

DOI: 10.17853/2304-1242-2018-1

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1/2018

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

УТКИН Анатолий Валерьевич — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедр 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*

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, депутат Государственной думы РФ, член комитета Государственной Думы по образованию, член Президиума Российской академии образования

БЕЗРОГОВ

*Виталий
Григорьевич*

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

ДОРОЖКИН

*Евгений
Михайлович*

доктор педагогических наук, профессор. Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

КАРОЛИ

Дорена

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

ЛУКАЦКИЙ

*Михаил
Абрамович*

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

МИСЕЧКО

*Ольга
Евгеньевна*

доктор педагогических наук, профессор. Профессор Института иностранной филологии Житомирского государственного университета им. Ивана Франко, г. Житомир (Украина)

РОГАЧЕВА

*Елена
Юрьевна*

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

РОМАНОВ

*Алексей
Алексеевич*

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

САВИН

*Михаил
Викторович*

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

СЛОВ

*Александр
Игоревич*

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

СНАПКОВСКАЯ

*Светлана
Валентиновна*

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).

ШЕВЕЛЕВ

*Александр
Николаевич*

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

ЮДИНА

*Надежда
Петровна*

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

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор.

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

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент НАУКА ТРЕБУЕТ ВСЕГО ЧЕЛОВЕКА... (К ЮБИЛЕЮ ГРИГОРИЯ БОРИСОВИЧА КОРНЕТОВА)	6
--	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Илалтдинова Е. Ю., д-р пед. наук, доцент, Аксенов С. И., канд. пед. наук, доцент ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ А. С. МАКАРЕНКО – СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-РЕФОРМАТОРА	20
--	----

Макаренко А. С. В РЕДАКЦИЮ ГАЗЕТЫ «КОММУНИСТ», ОТКРЫТОЕ ПИСЬМО	29
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ПОЗНАНИЕ ПРОШЛОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ	37
---	----

Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент УЧЕБНОЕ ЭССЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ».....	64
---	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.

Н. И. ПИРОГОВ И Н. А. ДОБРОЛЮБОВ:
НУЖНО ЛИ СЕЧЬ ДЕТЕЙ?83

Ефимова Е. А.,
канд. пед. наук

«ИГРА В ГЕРОИЧЕСКИХ ПИОНЕРОВ
НОВОЙ КУЛЬТУРЫ»:
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УТОПИЯ
ИННОКЕНТИЯ ЖУКОВА96

Старцева Н. М.,
канд. пед. наук, доцент

ЗВУКОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ
И ДИНАМИКА ВИЗУАЛЬНОГО РЯДА
РОССИЙСКИХ АЗБУК И БУКВАРЕЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX века118

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Германович А. А.

ВЗАИМНОЕ ВЛИЯНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ КОНФУЦИАНСТВА,
ДОАСИЗМА, МОИЗМА И ЛЕГИЗМА
в VI –III вв. до н. э.128

Рогачева Е. Ю.,
д-р пед. наук, профессор

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ ОТЦОВ И СЫНОВЕЙ
В СЕМЬЕ ДЖОНА ДЬЮИ144

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Лагутина Ю. В.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ:
ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД157

Музыка Ю. В.

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ
В ТРУДАХ П. Ф. КАПТЕРЕВА170

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Дьяконов И. В.,
канд. филос. наук,

Рыбаков В. В.,
канд. ист. наук

Яромир Червенка
«JANUA LINGUARUM RESERATA
(«ОТКРЫТАЯ ДВЕРЬ К ЯЗЫКАМ») Я. А. Коменского
(статья 3)177

Остапенко А. А.,
д-р пед. наук, профессор

СНОВА ОБ ОТНОШЕНИИ МАКАРЕНКО
К РЕЛИГИИ И ЦЕРКВИ201

Кудряшев А. В.,
канд. пед. наук, доцент

СУЩЕСТВЕННАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТУ205

Уткин А. В.,
д-р пед. наук, доцент

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ М. А. ПОЛЯКОВОЙ
«СТАНОВЛЕНИЕ БАЗОВЫХ МОДЕЛЕЙ ШКОЛ В
ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В XVI ВЕКЕ»212

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ217

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

НАУКА ТРЕБУЕТ ВСЕГО ЧЕЛОВЕКА... (К ЮБИЛЕЮ ГРИГОРИЯ БОРИСОВИЧА КОРНЕТОВА)

УДК 37(032)
ББК 74.03(2)6-8

В статье представлен краткий обзор научной биографии Григория Борисовича Корнетова — крупнейшего ученого, профессора, доктора педагогических наук, одного из ведущих российских историков педагогики. Научно-педагогическая и организаторская деятельность Г. Б. Корнетова, во многом определяя развитие истории педагогики как области научно-педагогического знания, является важнейшим фактором объединения современного российского историко-педагогического сообщества.

Ключевые слова: Г. Б. Корнетов; научная биография; Международная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия»; Национальный форум российских историков педагогики.

A. V. Utkin

SCIENCE REQUIRES ALL ONLY THE HUMAN... (TO THE ANNIVERSARY OF GRIGORY BORISOVICH KORNETOV)

The article presents a brief review of the scientific biography of Grigory Borisovich Kornetov. He is the largest scientist, professor, doctor of pedagogical sciences, one of the leading Russian historians pedagogies. Scientific, pedagogical and organizational activity of G. B. Kornetov is largely determines the development of the history of pedagogy as an area of scientific and pedagogical knowledge, and it is an important factor in the unity of the modern Russian historical and pedagogical community.

Key words: G. B. Kornetov; scientific biography; international conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III Millennium»; National forum of Russian historians of pedagogy.

В переломные эпохи, для которых характерны трансформация ценностей, поиск новых социальных моделей и им сопутствующих педагогических парадигм, особую значимость приобретают вопросы, связанные с определением векторов развития научного знания; обоснованием основных направлений исследований; разработкой новых методологических подходов, концепций, идей; развитием системы взаимосвязи науки и практики, поиском продуктивного соотношения традиций и новаций в системе образования.

С этой точки зрения деятельность крупнейшего российского ученого, одного из ведущих и наиболее авторитетных историков педагогики, автора и руководителя международного проекта «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», организатора Национального форума российских историков педагогики профессора, доктора педагогических наук Григория Борисовича Корнетова во многом определяет не только развитие истории педагогики как области научно-педагогического знания и компонента содержания педагогического образования, но служит важнейшим фактором интеграции и развития российского историко-педагогического сообщества.

Сегодня Международная конференция и Национальный форум представляют собой ярко выраженную научную составляющую современного отечественного общественно-педагогического движения, способствуя взаимодействию, сотрудничеству, обмену информацией и объединению усилий в деле исследования историко-педагогических проблем, их презентации; распространению и популяризации результатов, повышению качества историко-педагогических исследований и эффективности их использования в практической педагогической деятельности.

Вся многогранная деятельность Г. Б. Корнетова как ученого и педагога является примером служения Российской науке и образованию, а незаурядные личные качества, интеллект, неиссякаемая энергия снискали Григорию Борисовичу огромный авторитет среди коллег и учеников.

Закончив в 1981 г. исторический факультет Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, Г. Б. Корнетов идет работать в школу, а в 1983 году становится младшим научным сотрудником лаборатории истории зарубежной педагогики Научно-исследовательского института общей педагогики Академии педагогических наук СССР, где в 1988 г. под руководством кандидата педагогических наук, старшего научного сотрудника Б. М. Бим-Бада, защищает диссертацию «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе».

