Москва, 2014. — 195 с.

Калиниченко Анастасия Владимировна. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке — начале XXI века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Калиниченко Анастасия Владимировна; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет»]. — Чита, 2014. — 193 с.

Кирьянова Анна Александровна. Концепция свободного воспитания в «новых» школах Англии: история и современность: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кирьянова Анна Александровна; [Место защиты: Пятигорский государственный лингвистический университет]. — Пятигорск, 2015. — 189 с.

Козлова Елена Владимировна. Становление и развитие системы повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов Великобритании (с середины 60-х гг. XX в. до начала XXI в.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Козлова Елена Владимировна; [Место защиты: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского]. — Саратов, 2014. — 312 с.

Кричевский Василий Георгиевич. Становление подготовки офицеров-воспитателей и преподавателей военно-учебных заведений России в

конце XIX — начале XX вв.: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кричевский Василий Георгиевич; [Место защиты: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России]. — Санкт-Петербург, 2015. — 133 с.

Кузнецова Екатерина Михайловна. Влияние педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского на развитие компетентностно-ориентированного образования в России: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кузнецова Екатерина Михайловна; [Место защиты: Национальный исследовательский Томский государственный университет]. — Томск, 2015. — 191 с.

Левченко Ольга Юрьевна. Становление и развитие иноязычного образования в Забайкалье (вторая половина XVIII — начало XXI в.): диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Левченко Ольга Юрьевна; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»]. — Чита, 2014. — 466 с.

Любишина Светлана Александровна. Научно-педагогическое наследие Олега Семеновича Гребенюка (1937—2003): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Любишина Светлана Александровна; [Место защиты: Балтийский Федеральный университет имени Иммануила Канта]. — Калининград, 2015. — 236 с.

Медведев Игорь Борисович. Историко-педагогические основания сетевого взаимодействия сельских образовательных учреждений России

(1991–2014 гг.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Медведев Игорь Борисович; [Место защиты: Алтайский государственный педагогический университет]. — Барнаул, 2015. — 239 с.

Моисеев Андрей Викторович. Развитие ремесленного образования на Урале в XVII — начале XX вв. (историко-педагогический аспект): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Моисеев Андрей Викторович; [Место защиты: Российский государственный профессионально-педагогический университет]. — Екатеринбург, 2015. — 151 с.

Никонов Вадим Вадимович. Генезис художественно-промышленного образования в регионах бытования народных промыслов (гжельский народный художественный промысел в первой трети XX века): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Никонов Вадим Вадимович; [Место защиты: Московский педагогический государственный университет]. — Москва, 2015. — 234 с.

Новикова Валентина Николаевна. «Ценностные традиции женского воспитания в крестьянской семье Швеции XIX века»: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Новикова Валентина Николаевна; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. — Санкт-Петербург, 2015. — 279 с.

Новикова Юлия Борисовна. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя (конец XX — начало XXI вв.): диссертация ... канди-

дата педагогических наук: 13.00.01 / Новикова Юлия Борисовна; [Место защиты: Московский городской педагогический университет]. — Москва, 2015. — 208 с.

Опрятнова Юлия Геннадьевна. Социальная роль родного языка как средства воспитания учащихся в теоретических представлениях отечественных педагогов второй половины XVIII — начала XX века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Опрятнова Юлия Геннадьевна; [Место защиты: Оренбургский государственный педагогический университет]. — Оренбург, 2015. — 210 с.

Осипенкова Ирина Владимировна. Проблема цели обучения в отечественной дидактике конца XIX — начала XX века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Осипенкова Ирина Владимировна; [Место защиты: Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского]. — Ярославль, 2015. — 206 с.

Походяев Сергей Васильевич. Профессионально-педагогическая подготовка офицеров Русской императорской армии во второй половине XIX — начале XX вв. (1855–1914 гг.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Походяев Сергей Васильевич; [Место защиты: Омский государственный педагогический университет]. — Омск, 2015. — 207 с.

Просюкова Ксения Олеговна. Тенденции развития педагогического образования в Сирии (середина XX — начало XXI вв.): диссертация ... кан-

дидата педагогических наук: 13.00.01 / Просюкова Ксения Олеговна; [Место защиты: Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО]. — Казань, 2015. — 174 с.

Прошина Людмила Матвеевна. Эволюция педагогического взаимодействия в отечественном среднем профессиональном образовании (конец XX — начало XXI вв.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Прошина Людмила Матвеевна; [Место защиты: Марийский государственный университет]. — Йошкар-Ола, 2015. — 261 с.

Радченко Валерия Александровна. Благотворительность как средство развития отечественного образования в середине XIX — начале XX вв: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Радченко Валерия Александровна; [Место защиты: Северо-Осетинский государственный университет им. Коста Левановича Хетагурова]. — Владикавказ, 2015. — 197 с.