В те годы лабораторию истории зарубежной педагогики возглавляет Кадрия Исмаиловна Салимова, автор цикла трудов по истории всемирной педагогики, посвятившая большую часть своей жизни изучению педагогического наследия Востока. Издаваемые этой лабораторией в 1980–1990-е годы труды по истории зарубежной педагогики, а также участие членов лабора-

тории в таких фундаментальных для отечественной историко-педагогической науки изданиях, как экспериментальное учебное пособие «Очерки истории школы и педагогики за рубежом», «Антология педагогической мысли», «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.», во многом определили высокий уровень методологической культуры и качество проводимых Г. Б. Корнетовым исследований. Заметным событием для научного сообщества становятся изданные в 1990-е годы работы Г. Б. Корнетова «Становление воспитания как общественного явления» (1992), «Гуманистическое образование: традиции и перспективы» (1993), «Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса» (1994), «Всемирная история педагогики» (1994). Последняя, как отмечает Е. Н. Астафьева, стала первым постсоветским отечественным пособием по истории педагогики, в котором развитие всемирного историко-педагогического процесса было последовательно изложено с точки зрения концепции цивилизационного подхода, что позволило сделать акцент не на сумме знаний, которую студенты должны усвоить, а на обобщающей теоретической схеме, которую каждый студент мог детализировать в процессе обучения, обращаясь к источникам и литературе в процессе самостоятельной работы¹. В этом же году состоялась защита докторской диссертации «Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода». С точки зрения А. А. Романова, «событие имело не только значимый, но и знаменательный характер: 36-летний Г. Б. Корнетов оказался в числе старейшин советской педагогики и руководителей вузов, которым в то время разрешено было защищать докторские диссертации на основе научного доклада»².

Отдельной страницей научной биографии стали чрезвычайно плодотворные годы работы Григория Борисовича в качестве проректора Открытого университета, где собрались блистательные историки педагогики во главе с Борисом Михайловичем Бим-Бадом — в то время ректором УРАО. Вспоминая деятельность Открытого Университета, ставшего уникальной интеллектуальной площадкой всей страны и встречи с Г. Б. Корнетовым, профессор, доктор педагогических наук Е. Ю. Рогачева, отмечает, что иницилируемые Борисом Михайловичем и Григорием Борисовичем оригинальные проекты стали поистине инновационными, а учебники, учебные пособия и труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования стали чрезвычайно востребованными педагогической аудиторией.

¹ Астафьева, Е. Н. Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. С. 176–188.

² Романов, А. А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1. С. 43–55. С. 51.

Среди самых известных работ Г. Б. Корнетова этого периода: учебные пособия «Педагогические парадигмы базовых моделей образования» (2001) и «Западная педагогика XVII–XVIII вв.» (2002), «История педагогики: введение в курс «История и образования и педагогической мысли» (2002), пособие «Общая педагогика» (2003), в котором анализ проблем образования осуществляется на основе единства исторического и теоретического осмысления педагогических феноменов¹. Г. Б. Корнетовым рассматриваются особенности педагогической интерпретации образования, анализируются универсальные педагогические парадигмы базовых моделей образования, раскрывается сущность парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки. Стиль пособия — живой и интересный, так как текст построен по принципу диалога между педагогами прошлого и настоящего вокруг вечных вопросов обучения и воспитания. Каждая глава пособия включает фрагменты классических педагогических текстов, которые служат материалом для обсуждения.

В 2003 году Григорий Борисович разрабатывает и публикует учебно-методический комплекс, состоящий из книг «Педагогика: Теория и история» и «Педагогика: Учебное пособие». В первой книге на основе синтеза теоретического и исторического осмысления педагогических явлений прошлого и настоящего автор рассматривает становление педагогики как отрасли научного знания, эвристические функции истории педагогики, феномен образования и особенности его педагогической интерпретации, антропологический контекст изучения всемирного историко-педагогического процесса и цивилизационный подход к его исследованию, парадигмы педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, а также постмодернистские перспективы развития педагогики. Структура учебного пособия представлена тремя модулями, каждый из которых содержит программу, методические рекомендации, материалы для самостоятельного изучения, материалы для обсуждения (фрагменты классических произведений), вопросы и задания, список литературы².

¹ Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 2001. 121 с.; Теория и история педагогики, педагогическая антропология : сб. ст. / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: Изд-во УРАО, 2001. 197 с. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии / Ун-т Рос. Акад. образования; вып. 8); Корнетов Г. Б. Западная педагогика XVII–XVIII вв.: Учебное пособие к курсу «История образования и педагогической мысли». М.: УРАО, 2002. 108 с. (Труды кафедры педагогики, истории образования педагогической антропологии Университета РАО: Выпуск 19); Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» М.: УРАО, 2002. 268 с.; Корнетов Г. Б. Общая педагогика. М.: УРАО, 2003. 192 с.; Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». М.: УРАО, 2003. 296 с.

² Корнетов Г. Б. Педагогика. Теория и история. М.: УРАО, 2003. 296 с. (Серия: Педагогическое знание); Корнетов Г. Б. Педагогика: Учебное пособие. М.: УРАО, 2003. 184 с.

Живой интерес у читательской аудитории вызывает пособие Г. Б. Корнетова «От первобытного воспитания к гуманитарному образованию», в котором рассматриваются сущность и эволюция воспитания в первобытном обществе, педагогика народов древнего и средневекового Востока, педагогическое наследие Европы в Средние века, эпоха Возрождения и Реформации, становление и сущность педагогики свободного воспитания, идеи М. Монтессори и Д. Дьюи, генезис традиций российской педагогики и развитие отечественного образования¹.

В мае 2005 г. Фонд «Новая Евразия» при поддержке Фонда Ч. С. Мотта начал реализацию проекта «Общественно-активные школы России: объединением усилия», призванного способствовать гражданскому воспитанию детей и молодежи, росту гражданской активности на уровне местных сообществ путем развития движения общественно-активных школ и создания устойчивой системы их сетевого взаимодействия. В рамках проекта было принято решение начать издание «Библиотеки демократического образования», одной из важнейших задач которой стала задача развития и пропаганды идеологии общественно-активных школ и популяризация зарубежных и российских традиций демократически ориентированного образования.

Хрестоматия «Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии»² редактором-составителем которой стал Г. Б. Корнетов, открыла серию «Библиотека демократического образования». Содержание Хрестоматии включало две части. В первой части «Ребенок — образование — демократия: взгляд Д. Дьюи» содержались материалы, которые позволяют сформировать понимание модели ОАШ, ее места и роли в демократизации общества и развитии ребенка в том виде, как ее обосновал великий реформатор образования в конце XIX — первой половине XX столетия. Во второй части «Ребенок — образование — демократия: современный взгляд» содержатся материалы отечественных и зарубежных авторов, затрагиваются различные аспекты демократизации школы, как социального института, призванного способствовать становлению субъектов гражданского общества. Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что ОАШ гармонично сочетает в своей деятельности принципы общественно-ориентированного и человекоцентрированного образования.

Эта работа открывает цикл исследований, определивших новое направление творческого поиска ученого. В 2009 г. в «Библиотеке демократического образования» было издано четыре книги Г. Б. Корнетова. В учебном пособии «Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-ак-

¹ Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманитарному образованию. М.: УРАО, 2003. 216 с.

² Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. Москва – Владимир, 2007. 232 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 1).

тивной школе»¹ рассматривается процесс становления демократической педагогики, раскрываются ее сущность и особенности, анализируется феномен общественно-активной школы как практического воплощения демократических педагогических идей. В следующем учебном пособии «Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ»² анализируются проблемы и противоречия современного образования, в контексте концепции демократической педагогики дается целостная характеристика модели общественно-активной школы, раскрываются ее характер и особенности, анализируется позитивный опыт деятельности таких школ в России.

В книге «Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно-активной школы»³ в контексте современных тенденций развития педагогического образования и особенностей его модернизации в России раскрываются особенности подготовки демократического педагога, способного реализовывать идеологию ОАШ в массовой школе. Определяя противоречия и трудности педагогического образования в России, Г. Б. Корнетов рассматривает демократическую педагогику как философию демократического образования и концептуальную основу подготовки педагогических кадров. Феномен общественно-активной школы связывается с новыми требованиями к учителю и развитием компетентностного подхода в педагогическом образовании. Ученый убежден, что речь идет не просто о том, что нужно добавить в существующую практику педагогического образования, а о том, какова должна быть сама эта практика, какие направления модернизации подготовки учителей и воспитателей способствуют решению поставленной задачи и требуют последовательной реализации [Там же. С. 5].

В брошюре «Что такое общественно-активная школа?»⁴ Г. Б. Корнетов отмечает, что потребность в этих книгах определяется необходимостью создания целостной демократически ориентированной педагогической концепции общественно-активных школ, что идея ОАШ доказала свою привлекательность и востребованность для российского общества, предлагая реальный механизм объединения активных, творческих людей, которые ориентированы

¹ Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: Учебное пособие. М.-Тверь: Научная книга, 2009. 184 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 2).

² Корнетов Г. Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. М.-Тверь: Научная книга, 2009. 116 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 3).

³ Корнетов Г. Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно-активной школы: Учебное пособие. М.-Тверь: Научная книга, 2009. 64 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 4).

⁴ Корнетов Г. Б. Что такое общественно-активная школа? М.-Тверь: Научная книга, 2009. 24 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 5).

на идеалы гражданского общества, на демократизацию образования и всех сфер социальной жизни, на превращение школ в просветительские и культурные центры сообществ. Активно обращаясь к историко-педагогическому наследию выдающихся педагогов, Г. Б. Корнетов вновь убедительно доказывает, что «педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать эти проблемы в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность идентификации, обобщения, систематизации, интерпретации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд».

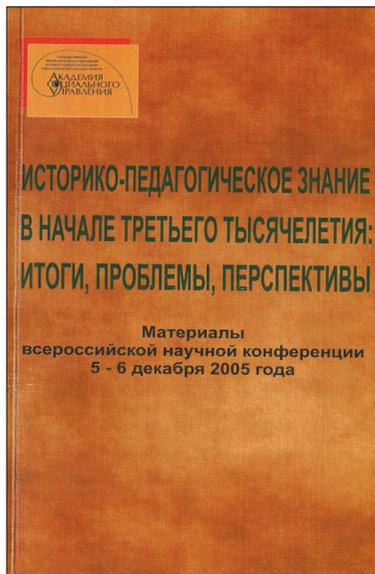
5 декабря 2005 г. состоялось торжественное открытие первой (тогда еще никто не знал, что она станет ежегодной традиционной) Всероссийской научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы». С этого момента научная жизнь историко-педагогического сообщества в нашей стране заметно изменилась. Как отмечает бессменный руководитель проекта Г. Б. Корнетов, «в работе Конференции отсутствует формальный официоз и казенщина. В ней принимают участие только и исключительно заинтересованные профессионалы, обсуждающие проблемы, значимые для сообщества историков педагогики». Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» проводится ежегодно уже в течение двенадцати лет кафедрой педагогики Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления».

За эти годы изменился формат конференции, расширился ее издательский потенциал, многие постоянные (и ситуативные) участники конференции «выросли» как ученые и вырастили своих учеников. Конференции, инициированные и проводимые Григорием Борисовичем, стали фактом научной жизни страны и мирового научного сообщества.

Первый сборник Материалов конференции (М., Тверь: АСОУ, 2005) положил начало серии «Историко-педагогическое знание», насчитывающей сегодня более сотни выпусков. Это монографии, сборники материалов конференций, учебно-методические материалы, публикации историко-педагогических источников, «Историко-педагогический ежегодник» (с 2009 года). По мнению ведущих исследователей истории педагогики и образования, сегодня уже невозможно представить жизнь отечественной педагогики без этих изданий и глубоких содержательных дискуссий на конференциях.

Григорий Борисович не перестает удивлять своей неистощимой энергией, огромной работоспособностью, смелостью научно-педагогических идей, творческим размахом. Неутомимый труженик, автор почти 800 научных работ которые снискали признание в образовательном обществе, талантливый организатор всегда в гуще событий!

Мы уверены, что особенно приятными для Григория Борисовича станут поздравления от коллег, постоянных участников Международной конференции и Национального форума, авторов серии «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия».



«Не так часто и далеко не каждому встречается на жизненном пути человек, про которого можно с полным правом и определенно сказать: «Да, это мой Учитель»... Немногим так везет, немногим дается счастье встретить человека, владеющего великим искусством легко, просто и органично открыть тайны мастерства, привить вкус, именно вкус к познанию, научному поиску. Это можно назвать по праву педагогическим талантом» (Е. Г. Ильяшенко).

«Григорию Борисовичу Корнетову удалось создать свою школу: найти актуальную историко-педагогическую проблематику, собрать вокруг себя заинтересованных авторов, организовать площадку для научных дискуссий. Уже много лет проходят научные конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и Национальный форум российских историков педагогики, выходят многочисленные сборники статей, монографии, учебники; обогащается отечественная историко-педагогическая мысль. Казалось бы, это не под силу одному человеку. Но пример Григория Борисовича, как и других подвижников своего дела, показывает: профессионализм и любовь к своей работе делают желаемое — действительным, запланированное — реальным, интересное одному — полезным для всех!» (О. А. Косинова).

« Г р и г о р и й Борисович, несмотря на все свои значительные заслуги в науке и образовании, это очень внимательный и интеллигентный человек, для которого все равны — и известный ученый и молодой, прибывший с окраины исследователь.

Поражает, конечно же, формат общения между участниками конференции — высоконаучный, креативный, непринужденный, полемичный и доверительный. И тогда и сейчас, возвращаясь с конференции, ощущаешь новый прилив сил, творческий подъем! Общаясь с Григорием Борисовичем, понимаешь, что главное — сохранять преданность тому делу, которому посвятил свою жизнь. Он яркий тому пример!» (А. М. Алагулов)

«В наше время немного найдется поистине выдающихся учителей, толковых руководителей и организаторов, талантливых ученых. Все эти качества сочетаются в одном человеке — Григории Борисовиче Корнетове.

Григорий Борисович — человек с пытливым, гибким и критичным умом, тонким чувством юмора и иронии. Эта черта придает ему неповторимый стиль его исследовательской, организаторской и преподавательской деятельности. Всех, кто знаком и сотрудничает с Григорием Борисовичем, поражает широта и глубина его научных интересов.

Григорий Борисович Корнетов — крупнейший специалист в области российской историко-педагогической науки, но главное — он человек с неравнодушным отношением к коллегам, ко всему, что касается педагогической науки и практики образования» (М. И. Макаров)

«В любой области человеческого познания есть ученые, которые благодаря своему творчеству стали образцом истинного служения науке и образованию. Для поздравления с юбилеем Григория Борисовича



Корнетова это, казалось бы на первый взгляд, банальное выражение, как никогда точно.