Рудакова Татьяна Владимировна. Становление внешкольного образования в Вологодской губернии во второй половине XIX — начале XX веков: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Рудакова Татьяна Владимировна; [Место защиты: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого]. — Великий Новгород, 2015. — 135 с.

Скляева Елена Сергеевна. Генезис идеи самостоятельности младших школьников в гуманистической педагогике России середины

XIX — начала XX вв: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Скляева Елена Сергеевна; [Место защиты: Северо-Осетинский государственный университет им. Коста Левановича Хетагурова]. — Владикавказ, 2015. — 142 с.

Смирнова Татьяна Юрьевна. Развитие содержания отечественного педагогического образования в XX — начале XXI века (на материале подготовки учителя немецкого языка): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Смирнова Татьяна Юрьевна; [Место защиты: Балтийский Федеральный университет имени Иммануила Канта]. — Калининград, 2015. — 272 с.

Степанова Наталья Владимировна. Отражение идей личностно ориентированного образования в отечественной учебной литературе для начальной народной школы (вторая половина XIX — 20-е. гг. XX вв.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Степанова Наталья Владимировна; [Место защиты: Забайкальский государственный университет]. — Чита, 2014. — 182 с.

Тимофеева Анна Анатольевна. Педагогическая концепция «либерального образования» Дж. Г. Ньюмена: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Тимофеева Анна Анатольевна; [Место защиты: Волгоградский государственный социально-педагогический университет]. — Волгоград, 2015. — 173 с.

Федосеева Ирина Васильевна. «Развитие государственных и общественно-педагогических инициатив в

отечественном народном образовании второй половины XIX — начала XX вв. (на примере Архангельской губернии)»: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Федосеева Ирина Васильевна; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. — Санкт-Петербург, 2015. — 214 с.

Филоненко Людмила Владимировна. Социальное воспитание в отечественной системе допризывной подготовки (1918—1928 гг.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Филоненко Людмила Владимировна; [Место защиты: Воронежский государственный университет]. — Воронеж, 2015. — 198 с.

Хуриева Марина Юрьевна. Педагогические идеи и опыт «материнского» и «отцовского» воспитания народов Северного Кавказа и их использование в современных условиях: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Хуриева Марина Юрьевна; [Место защиты: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова]. — Владикавказ, 2014. — 223 с.

Якунина Анастасия Николаевна. Педагогические условия становления семейного образования в России: культурно-исторический подход: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Якунина Анастасия Николаевна; [Место защиты: Московский государственный университет культуры и искусств]. — Химки-6, 2014. — 208 с.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

В. П. Вахтеров

ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ*

Мы понимаемъ, что отъ каждаго педагога нельзя требовать, чтобы онъ имѣлъ обширныя свѣдѣнія изъ этой области. Но въ данномъ случаѣ совсѣмъ не надо быть специалистомъ, обладать огромной эрудиціей. Здѣсь рѣчь идетъ объ ознакомленіи съ общими принципами, установленными эволюціонной теоріей, и съ ихъ примѣненіемъ къ педагогикѣ, а такую работу нельзя считать непосильной для педагога. А о развитіи индивида и особенно о психологіи дѣтскаго возраста нечего и говорить. Послѣдній предметъ безусловно обязательнъ для каждаго педагога.

Не претендуя на сколько-нибудь полное и систематическое изложеніе теоріи эволюціи и отсылая читателей, желающихъ познакомиться съ нею, къ работамъ специалистовъ-біологовъ, я хотѣлъ бы только намѣтить тѣ пункты въ этомъ ученіи, которые представляются мнѣ особенно важными въ отношеніи воспитанія.

Конечно, теорія эволюціи и прогресса, равно какъ и этика должны быть разсмотрѣны съ чисто педагогической точки зрѣнія. Не все, что есть въ этихъ отрасляхъ знанія и мысли, одинаково важно для педагога. Далеко не все отсюда войдетъ какъ необходимая часть въ общую педагогику. И это даетъ мнѣ смѣлость начать мою книгу самымъ краткимъ обзоромъ теоріи эволюціи и прогресса со специально педагогической точки зрѣнія, потому что именно такая точка зрѣнія должна болѣе всего интересовать педагоговъ.

Элементы, которые мы заимствовали изъ отраслей знанія, касающихся развитія и прогресса, и перенесли въ границы педагогики, мы должны были переработать со специально педагогической точки зрѣнія.

Здѣсь важенъ не столько самый матеріалъ (онъ общеизвѣстенъ), сколько тотъ уголокъ зрѣнія на эту теорію, подъ какимъ можетъ смотрѣть на нее педагогъ.

Но одного связующаго принципа, конечно, недостаточно. Нужно, чтобы было, что связывать; нужна разработка каждаго отдѣла педагогики и каждаго частнаго вопроса "особо. Эволюціонная теорія не можетъ дать

* Продолжение: См.: Историко-педагогический журнал 2015, № 1, № 2, № 3. Печ. по: Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М.: Типогр. т-ва И. Д. Сытина, 1913. – 583 с.