На протяжении последних десятилетий, которые стали непрос-тым временем для нашей страны, благодаря неустанному творческому труду нашего юбиляра, многим педагогам России дарована радость познания далекого и близкого прошлого своей профессиональной деятельности, что помогает сделать великий труд учителя осмысленным, наполненным любовью к своей профессии» (А. В. Овчинников)

«У каждого человека бывают моменты, которые делят (в определенных аспектах) его жизнь на «до» и «после». Думается, для интересующихся историей педагогики и педагогикой таким «до и после» стала встреча с Григорием Борисовичем. Масштабность мысли, энциклопедичность знаний, невероятные терпение и такт в научной дискуссии — черты, которые отличают его как человека и ученого. Ясность изложения, способность убеждения, четкость аргументации превращают общение с Григорием Борисовичем в практику научного познания и насыщают добрым настроением и оптимизмом. Ежегодные встречи на Енисейской всегда интересны и желанны, их ждешь как свидания с чем-то новым, неизведанным. Они наполняют свежими идеями и огромным оптимизмом, стремлением покорять непокорный «гранит» (М. А. Полякова).

«Наши встречи с Григорием Борисовичем всегда являются для меня «бальзамом на душу», а организуемые с 2005 года Григорием Борисовичем конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», имеющие с 2013 года международный статус, а также Национальные форумы российских историков педагогики, проводимые с 2013 года стали знаковыми явлениями педагогического сообщества В этом огромная заслуга Григория Борисовича и сотрудников его кафедры.

В этом году первую лекцию на бакалавриате во Владимирском государственном я начала видеосфрагментом из передачи «Черные дыры», в которой Григорий Борисович в своей непринужденной манере рассуждает о воспитании в эпоху первобытного строя и поиске эффективных путей воспитания. Студентам очень понравился этот фрагмент, а также фраза о том, что «науку делают люди», это «не спектакль без действующих лиц». Я искренне благодарна Григорию Борисовичу за научную поддержку, за любовь к науке и истории образования, а также за долгую и верную дружбу!» (Е. Ю. Рогачева)

«В 1996 году мой научный руководитель, только что вернувшийся с московской конференции, с нескрываемой радостью, протянул мне, аспиранту первокурснику педагогического университета, редкий экземпляр уникальной монографии «Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса». Автором монографии был Г. Б. Корнетов. Уникальной монография была потому, что студенты середины 90-х, несмотря на веяния новой эпохи, еще долго продолжали учиться по старым советским учебникам истории педагогики с такими анахроническими подкастами, как «Школы и педагогическая мысль эпохи раннего капитализма», «Педагогические учения домарксистской эпохи» и т. д.

Внезапное вторжение монографии Григория Борисовича переворачивало все наши ранее сложившиеся представления об истории педагогики. Так, собственно, и состоялось мое первое знакомство с этим замечательным ученым, которое впоследствии, к моему большому счастью, стало не только заочным, но и личным. Последнее обстоятельство открыло передо мной масштабную личность оригинально видящего мир исследователя, глыбу философа-мыслителя, утонченно интеллигентна, и крайне обаятельного человека» (М. В. Савин)

«Всегда остроумный, всегда смотрящий на дело с неожиданной стороны, умеющий увидеть проблему с высоты большой исторической перспективы, Григорий Борисович естественно занял в моем и, думаю, не только личном пространстве место своего рода историко-педагогического Диогена, строгого к своим ученикам и доброжелательного к заглядывающим к нему на разговор. Мне хорошо помнятся наши беседы, которые мы вели по разным научным вопросам, возрождая античный стиль «размышлений за пиришественным столом».

Григорий Борисович развил и утвердил цивилизационный подход к истории педагогики. Он умеет мастерски увидеть тенденции и феномены большой временной продолжительности, выступая своего рода «Фернаном Броделем+Иммануилом Валлерстайном» истории педагогики как в плане развития педагогики тех или иных цивилизаций, так и в анализе большого комплекса текстов того или иного философа образования, в анализе тех или иных понятий, важных для сквозной методологии историко-педагогических исследований.

Навыки вдохновленного скептика Диогена, думаю, очень помогают ему в этой большой работе, равно как в организации большой издательской и научно-организационной работы как в былые годы в Университете Российской академии образования, так и сейчас в Академии социального управления.

Григорий Борисович все время энергичен, бодр, весел и намного мо-

ложе своего юбилея! Равняюсь на него, радуюсь за него и поздравляю!»
(В. Г. Безрогов)

«В 1992 году мне в руки попало несколько выпусков альманаха «Свободное воспитание». Я тогда начала по совету З. И. Равкина изучение наследия Константина Николаевича Венгцеля и встрети-лась с известной трудностью — отсутствием каких бы то ни было опубликованных материалов о нем. Надо ли говорить, что статьи Григория Борисовича стали подспорьем в разработке новой проблемы, новой не только для меня, но и для истории педагогики 90-х.

Через два года вышла монография «Цивилизационный подход...». Это, каждый из нас знает, было новое слово в историко-педагогической методологии. Собственно, с тех пор я жду работ Григорий Борисовича. Он с щедростью вбрасывает в сообщество историков педагогики идеи, которые занимают наши умы. Они требуют размышления и понимания, осмысления; определяют направления научного поиска и тем самым — современное состояние истории педагогики.

Личное знакомство произошло позже — в 1998 году. Естественно, к тому времени в сознании уже сформировался образ Маститого Ученого. Авторитетного и уважаемого. Таким он и оказался. Умный, содержательный собеседник, ироничный, парадоксально мыслящий. Таким и остается». (Н. П. Юдина)

«Мне повезло, что я в свое время случайно встретила Григория Борисовича Корнетова, который привил мне любовь к истории педагогики. Интересно, что схематично сформулированная на листке при первой встрече проблематика исследования до сих пор во многом является ориентиром в научном поиске. Ему можно позвонить или написать в любое время и день, и не было случая, чтобы он не подсказал, не помог, как бы он ни был занят. Но самое сильное, ценное его качество — преподавательский дар, то, как он общается со студентами. Григорий Борисович помогает им буквально во всем, начиная от выбора направления и выработки стратегии, заканчивая подбором необходимой литературы. Его курсы — одни из самых интересных и реально необходимых для научной и практической работы в дальнейшей. Григорий Борисович умеет найти подход к каждому студенту, и при необходимости даже самый сложный материал он может преподнести как можно доходчивее, не злоупотребляя трехэтажной специфической терминологией. Григорий Борисович высоко ценит любой познавательный опыт, считая, что каждый возьмет по мере сил своих. А он всегда поможет, подскажет, поведет дальше».
(А. А. Германович).

«С Григорием Борисовичем можно смело пойти не только в разведку. С ним надежно, уверенно и спокойно. Являясь неординарной личностью, обладая безмерным обаянием и харизмой, Григорий Борисович с присущей только ему уникальной способностью концентрирует вокруг себя замечательных людей — умных, творческих, неравнодушных. Глыба! Человечище! Кладезь! (Н. Р. Яковлева).

«Благодаря фундаментальным, во многом пионерским трудам Г. Б. Корнетова история российской педагогики значительно преобразилась. Все смежные науки оценили ее огромные возможности, знают и используют ее просветительский, познавательный, эвристический, прогностический и, конечно, культурный потенциал.

Здравый смысл, которым, кроме огромной эрудиции, обладает Г. Б. Корнетов, широкая палитра его теоретических исследований, открытость педагогическому сообществу, понимание того, что науке свойствен коллективный характер, послужили основанием для важнейших инициатив: ежегодной Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и Национального форума российских историков педагогики. Этот обмен интеллектуальными мнениями и сомнениями между исследователями, болеющими душой за состояние отечественной истории педагогики, стал традиционным, существенно влияя на развитие методологии и теории истории педагогики» (Л. Э. Заварзина).

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 176—188.
2. Корнетов, Г. Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. — М.-Тверь: Научная книга, 2009. — 116 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 3).
3. Корнетов, Г. Б. Западная педагогика XVII—XVIII вв.: Учебное пособие к курсу «История образования и педагогической мысли». — М.: УРАО, 2002. — 108 с. — (Труды кафедры педагогики, истории образования педагогической антропологии Университета РАО: Выпуск 19).
4. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2002. — 268 с.
5. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003. — 296 с.
6. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003. — 192 с.
7. Корнетов, Г. Б. От первобытного воспитания к гуманитарному образованию / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003. — 216 с.
8. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Теория и история / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003. — 296 с. — (Серия: Педагогическое знание).