подробныхъ указаній, какъ пользоваться въ томъ или другомъ частномъ случаѣ предметнымъ или эвристическимъ методомъ преподаванія, какъ овладѣть вниманіемъ класса, какими мѣрами исправить тѣ или другіе дефекты ребенка въ области воли, какъ поступать въ тѣхъ или другихъ затрудненіяхъ, то и дѣло встрѣчающихся въ педагогической практикѣ. На этомъ пути мы встрѣчаемся со слѣдующимъ затрудненіемъ. Источники, которыми приходится пользоваться, очень разнообразны и далеко неравноцѣнны. Когда мы обращаемся, напримѣръ, къ педагогикѣ XIX и предшествующихъ вѣковъ, то находимъ, что нѣкоторыя отрасли знанія, соприкасающіяся съ педагогикой, полны неопредѣленными переносными выраженіями въ родѣ «духъ», «воля къ жизни», мое «Я», всѣ метафизическія сущности со своими акциденціями и проч. Педагогика и дидактика представляли изъ себя то рядъ нерѣдко противорѣчивыхъ рецептовъ, диктуемыхъ догматически, безъ всякихъ доказательствъ, то рядъ выводовъ изъ общихъ малоопредѣленныхъ положеній, тоже не вполне доказанныхъ и нерѣдко спорныхъ.

Это не значить, что намъ надо игнорировать всѣ указанія старой педагогики. Она все же вела насъ впередъ и представляла необходимый этапъ на пути къ развитію здравыхъ теорій воспитанія. Изъ нея и теперь еще можно черпать драгоцѣнныя указанія. Ея догмы позволяютъ намъ лучше разобраться въ тѣхъ новыхъ матеріалахъ, которые принесъ намъ конецъ XIX и начало XX вѣка. И теперь еще намъ, какъ до звѣзды небесной, далеко до осуществленія на практикѣ всѣхъ ея идеаловъ. Для насъ поучительны даже ея ошибки. Зная ихъ, намъ будетъ легче избѣгать ихъ въ будущемъ.

Но нельзя не признать, что у этой почтенной старушки — старинной педагогики было мало фактической обоснованности. Было много теорій, абстракцій, широкихъ лозунговъ, высокихъ завѣтовъ и идеаловъ, педагогическихъ заповѣдей, всеобъемлющихъ предписаній; но у всего этого не было прочнаго фундамента,

не было достаточно конкретнаго матеріала, не собирались и не регистрировались наблюденія, опыты и не обрабатывались научно факты. Мы не сомнѣваемся, что значительное число положеній старой педагогики было выведено ея творцами либо изъ личнаго опыта и личныхъ наблюденій и переживаній, либо изъ общихъ философскихъ положеній, въ основѣ которыхъ большею частью лежатъ тоже личные переживанія ихъ творцовъ. Но этотъ опытъ, эти наблюденія очень часто, почти всегда оставались для всѣхъ секретомъ. Обнародывались только выводы и притомъ нерѣдко въ такой формѣ, словно они были божественнымъ откровеніемъ, не допускавшимъ ни сомнѣній, ни критики. Теорія педагогики давно уже взяла отъ этого интуитивнаго метода почти все, что можно было взять отъ него. Пользуясь имъ однимъ, она уже не можетъ двигаться дальше. Для дальнѣйшихъ шаговъ ея нуженъ болѣе соответствующій методъ. И новая педагогика, и дидактика держатся теперь обратнаго метода. Онѣ начинаютъ съ опыта, экспериментовъ, наблюденій и вообще фактовъ и стараются какъ можно искуснѣе и осторожнѣе систематизировать этотъ матеріалъ, чтобы сдѣлать изъ него необходимые выводы и обобщенія, открыть законы и общіе принципы. Это тотъ путь, которымъ въ древности шелъ Аристотель. Знаменитый Бэконъ прославился въ новой исторіи тѣмъ, что вновь открылъ этотъ забытый тогда методъ. Это—методъ, благодаря которому Дарвинъ сдѣлалъ величайшія открытія въ біологіи. Въ области физики, химіи, естествовѣдѣнія каждый ученый съ крупнымъ именемъ является сторонникомъ этого метода. Это—методъ, которому слѣдоваль Бокль въ исторіи, Тэнъ въ психологіи, исторіи и литературѣ. Это—методъ, блестящую защиту котораго мы находимъ у Милля. Правда, люди, склонные къ мистицизму и увлекающіеся теперь либо мистическимъ анархизмомъ, либо символизмомъ, либо неохристіанствомъ, либо декадентствомъ и проч., находятъ, что этотъ методъ даетъ немного и не объясняетъ всего. Но на аналогичныя обвиненія со стороны мистиковъ еще сто лѣтъ назадъ остроумно отвѣтилъ Дидро: «Я заблудился тем-

ной ночью въ громаднѣмъ дремучемъ лѣсу, — говорилъ онъ. — Въ рукахъ у меня былъ только маленькій фонарь, съ помощью котораго я надѣялся когда-нибудь выбраться. Но вотъ предсталъ предо мною незнакомецъ и сказалъ: «Чтобы выбраться на дорогу, потуши свой фонарь». Маленькій фонарь для нашего времени — это путь опыта и наблюденій; незнакомецъ — это мистикъ. Свести къ фактамъ и къ ихъ системѣ всю жизнь и развитіе ребенка — вотъ задача защищаемаго нами метода новой педагогики. Изучать одно явленіе вслѣдъ за другимъ, собирать и изучать факты, связывать и сопоставлять ихъ другъ съ другомъ, классифицировать ихъ логическими связями, увеличивать списокъ этихъ изученныхъ и связанныхъ другъ съ другомъ явленій, стараться понять ихъ зависимость, отыскать общія черты въ самыхъ различныхъ фактахъ — вотъ характеристическая черта этого метода. Каждое общее понятіе, каждый законъ, каждый принципъ должны быть разложены на конкретныя явленія, на факты и на связи между этими фактами. Безъ этого всѣ понятія, всѣ принципы, всѣ законы явленій будутъ висѣть въ воздухѣ, будутъ беспочвенными, хотя, быть-можетъ, и очень стройными и красивыми созданіями человѣческаго ума. Исторія показываетъ, какъ гибли самыя знаменитыя теоріи, системы, религіи, но какъ при этомъ оставались хорошо изученные факты. При недостаткѣ точныхъ фактовъ въ нашей головѣ преобладаютъ иллюзіи, фантазіи и ложныя гипотезы. Педагогика полна традиціонныхъ предразсудковъ, иллюзій, беспочвенныхъ фантазій, и у насъ нѣтъ другихъ средствъ очистить ее отъ всего этого хламу, накопленнаго тысячелѣтіями, какъ изученіе и подборъ достовѣрныхъ фактовъ. И мы должны разъ навсегда отказаться въ своихъ выводахъ вступать въ противорѣчіе съ фактами. Выводъ изъ достовѣрныхъ фактовъ, касающихся жизни и развитія ребенка, долженъ быть священнымъ для насъ, и никакія теоріи и никакія традиціи не могутъ, не должны колебать такого вывода. Пусть сама теорія видоизмѣняется, приспособляясь къ фактамъ, а не наоборотъ.

Мы хотѣли бы видѣть въ педагогикѣ хранилище обобщенныхъ и достовѣрныхъ фактовъ, касающихся дѣтской природы и развитія. Когда достовѣрность фактовъ установлена твердо, когда никакія неблагопріятныя случайности не мѣшали постановкѣ эксперимента, когда выводы изъ этихъ фактовъ и экспериментовъ подтверждены всѣми повторными наблюденіями и опытами, тогда никакой авторитетъ, никакія привычки и никакія теоріи не должны колебать такихъ выводовъ.

Какими же способами мы станемъ добывать факты, необходимые для нашихъ педагогическихъ выводовъ? Мы не будемъ пренебрегать и самымъ древнимъ способомъ, методомъ Сократа—самонаблюденіемъ. Прежде чѣмъ узнать другихъ людей, надо познать самого себя. Что бы ни говорили объ этомъ способѣ, мы все же обязаны ему очень многимъ. Личныя переживанія играютъ господствующую роль во всѣхъ исповѣдуемыхъ нами вѣрованіяхъ, теоріяхъ, системахъ, въ нашихъ чувствахъ, въ нашемъ образѣ жизни и въ нашей дѣятельности. Отъ нихъ намъ во всякомъ случаѣ не уйти, если бы мы даже этого хотѣли.

Но, конечно, одного этого метода мало. Наблюдая только одного себя, я не буду знать, какія изъ моихъ качествъ принадлежать и всѣмъ другимъ людямъ, а какія принадлежать лично мнѣ, какія свойства общи всему человѣческому роду, данной расѣ, данному сословію или классу и какія составляютъ мои личныя, отличительныя, особенныя черты, свойственныя только мнѣ. Стало-быть, кромѣ самонаблюденія, нужно еще наблюденіе другихъ людей. Только эти наблюденія выясняютъ намъ, какія явленія, подлежащія изученію педагога, надо считать типичными и какія нѣтъ, какія общими и какія индивидуальными.

Необходимо изучать жизнь дѣтей во всѣхъ ея разнообразныхъ проявленіяхъ. Въ этихъ видахъ я воспользовался біографіями и автобіографіями, представляющими богатѣйшій матеріалъ для педагогическихъ выводовъ и обобщеній. Онѣ представляютъ еще ту вы-

году, что я могъ сопоставлять факты дѣтства и юношества съ фактами зрѣлаго возраста и такимъ образомъ точно опредѣлить вліяніе дѣтскихъ и юношескихъ впечатлѣній на умственное и нравственное развитіе человѣка.