9. Корнетов, Г. Б. Педагогика: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003. — 184 с.

10. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 121 с.

11. Корнетов, Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.-Тверь: Научная книга, 2009. — 184 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 2).

12. Корнетов, Г. Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно-активной школы: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.-Тверь: Научная книга, 2009. — 64 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 4).

13. Корнетов, Г. Б. Что такое общественно-активная школа? / Г. Б. Корнетов. — М.-Тверь: Научная книга, 2009. — 24 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 5).

14. Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. Москва — Владимир, 2007. — 232 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 1).

15. Романов, А. А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1. — С. 43–55. — С. 51.

16. Теория и история педагогики, педагогическая антропология : сб. ст. / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 197 с. — (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии / Ун-т Рос. Акад. образования; вып. 8).

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Илалтдинова Е. Ю.,
Аксенов С. И.

ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ
А. С. МАКАРЕНКО -
СОЦИАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА-РЕФОРМАТОРА

УДК 37(092)(091)
ББК 74.03(2)6-8

Творческое наследие классика педагогики, получившего международное признание, социального педагога-реформатора А. С. Макаренко продолжает оставаться фундаментальной базой обогащения теории и практики воспитания, усиления его социальных функций, значительного роста авторитета и общественной значимости педагогики. В статье представлены основные вехи жизненного пути великого педагога.

Ключевые слова: А. С. Макаренко; воспитание; производительный труд; трудовая детская коммуна; социально-педагогическая деятельность.

Ilaltdinova E. Yu.,
Aksenov S. I.

THE CREATIVE WAY OF A. S. MAKARENKO - SOCIAL TEACHER-REFORMER

The creative heritage of the classic of pedagogy, which has received international recognition, social teacher-reformer A. S. Makarenko continues to be a fundamental basis for enriching the theory and practice of education, strengthening its social functions, a significant increase in the authority and social importance of pedagogy. The article presents the main milestones of the life of the great teacher.

Key words: A. S. Makarenko; upbringing; productive work; child labor commune; social and pedagogical activity.

А. С. Макаренко родился в г. Белополье Сумского уезда Харьковской губернии в семье рабочего, старшего маляра Белопольского железнодорожного депо Харьковской железной дороги. Закончив успешно городское начальное железнодорожное училище (1897—1904 гг.), А. С. Макаренко получил высшие баллы по всем предметам, затем успешно окончил педагогические курсы при Кременчугском училище.

Выбору будущей профессиональной деятельности в значительной степени способствовал отец. В 1905 г. в возрасте 17 лет, получив звание учителя начальных училищ с правом преподавания в сельских 2-х классных училищах, А. С. Макаренко стал учителем Крюковского городского училища, которое ранее окончил. Уже тогда молодой педагог Антон Семенович поражал своих коллег разнообразными знаниями и способностями, умением интересно провести учебные занятия, спектакли, вечера, праздники. Он преподавал общеобразовательные предметы, а также дополнительные — черчение и рисование.

Макаренковская педагогическая деятельность началась в революционные годы (1905—1907 гг.), которые способствовали формированию его взглядов. В это время он получил первый опыт участия в общественно-политической жизни в г. Кременчуг: посещал рабочие собрания и митинги, принимал участие в работе клуба железнодорожных рабочих, родительского комитета училища. А. С. Макаренко проявил большую активность на Люботинском съезде учителей

Южных железных дорог в конце 1905 г.

С 1905 г. А. С. Макаренко 12 лет работал учителем железнодорожных училищ в Крюкове, Долинской (Украина), с 1917 г. инспектором (директором) Крюковского соединенного железнодорожного училища, заведующим 2-м городским начальным училищем (имени князя Куракина) в Полтаве, 10-й трудовой школы.

В возрасте 26 лет после девятилетнего опыта работы А. С. Макаренко поступил в Полтавский учительский институт (1914 г.). Учеба в нем сыграла большую роль в формировании личности А. С. Макаренко и становлении его педагогических взглядов. Он был одним из лучших студентов, признанным авторитетом в различных областях научного знания, большим любителем студенческих дискуссий. С третьего курса он был направлен в ополчение, прослужив в нестроевой команде рядовым несколько месяцев, был демобилизован по причине плохого зрения. А. С. Макаренко возвратился в институт и в июле 1917 г. закончил его. Полученный диплом давал право быть инспектором (директором), а не просто педагогом.

После окончания института А. С. Макаренко возвратился к педагогической работе в Крюковском начальном железнодорожном училище. Железнодорожные начальные училища, предназначенные для детей железнодорожников, были в определенной мере привилегированными, давали начальную общеобразовательную подготовку повышенного уровня, с профессиональной ориентацией на

железнодорожного рабочего низшей квалификации. А. С. Макаренко говорил, что он был «народным учителем», работал в «заводской школе», «рабочей школе».

В 1917–1919 гг. А. С. Макаренко стал инспектором (директором) Соединенного железнодорожного училища на станции Крюков, в котором обучалось около 1000 человек. Там он получил первый опыт руководства учебно-воспитательными учреждениями, работы с педагогическим коллективом.

Многогранной была общественная деятельность А. С. Макаренко в период Гражданской войны (на Украине она окончилась в конце 1919 — начале 1920 гг.). Приход деникинцев и разрушение ими школы способствовали переезду А. С. Макаренко в августе 1919 г. в Полтаву. В 1919–1920 гг. он заведовал подсекцией трудовых колоний Полтавского губуно.

В 1920–1925 гг. А. С. Макаренко осуществил целеустремленный новаторский и необычайно успешный социально-педагогический опыт на основе трудовой колонии им. М. Горького для несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей под Полтавой, с 1926 г. под Харьковом, в ведомстве Наркомпроса УССР, Харьковской трудовой детской коммуны им. Ф. Э. Дзержинского.

В 1920 г. А. С. Макаренко принимает предложение Полтавского губнаробраза организовать и возглавить для малолетних (несовершеннолетних) правонарушителей колонию, переводится с заведования трудовой школой № 10 г. Полтавы на заведование этим учреждением 30 сентября 1920 г. Будущая трудовая колония им. М. Горького, первоначально как «основной детский дом для морально дефективных детей № 7», приняла первых 6 воспитанников 4 декабря. Тогда его опыт протекал в «исключительно неблагоприятных условиях как в материальном отношении, так и в характеристике детского состава (правонарушители)». В отношении воспитанников он не считал, что имел дело главным образом с «трудными» детьми и позднее написал, что за всю историю колонии «процент действительно тяжелых, запущенных ребят едва ли не больше пяти»¹.

Становлению А. С. Макаренко педагога в этот период активно содействовали преимущества учреждений общественного воспитания интернатного типа с трудовой направленностью, которыми он заведовал. Работа в основном с подростками и юношами 13–17 лет позволила ему осуществить прочную связь воспитательного коллектива с жизнью и созидательным трудом советского народа. Особо важную роль играла потребность в активной мобилизации вос-

¹ Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1–9. Ч. 1.: сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалудинова. Н. Новгород: ВВАГС, Мининский университет, 2007–2017.

питательных средств в тяжелейших условиях работы с беспризорными детьми и несовершеннолетними правонарушителями¹.