Въ біографіяхъ мы находимъ не только дѣйствія, но очень часто и мотивы этихъ дѣйствій и внѣшнія условія, вызвавшія тѣ или иныя стремленія, чувства и представленія, опредѣляющія данное дѣйствіе или направленіе дѣятельности.

Мы беремъ біографіи знаменитыхъ людей не потому, что они прославились и въ большинствѣ случаевъ представляютъ собою лучшіе типы людей, но еще и потому, что ихъ жизнь хорошо изучена.

Мы думаемъ, что психика выдающихся людей состоитъ изъ тѣхъ же самыхъ элементовъ, какъ и психика средняго человѣка, — вся разница въ томъ, что у талантливыхъ и геніальныхъ людей нѣкоторыя свойства, общія всѣмъ людямъ, выражены ярче.

Но все же мы считали полезнымъ дополнить эти данныя еще свѣдѣніями, добытыми посредствомъ анкеты относительно жизни самыхъ обыкновенныхъ людей.

Кромѣ того, я ставилъ массовые опыты въ школахъ и подвергалъ ихъ обработкѣ статистическими методами. Я обращался къ разнымъ лицамъ, чтобы они сообщили мнѣ воспоминанія о своемъ дѣтствѣ по опредѣленной данной мною программѣ.

Первое, что бросилось мнѣ при этой работѣ въ глаза и что всегда получается при такихъ опытахъ, это крайнее разнообразіе индивидуальностей. При массовыхъ опытахъ съ учениками (я имѣлъ дѣло съ нѣсколькимистами дѣтей) нельзя найти даже двухъ учениковъ съ совершенно одинаковой индивидуальностью. Каждый изъ нихъ представляетъ свое, ему одному свойственное сочетаніе особенностей. Каждый изъ нихъ вполне самобытенъ. Они могутъ повторять другъ друга въ отдѣльныхъ случаяхъ, но они никогда не совпадаютъ въ цѣломъ. Работоспособность, вниманіе, память, воображеніе, на-

клонность къ подражанію и внушенію, чувства, интересы, наклонности, привычки, способъ воспріятія и проч.—каждая изъ способностей въ разныхъ индивидуумахъ даетъ цѣлую непрерывную гамму почти всѣхъ возможныхъ степеней развитія и направленія.

Выражаясь метафорически, жизнь не любитъ перерывовъ, пустотъ, она наполняетъ почти всѣ промежутки между максимумомъ и минимумомъ. Измѣрьте, наприимѣръ, слуховую память на слова у нѣсколькихъ сотенъ дѣтей, и если максимальное число воспроизведенныхъ словъ будетъ 9, а минимальное 2, то вы будете имѣть почти всѣ девять степеней памяти: будутъ дѣти, запомнившія 8 словъ, 7, 6, и такъ вплоть до минимума. Тотъ же самый результатъ вы получите, если будете изучать вниманіе дѣтей, ихъ подражательность, податливость внушенію, быстроту того или другого процесса, работоспособность, успѣшность въ ученіи и т. д. Правда, число дѣтей на различныхъ степеняхъ той или другой способности будетъ различно. Всего больше будетъ дѣтей съ средней памятью, съ среднимъ вниманіемъ, съ средней работоспособностью и проч., и это число будетъ уменьшаться по мѣрѣ приближенія къ максимуму или минимуму, гдѣ оно будетъ всего меньше. Геніи и идіоты рѣдки, а среднихъ людей много, и чѣмъ дальше отъ средняго ребенка къ генію или идіоту, тѣмъ меньше число дѣтей — таковъ выводъ, къ которому всегда приводитъ обработка массовыхъ наблюдений. Но гамма той или другой способности, при массовыхъ наблюденіяхъ, почти всегда будетъ полною: всѣ ступени лѣстницы будутъ заняты съ тою только разницею, что на самыхъ нижнихъ и самыхъ верхнихъ ступеняхъ дѣтей будетъ мало, а на среднихъ ступеняхъ— много.