В 1920—1926 гг. определяются и подтверждаются опытом ведущие идеи А. С. Макаренко о содержании и организации нового воспитания: его построение на основе хозяйственно-трудовой и социально-культурной деятельности, при коллективном административном управлении и самоуправлении, качественном начальном образовании и стремлении его повышения. Центральное звено в логике педагогической целесообразности — воспитание «человека-хозяина», «хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру». В основы нового воспитания закладывается поиск целесообразных способов соединения воспитания с производительным трудом, принцип органической связи педагогического учреждения с жизнью всей страны, с проблемами и тенденциями ее социально-экономического и культурного развития. Организация производительного труда в макаренковской социально-педагогической деятельности новаторски характеризуется как «хозяйствование»².

А. С. Макаренко использовал два пути в воспитании на основе производительного труда: неуклон-

ное развитие хозяйства и «внедрение коллектива в управление этим хозяйством». Этому должна соответствовать организационная структура педагогического учреждения, его трудового коллектива и система управления им, совмещающая работу администрации и самоуправления, функции постановления и исполнения, принципы коллегиальности и единоначалия.

В 1923—1926 гг. макаренковская колония была опытно-показательным учреждением Наркомпроса УССР, ее достоинства отмечали сотрудники НКП РСФСР. Трудовая колония имени М. Горького переведена в Куряж, расположенный в 8 км от Харькова, в усадьбу, где помещался детский дом Всеукраинской комиссии помощи детям, расформированный к приезду колонии. 280 воспитанников этого детского дома вошли в состав колонии³.

В 1925 г. по инициативе А. С. Макаренко завязывается переписка колонистов с А. М. Горьким. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким продолжается до самой смерти писателя. Установки А. М. Горького Макаренко сделал принципами организации деятельности: любовь к человеку — «мудрому строителю жизни»; вера «в победу человека и полное человеческое достоинство, пол-

¹ Фролов, А. А. А. С. Макаренко и педагогика его времени. Горький : Педагогическое общество РСФСР, 1988. 80 с.

² Аксёнов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Н. Новгород, 2011. – 24 с.

³ Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1–9.: сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. Н. Новгород: ВВАГС, Мининский университет, 2007–2017.

ноценность человеческой культуры»; утверждение «ценности человека» в его социально-творческой сущности, «общее представление о человеке», «методику горьковского отношения к человеку» — способность видеть в людях «лучшие человеческие потенциалы»; духовные и героические порывы, установку на «проектирование» лучшего в каждом человеке, какое бы положение в обществе он ни занимал¹.

С конца 1920-х годов работа А. С. Макаренко стала получать известность и одобрение в Западной Европе и США. Она вызвала большой интерес в СССР в середине 1930-х годов в связи с публикацией «Педагогической поэмы», над которой он работал десять лет с 1925 по 1935 гг., и в мире с конца 1930-х годов (после ее перевода на иностранные языки). «Педагогическая поэма» — социально-публицистический роман, поднимающий педагогику и воспитание на уровень больших социально-гуманитарных проблем.

«Педагогическая поэма» — это «художественный манифест новой педагогики», так она воспринимается во всем мире. Результаты опроса, проведенного в ФРГ в 1985–1986 гг. среди профессоров педагогики

(при составлении «Библиотеки педагогов-классиков»), показывают, что «Педагогическая поэма» отмечена среди 12 важных произведений мировой литературы. А. С. Макаренко поставлен в один ряд с Платоном, Я. А. Коменским, Д. Локком, Ж. Ж. Руссо, И. Ф. Гербартом, И. В. Гёте, Ф. Д. Шлейермахером. В начале 2000 г. Немецкое общество научной педагогики внесло «Педагогическую поэму» в список 10 наиболее значительных книг по педагогике XX века².

О своей деятельности в педагогике и художественной литературе Макаренко за 22 дня до своей кончины сказал: «... Я чувствую себя педагогом не только прежде всего, а везде и всюду педагогом. Моя литературная работа — только форма педагогической работы»³. В «Педагогической поэме», говорил он, «я описываю историю работы и гибель колонии и стараюсь изложить свою воспитательную систему»⁴. Одна из главных задач этой книги — «поставить ребром вопрос о стиле, тоне советского воспитания»⁵. Это «поэма всей моей жизни» и то, что представляется чем-то «священным»⁶.

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов; Ред. кол.: М. И. Кондаков / гл. ред. В. М. Коротов и др. М.: Педагогика, 1983–1986. Т. 4. С. 19–20.

² Фролов, А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). — Н. Новгород: Издательский дом Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. 417 с.

³ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов; Ред. кол.: М. И. Кондаков / гл. ред. В. М. Коротов и др. М.: Педагогика, 1983–1986. Т.4. С. 343.

⁴ Там же. Т. 1. С. 249.

⁵ Там же. Т. 7. С. 39.

⁶ Там же. Т. 1. С. 264.

Полемика о макаренковской концепции воспитания и его социально-педагогическом опыте развернулась с большой остротой в 1926—1928 гг., тогда его обвиняли в авторитарности и активном использовании «атрибутов старой школы». В 1927—1928 гг. его деятельность стала объектом резкой критики, в том числе со стороны Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, что привело к отстранению его от заведования колонией в конце июля 1928 г. К этому были причастны также тогдашний директор НИИ педагогики УССР А. И. Попов и один из видных деятелей компартии Украины Н. А. Скрыпник.

Переписка А. С. Макаренко с женой показывает его «неустанную работу над самим собой»; жизненную философию и позиции, которые определяют основы его социально-педагогической концепции воспитания; характеризуют его внутренние переживания о «плачевном состоянии» и педагогическом крахе колонии им. М. Горького после его ухода.

Динамичное развитие макаренковских взглядов на воспитание и успешный социально-педагогический опыт утвердили его в правильности своих действий. В письме Г. С. Салько (Макаренко) от 3 октября 1928 г. А. С. Макаренко пишет: «Я привык стоять на твердой позиции твердого человека, знающего себе цену, и цену своему делу, и цену каждой шавке, которая на это дело лает»¹.

В 1926—1930 гг. А. С. Макаренко возглавлял коммуны им. Ф. Э. Дзержинского, с декабря 1927 г., по совместительству (с августа 1927 г. по февраль 1928 г.) заведовал Управлением детдомов и колоний Харьковского округа (около 10 000 детей). В этот период происходит переход от кустарной организации труда воспитанников к его высокопродуктивной форме — цеховой организации труда. Развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание характеризуется обострением конфликта педагога в основном со сторонниками педологии в органах наробразы.

1931—1935 гг. связаны с развитием коммуны на основе современного промышленного производства. В условиях педагогического учреждения это требовало постоянного поиска способов усиления производительности труда, рентабельности производства, доходности, общественно-политической значимости — без какого-либо ущерба для полноценного воспитания и общего образования коммунаров, а, наоборот, в целях улучшения качества педагогической работы.

Период 1933—1935 гг. характеризуется серьезными недостатками педагогической организации производства коммуны, его необоснованного и бурного расширения, когда производительный труд стал противоречить целенаправленному педагогическому процессу. Коммунарское производство к 1935 г. включало: электро-

¹ Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1–9.: сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илатдинова. Н. Новгород: ВВАГС, Мининский университет, 2007–2017. Ч. 2.

инструментальный завод (по производству ручного электроинструмента), инструментальное производство и опытный завод плёночных фотоаппаратов. Эти предприятия имели важное народнохозяйственное и политическое значение, освобождали страну от импорта.