Огромную массу фактовъ представляетъ богатѣйшая литература, посвященная изученію ребенка. И на первомъ мѣстѣ мы должны поставить экспериментальную психологію дѣтства и экспериментальную педагогическую. Несмотря на то, что эти отрасли знаній принадлежатъ къ числу самыхъ молодыхъ, онѣ внесли очень много новаго въ педагогическую; а главное

онѣ внесли точность и опредѣленность туда, гдѣ ея не было. Послѣ того, какъ выгоды предметнаго метода обученія были доказаны экспериментальнымъ путемъ, никакое мракобѣсіе не въ силахъ будетъ изгнать этотъ методъ изъ школы, не впадая въ противорѣчіе съ очевидными выводами изъ очевидныхъ фактовъ и опытовъ, которые каждымъ педагогомъ могутъ быть повторены и провѣрены. Послѣ того, какъ экспериментально изслѣдованъ процессъ чтенія, было бы преступно игнорировать полученные такимъ образомъ выводы при обученіи грамотѣ. Послѣ того, какъ появились работы въ этой области Стэнли Холла, Бинэ, Меймана, Лая, а у насъ А. П. Нечаева, Лазурскаго и друг., стало совершенно невозможно относиться къ нимъ съ тѣмъ пренебреженіемъ, съ какимъ такъ недавно еще наши педагоги и особенно близкіе къ официальнымъ сферамъ смотрѣли на эти новизны. Но, признавая бесспорныя заслуги экспериментальной педагогики, мы все же не можемъ признать за одной этой областью исключительнаго значенія. Ей далеко еще до окончательнаго установленія тѣхъ правилъ, приемовъ и методовъ, которыхъ мы ждемъ отъ нея. Все, что она научно установитъ путемъ опытовъ и наблюденій, мы должны примѣнить къ школѣ. Но жизнь не ждетъ и какъ бы ни были велики пробѣлы въ выводахъ экспериментальной педагогики, мы не можемъ откладывать воспитанія и обученія нашихъ дѣтей до тѣхъ поръ, пока эти пробѣлы будутъ заполнены экспериментальной педагогіею путемъ строгихъ и массовыхъ опытныхъ изслѣдованій. Мы должны вносить улучшенія въ современную школу и устранить всѣ ея недостатки сейчасъ же.

Поэтому мы пользовались также и сочиненіями по педагогикѣ и дидактикѣ, не носящими характера экспериментальной педагогики; мы пользовались работами съѣздовъ по народному образованію. Кромѣ того, матеріаломъ служили мнѣ еще книги по психопатологіи. Нечего и говорить, что книги, посвященныя этикѣ, также дали матеріалъ для нашей работы. Я считалъ также возможнымъ пользоваться и личными воспомина-

ніями, какъ о своемъ воспитаніи и обученіи, своими наблюденіями надъ воспитаніемъ и обученіемъ знакомыхъ дѣтей, а также обмѣномъ мнѣній съ учителями, а число учащихся, съ которыми мнѣ приходилось вступать въ сношенія и бесѣды, громадно. Я дѣлалъ это уже потому, что не могъ бы отдѣлаться отъ этихъ воспоминаній, наблюденій и бесѣдъ, если бы даже хотѣлъ этого.

Мы пользовались также и беллетристикой. Кому неизвѣстно, что въ вопросахъ жизни художники слова очень часто далеко опережаютъ науку, какимъ-то чутьемъ, путемъ интуиціи угадывая то, что наука откроетъ и докажетъ только спустя много лѣтъ. Такіе писатели, какъ Шекспиръ, какъ Гёте, какъ наши Достоевскій и Толстой, вполне справедливо могутъ быть названы провидцами, заглядывавшими въ такія глубины человѣческой души, куда до нихъ не проникала никакая наука.

Согласенъ, что эти матеріалы довольно разнообразны и неравноцѣнны по своей достовѣрности; но когда они приведены во взаимную связь, когда одни изъ этихъ матеріаловъ помогаютъ намъ понять другіе матеріалы, когда мы пользуемся ими, чтобы провѣрять одинъ источникъ путемъ сопоставленія его съ другими источниками, когда мы подвергаемъ неустанной критикѣ каждый фактъ, прежде чѣмъ положить его въ основу вывода, тогда само разнообразіе источниковъ идетъ на пользу и помогаетъ установленію истины, какъ допросъ разнообразныхъ свидѣтелей и экспертовъ помогаетъ обнаруженію истины на судѣ.

Главное затрудненіе въ примѣненіи даннаго метода къ педагогикѣ состоитъ въ томъ, что количество фактовъ громадно. Фактовъ больше, чѣмъ капель въ океанѣ, число фактовъ безконечно. И съ этимъ затрудненіемъ встрѣчается всякій изслѣдователь. Перечислять всѣ факты невозможно, а если бы даже и было возможно, то это было бы громаднымъ, непосильнымъ бременемъ для самой феноменальной памяти, для всякаго ума и всякой науки. Нужно умѣть разбираться въ этихъ фактахъ, выбирать между ними.

Надо выбирать, во-первыхъ, по степени достовѣрности фактовъ и, во-вторыхъ, по степени важности ихъ. Есть факты достовѣрные, есть только вѣроятные и есть, наконецъ, воображаемые. Въ основу нашихъ выводовъ мы должны брать только факты первой категоріи. Факты второй категоріи, факты только вѣроятные, годятся иногда для иллюстрацій, когда выводъ уже обоснованъ на достовѣрныхъ данныхъ, но не годны для самаго вывода. О фактахъ фантастическихъ, объ анекдотахъ нечего и говорить: это значило бы подражать китайцамъ, которые устрашаютъ непріятеля нарисованными пушками и драконами.