В 1932—1935 г. во взглядах А. С. Макаренко на воспитание все более четко обозначалась идея взаимодействия поколений детей и взрослых в воспитании. Тогда у него возникает план значительного «расширения воспитательной базы коммуны», дальнейшего объединения «коммунарских и взрослых сил в один дружный, дисциплинированный, культурный коллектив» с включением многочисленного «инженерно-технического и рабочего состава». Важнейшее организационно-технологическое решение проблемы взаимодействия поколений в воспитании — создание А. С. Макаренко «воспитательного коллектива», т. е. единой «трудовой общины» детей и взрослых в педагогическом учреждении, обеспечение «параллельного действия», когда педагогическая функция выступает в форме соответствующих ей жизненно-практических, трудовых и деловых требований. Взаимодействие поколений в воспитании осуществляется через соответствующий уклад жизни воспитательно-образовательного учреждения, в котором проявляются все основные направления жизни взрослых, отра-

жаясь в его организационной структуре, системе управления и самоуправления, стиле и тоне отношений, связи с внешним миром, жизнью общества. Уклад жизни коммуны дзержинцев, как и колонистов-горьковцев определялся ее внутренней «Конституцией», закрепляющей нормы и правила ее жизнедеятельности.

Идея взаимодействия поколений в воспитании становилась все более проблематичной, когда при расширении производства стала значительно увеличиваться численность административно-управленческого состава, мастеров производства, квалифицированных рабочих.

В 1933—1935 г. произошло нарушение принципа «параллельности» производственного и педагогического процессов. К началу 1934 г. в коммуне было занято 957 рабочих и служащих — при 311 воспитанниках, т. е. появилось соотношение примерно 3:1. Авторские материалы А. С. Макаренко и документация коммуны дзержинцев, относящиеся к этому и последующему периодам, свидетельствуют о разрушении воспитательной системы коммуны¹. Но и в этих условиях в 1934—1935 г. А. С. Макаренко продолжал поиск организационных форм и методики включения воспитательного коллектива в производственный труд на промышленном предприятии самого высокого уровня, все более повышая уровень общего образования и на-

¹ Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1—9.: сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илатдинова. — Н. Новгород: ВВАГС, Мининский университет, 2007—2017.

чального профессионального обучения воспитанников¹.

С 1935 г. А. С. Макаренко продолжал свою деятельность помощником начальника отдела трудовых колоний для несовершеннолетних НКВД УССР (Киев), затем начальником отделения учебно-воспитательной работы; с сентября 1936 г. — старшим инспектором-консультантом этого отдела; с октября 1936 г. — временно исполняющим обязанности начальника Киевской трудовой колонии НКВД УССР № 5 в Броварах (под Киевом) до февраля 1937 г. (официально до середины марта)².

В его распоряжении первоначально было 12 трудколоний и 19 приемников-распределителей (или «реформаториев») для несовершеннолетних. Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского в Харькове и им. В. А. Балицкого под Прилуками в ведение ОТК официально не входили. ОТК подчинялись и учреждения лишения свободы для взрослых, осужденных на срок до 3-х лет.

С февраля 1937 г. в Москве А. С. Макаренко занимался литературной и общественной деятельностью: лекции на педагогические темы, публикации статей и рассказов общественно-политического характера, литературных рецензий; стал членом правления мос-

ковского Дома советских писателей, членом бюро секции прозаиков Союза советских писателей³. С 1938 года он — заместитель главного редактора журнала «Октябрь», член редакционного совета издательства «Советский писатель». С 1934 г. член Союза советских писателей. В составе большой группы писателей в 1939 г. награжден орденом Трудового Красного Знамени «за выдающиеся успехи и достижения в развитии художественной литературы». Другая крупная его награда — золотые часы с гравировкой: «За энергичную и преданную работу в детской трудовой коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, от коллегии ГПУ УССР. 20. XII. 32».

1 апреля 1939 г. Антон Семёнович Макаренко скоропостижно скончался на ст. Голицыно Белорусско-Балтийской железной дороги в вагоне пригородного поезда. Он умер от тяжелой болезни сердца в возрасте 51 года. Похоронен в Москве на Новодевичьем кладбище.

Творческое наследие классика педагогики, социального педагога-реформатора А. С. Макаренко продолжает оставаться фундаментальной базой обогащения теории и практики воспитания, усиления его социальных функций, значительного роста авторитета и общественной значимости педагогики. Это получивший международ-

¹ Аксёнов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Н. Новгород, 2011. 24 с.

² Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1–9.: сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. Н. Новгород: ВВАГС, Мининский университет, 2007–2017.

³ Фролов, А. А. А. С. Макаренко: московский период творчества. 1937–1939 гг. Хроника дел и мыслей / А. А. Фролов. — Н. Новгород, 1997. — 103 с.

ное признание отечественный педагог, единственный в мире, всецело посвятивший свое творчество воспитанию, в его качественном отличии от обучения и в органической связи с ним, на

основе первенства воспитания. Успех его педагогической теории и практики подтвержден жизненными судьбами более 2-х тысяч воспитанников.

Список литературы

1. Аксёнов, С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. И. Аксёнов. — Н. Новгород, 2011. — 24 с.

2. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов: Ред. кол.: М. И. Кондаков / гл. ред. В. М. Коротов и др. — М. : Педагогика, 1983–1986.

3. Макаренко, А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1–9. / А. С. Макаренко: сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Иллалдинова. —

Н. Новгород: ВВАГС, Мининский университет, 2007–2017.

4. Фролов, А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) / А. А. Фролов. — Н. Новгород : Издательский дом Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. — 417 с.

5. Фролов, А. А. А. С. Макаренко и педагогика его времени / А. А. Фролов. — Горький : Педагогическое общество РСФСР, 1988. — 80 с.

6. Фролов, А. А. А. С. Макаренко: московский период творчества. 1937–1939 гг. Хроника дел и мыслей / А. А. Фролов. — Н. Новгород, 1997. — 103 с.

А. С. Макаренко

В РЕДАКЦИЮ ГАЗЕТЫ
«КОММУНИСТ»,
ОТКРЫТОЕ ПИСЬМО¹



! 1

« »

« »

2

¹ Печ. по: Макаренко, А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть I. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг./ А. С. Макаренко; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. – 361 с. – С.244–249.

Памятные даты истории образования и педагогики...33

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

15

: 18

« »

?

7,

).

(

?

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



ПОЗНАНИЕ ПРОШЛОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

УДК 37:001.8
ББК 74в

Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным). То есть созданная в прошлом педагогическая культура формирует педагогическое настоящее, исходно определяет позицию человека в нем. История педагогики оказывается необходимой для того, что вычленив в педагогическом настоящем педагогическое прошлое, соотнести их между собой, при необходимости противопоставить их друг другу.

Ключевые слова: история педагогики; педагогическое настоящее; методология историко-педагогического познания; историко-педагогический факт.

G. B. Kornetov

THE KNOWLEDGE OF THE PAST PEDAGOGICAL REALITY

The article is devoted to the problem of the past and present pedagogical reality. The pedagogical past can be considered as a part of the pedagogical present. In this view, it turns out that it is the pedagogical past that sets the coordinate system for the pedagogical present (pedagogical concepts, values, ideas, stereotypes, knowledge, practices, institutions, the idea of the pedagogical

cal reality, the understanding of what is innovative in pedagogy). That is, the pedagogical culture created in the past forms the pedagogical present, initially determines the position of a person in it. History of pedagogy is necessary in order to identify this pedagogical past, relate them to each other, if necessary, to oppose them to each other.