Да и достовѣрные факты нельзя брать безъ всякаго разбора. Надо выбирать изъ нихъ лишь наиболѣе существенное, основное и характерное, безжалостно отбрасывая все случайное и маловажное. Можно было бы, напримѣръ, собрать данныя, сколько у каждаго ребенка дядей и тетокъ, въ какой день недѣли каждый изъ нихъ родился и т. п., но едва ли обработка этихъ свѣдѣній дастъ выводы, заслуживающіе въ педагогическомъ отношеніи потраченнаго на эту работу труда.

Но чтобы умѣть отличить основное отъ случайнаго, необходимы обобщенія и отвлеченія. Только тогда изъ массы фактовъ мы можемъ выбрать такіе, изъ коихъ можно вывести всѣ остальные. Для примѣра возьмемъ перпендикуляръ. О немъ можно написать цѣлую брошюрку. Но у перпендикуляра есть одно свойство, изъ котораго выводятся всѣ остальные—это образуемые имъ прямые углы. Тѣмъ же самымъ путемъ отвлеченія мы находимъ, что самымъ основнымъ и существеннымъ свойствомъ человѣческаго рода является его разумъ и развитой мозгъ. Отсюда мы выведемъ не только всѣ его положительныя черты: науку, искусство, рѣчь, технику и проч., что ясно съ перваго взгляда, но и отрицательныя качества: менѣе, чѣмъ у животныхъ, развитыя мускулы, зубы, ногти и волосяной покровъ, такъ какъ главныя силы и большая часть питанія должны были поглощаться мозгомъ.

Настоящій выпускъ является введеніемъ къ другимъ нашимъ выпускамъ, посвященнымъ болѣе частнымъ вопросамъ педагогики и дидактики; но методы нашей работы остаются одними и тѣми же для всѣхъ выпусковъ. Въ числѣ литературныхъ источниковъ я пользуюсь и своими уже опубликованными работами и особенно тѣми, которыя разбросаны въ разныхъ періодическихъ изданіяхъ или въ книгахъ, давно уже разошедшихся. Чтобы не увеличивать объема книги, мы не дѣлаемъ подробныхъ ссылокъ на страницы и названія изданій, равно какъ и на наши личные изслѣдованія и анкеты, къ подробному изложенію которыхъ все равно намъ придется вернуться позже въ другихъ нашихъ изданіяхъ.

Въ стремленіи сдѣлать возможно популярнѣе наше изложеніе мы очень часто отступаемъ отъ принятой въ специальной литературѣ терминологіи.

Приступая къ изданію перваго выпуска нашей работы, мы хорошо понимаемъ, что исчерпывающее изложеніе темы такой огромной важности не можетъ быть посильнымъ для одного человѣка ¹⁾.

Все, что мы надѣемся дать, — это сообщить нѣсколько новыхъ данныхъ для рѣшенія занимающихъ насъ вопросовъ, а факты, извѣстные педагогамъ и приводимые нами, освѣтить съ точки зрѣнія эволюціоннаго ученія и стремленія къ развитію самого ребенка.

Всего болѣе мы боялись, что точка зрѣнія автора, специализовавшагося на педагогическихъ вопросахъ, не дасть речательства за безпристрастное отношеніе къ своему дѣлу. Мы опасаемся, что, несмотря на наше отвращеніе къ цеховой замкнутости всякаго рода, мы иной разъ невольно можемъ впасть въ преувеличенія и взглянуть на воспитаніе, какъ на дѣло, само себя довлѣющее, ни отъ чего другого независимое, но само все опредѣляющее; и потому мы, оставаясь вполне искренними, употребимъ всѣ усилія къ тому, чтобы смотрѣть на свое дѣло не чрезъ призму узкаго спе-

¹⁾ Считаю долгомъ выразить здѣсь искреннюю признательность Э. О. Вахтеровой, И. С. Садохвалову и В. В. Сизоновскому за ихъ помощь, оказанную мнѣ въ работѣ съ статистическими данными, корректуру и пр.

ціалиста, а съ общечеловѣческой точки зрѣнія. Но мы убѣждены, что значеніе воспитанія кажется тѣмъ важнѣе, чѣмъ шире мы смотримъ на него.

Намъ кажется, именно съ такой широкой точки зрѣнія смотрѣлъ на дѣло знаменитый сатирикъ, когда онъ, доведенный до отчаянія ужасами русской жизни, нашель выходъ въ томъ, чтобы вложить въ сердце маленькаго русскаго ребенка всѣми отвергнутую на землѣ совѣсть и правильно воспитать его. «И будетъ,— писалъ Щедринъ,—маленькое дитя большимъ человѣкомъ, и будетъ въ немъ большая совѣсть. И исчезнуть тогда всѣ неправды, коварства и насилія, потому что совѣсть будетъ не робкая и захочетъ распоряжаться всѣмъ сама».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
histped2009@rambler.ru

Барышникова Ольга Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, воспитатель МАДОУ «Радость» детский сад № 168, г. Нижний Тагил.
olgant2005@rambler.ru

Беляков Александр Петрович — соискатель Кубанского государственного университета; начальник отдела ФГУП «Крыловский государственный научный центр», г. Санкт-Петербург.
aleksandr-vsok@yandex.ru

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО.
hist2001@mail.ru

Германович Анастасия Андреевна — учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 11», г. Королев.
germanovich86@gmail.com

Захарищева Марина Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов.
zahari-ma@rambler.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
abc1089@yandex.ru

Куликова Светлана Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор, Почетный профессор РАО, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», заместитель заведующего кафедры педагогики.
svetlana_kulikova@rambler.ru

Пичугина Виктория Константиновна — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.
pichugina_v@mail.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

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (Ф) РГППУ, г. Нижний Тагил.
ava-utkin@yandex.ru

Шмина Аида Николаевна — доктор философских наук, профессор. Профессор кафедры философии, экономики и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

Яковлева Наталия Раифовна — аспирантка кафедры педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.
legion7272@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. — Senior Lecturer, Department of Pedagogy SEI НРТ “Academy of Social Control”, Moscow
histped2009@rambler.ru

Baryshnikova Olga M. — PhD (Pedagogy), docent.
olgant2005@rambler.ru

Belyakov Alexander P. — the applicant Kuban state University, division chief, FSUE «Krylov State Research Centre», Saint-Petersburg.
aleksandr-vsok@yandex.ru

Boguslavsky Mikhail V. — Doctor of Pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of education, Head of laboratory of history of pedagogy and education Federal state scientific institution «Institute of education development strategy of RAO», Chairman of Scientific Council on history of education and pedagogical science RAO, Moscow.
hist2001@mail.ru

Germanovich Anastasiya A. - English teacher MBOU “Gymnasium № 11”, Korolev.
germanovich86@gmail.com

Zakharishcheva Marina A. — PhD (Doctor in Pedagogics), professor. Professor, Department of Pedagogics and Psychology Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov.
zahari-ma@rambler.ru

Kornetov Grigory B. — Doctor of Pedagogy, professor. Head of Department of Pedagogy of SEI НРТ “Academy of Social Management”, Moscow.
abc1089@yandex.ru

Kulikova Svetlana V. – Doctor of pedagogical Sciences, professor, Honorary professor RAE, doctor of Volgograd state socio-pedagogical University, Deputy head of the Department of pedagogy, Volgograd.

svetlana_kulikova@rambler.ru

Pichugin Victoria K. - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Professor of the Department of Pedagogy FGBOU IN “Volgograd State Pedagogical University”, Volgograd.

pichugina_v@mail.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

Shimina Aida N. – Doctor of philosophical Sciences, Professor. Professor, Department of philosophy, economics and socio-humanitarian disciplines of the Voronezh state pedagogical University, Voronezh.

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

Yakovleva N. R. – Lecturer, postgraduate student of The Department of Pedagogy of SEI HPT «Academy of Public Administration», Moscow

legion7272@mail.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

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» БЕСПЛАТНАЯ.

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

№ 3 (21) 2016 г. Дата выхода в свет: 20.09.2016 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15.21. Тираж 500 экз. Заказ 1718.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.

Уважаемые коллеги!

С 1 января 2017 г. «Историко-педагогический журнал» на территории Российской Федерации будет распространяться Агентством подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс» (индекс 011714), Редакция ИПЖ (индекс 10371).

Агентство подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс» Ф СП - 1 Бланк заказа периодических изданий											
АБОНЕМЕНТ				На газету журнал		011714 <small>(индекс издания)</small>					
Историко-педагогический журнал				<small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов		1			
На 2017 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		V			V			V			V
Куда											
<small>(почтовый индекс)</small>			<small>(адрес)</small>								
Кому _____											
Линия отреза											
			ДОСТАВОЧНАЯ			011714 <small>(индекс издания)</small>					
ПВ	место	литер	КАРТОЧКА			<small>(индекс издания)</small>					
На газету журнал			Историко-педагогический журнал <small>(наименование издания)</small>								
Стоимость		подписки		1760 руб. 00 коп.				Количество комплектов		1	
		каталожная		руб.							
		переадресовки		руб.							
На 2017 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		V			V			V			V
			Город _____								
			село _____								
почтовый индекс			область _____								
			Район _____								
код улицы			улица _____								
дом корпус			квартира			Фамилия И.О. _____					