Key words: history of pedagogy; pedagogical present; methodology of historical and pedagogical knowledge; historical and pedagogical fact

На протяжении всей своей истории человечество непрерывно и неизбежно сталкивается с необходимостью воспитывать и обучать новые поколения людей, создавать специальные условия для роста и развития каждого человека, обеспечивать передачу людям определенных элементов накопленного обществом опыта, способствовать их включению в системы социальных связей и отношений, приводить человека к принятым в сообществах нормам, формировать у него требуемые качества, развивать имеющийся у людей потенциал и т. п. Таким образом, с момента возникновения эволюционирующей социокультурной реальности в пространстве ее бесконечного разнообразия возникает и развивающаяся педагогическая реальность, являющаяся частью пространства социализации человека и его осмысления, неразрывно связанная с самыми различными сферами общественной жизни, тесно переплетающаяся с иными видами существующих в социумах реальностей, иногда

практически растворяясь в них, иногда зримо обособляясь от них и обретая зримую пространственно-временную качественную определенность вплоть до четкого институционального оформления².

В философской литературе слово *реальность* используется, как «термин, употребляющийся в разных значениях: все существующее вообще; объективный мир; действительность; феномен универсума, составляющий предметную область соответствующей науки (например, “физическая реальность”, “биологическая реальность”)³. В педагогической литературе «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»³.

Мы будем понимать *педагогическую реальность* как ту сферу действительности, которая составля-

¹ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. 438 с.; Корнетов Г. Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография. М.: АСОУ, 2017. 172 с.

² Новая философская энциклопедия: в 4 т. / руководители проекта В. С. Степин, Г. Ю. Семигин. М.: Мысль, 2010. Т. III. 692 с. С. 428.

³ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 242 с. С. 11.

ет предметную область педагогики в ее прошлом, настоящем и будущем измерениях, то есть на протяжении всей истории существования человеческого общества., как историко-педагогический процесс, вплетенный в процесс развития всех сфер человеческого общества. Такой подход позволяет говорить о существовании прошлой (прошедшей) педагогической реальности, настоящей (существующей) педагогической реальности, будущей педагогической реальности. При этом настоящую педагогическую реальность следует рассматривать не только как непрерывно перетекающий в прошлое момент ее актуального здесь и сейчас бытия, но и как некую длительность, как то, что называют *современностью*, понимание, трактовка и продолжительность которой может меняться в зависимости от положенных в ее основание критериев. Важно иметь в виду, что педагогическая реальность неразрывно связана с тем экономическим, социальным, политическим, духовным контекстом, в котором она существует, которые на нее влияют и на которые влияет она. Педагогическая реальность является не просто частью культуры человечества, органически входя в ее состав, педагогическая реальность (педагогическая культура) несет в себе механизмы, способствующие трансляции, воспроизводству, преобразованию, творческому развитию, обновлению всей культуры человечества, всей со-

циокультурной реальности, Значим также антропологический контекст педагогической реальности, ибо бытие в принципе невозможно без субъектов педагогической деятельности, без участников педагогического процесса, которыми являются люди, те, кто осуществляет воспитание и обучение, те, на кого образование направлено, те, кто осмысливает эти процессы, анализирует, оценивает, концептуализирует, конструирует их¹.

Общество изначально фиксировало постоянно увеличивающийся и усложняющийся опыт педагогической деятельности, накапливало, осмысливало, оценивало его, пыталось понять причины педагогических успехов и неудач, определить, кто, для чего, каким образом и в каких условиях должен воспитывать и обучать людей, какие социально-педагогические институты для этого необходимо создавать. Первоначально вплетенная в повседневную жизнь человека педагогическая деятельность обретала новые институциональные формы, сопровождалась все более разнообразными установками и рекомендациями, обогащалась новыми организационными условиями. Педагогическая мысль, первоначально вплетенная в педагогическую практику, постепенно обособлялась от нее. Педагогическая мысль, как совокупность представлений, идей, знаний о воспитании и обучении, о том, что они собой представляют, какими они должны быть, как их

¹ См.: Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2013. 460 с.; Корнетов Г. Б. Постигание истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2014. 152 с.; Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. М.: АСОУ, 2017. 168 с.

следует реализовывать, пронизывала фольклор и мифологию, религиозные и философские учения, идеологические доктрины. Будучи с ними неразрывно связанной на протяжении всей человеческой истории, непрерывно обращаясь к достижениям различных наук (психологии, физиологии, социологии, политологии и др.), педагогическая мысль выделилась в самостоятельную отрасль знания, обогатилась теоретическими построениями. В результате развития педагогической мысли, на основе разнообразных теоретических построений, восходящих к античной эпохе, в ее рамках возникла педагогическая. Ее появление в зависимости от того, как понимается сам феномен науки и трактуются достижения педагогической теории, связанной с разработкой идеальных объектов, источников получения и способов обоснования достоверности педагогического знания, одни исследователи связывают уже с древнегреческими софистами V в. до н.э., другие Платоном (427–347 до н. э.), третьи с Яном Амосом Коменским (1592–1670), четвертые с Иоганном Фридрихом Гербартом (1776–1841), пятые с К. Д. Ушинским (1824–1870), шестые – с возникновением экспериментальной педагогики на рубеже XIX–XX вв. Некоторые авторы, такие, как Пауль Герхард Наторп (1854–1924), С. И. Гессен (1887–1850) и отчасти Джон Дьюи (1859–1952) рассматри-

вают педагогику как прикладную философию. А некоторые исследователи вообще убеждены, что педагогика до сих пор не обрела статус науки¹.

Педагогика, как наука о сущем, стремится познать, всесторонне исследовать (описать, объяснить, интерпретировать, оценить) существующую педагогическую реальность, а как *наука о должном*, педагогика стремится улучшить эту реальность, выработать правила и нормы когнитивной и практической педагогической деятельности, определить, какой педагогическая реальность должна быть, а также определить пути, способы, формы, средства создания желаемого образа этой реальности².

Слово *педагогика* имеет множество значений. Так, Б. М. Бим-Бад в «Педагогическом энциклопедическом словаре» определяет *педагогику* как «многозначный термин, обозначающий: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) ис-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография. М.: АСОУ, 2013. 256 с.; Корнетов Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М.: АСОУ, 2015. 260 с.

² См.: Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. 3-е изд., перерад., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с.

кусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания»¹. Во многих случаях, говоря о педагогике, имеют в виду и педагогическую мысль (включающую в себя педагогическую науку), и педагогическую практику (во всех ее институционализированных и неинституционализированных формах) взятые в неразрывном единстве в контексте всех процессов социализации человека, социокультурных и духовных форм его жизни.

Педагогика как наука немыслима без единства исторического и логического осмысления педагогических феноменов. Поэтому история педагоги-

ки есть не просто способ постижение педагогического прошлого. Она есть еще и условие понимания педагогического настоящего, и условие предвидения (прогнозирования) педагогического будущего². Именно такой взгляд и позволяет понять истинное соотношение исторического и педагогического аспектов и истории педагогики и самой педагогики³. Следует также помнить, что, по словам историка-медиевиста Л. П. Репиной, «прошлое вполне реально присутствует в настоящем, и не только в виде памятников и других артефактов, но и в унаследованной от предшествующих

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогика // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 186–188. С. 186.

² См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 4. С. 161–180.

³ См.: Астафьева Е. Н. Педагогические институты в истории человеческого общества // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2017. № 4. С. 59–62; Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017. 384 с.; Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 1. С. 38–55; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83.

поколений невидимой кладовой социального опыта, включающей систему идей и регламентации»¹.

Отечественный историк И. И. Курило обращает внимание на то, что «современный человек приучен мыслить исторически, задумываться над происхождением вещей и проблем, искать свое место на “оси времени” и отличать сегодняшний день от прошлого»². Исторический взгляд базируется на идее развития. По словам польского историка Войцеха Вжосека, «По мере того, как идея развития овладевала культурой, формировались ее фундаментальные черты <...>: (1) развитие естественно, (2) имманентно, (3) непрерывно, (4) необходимо, (5) имеет гомогенные причины и (6) является направленным. <...> Исторический метод опирается на метафору генезиса. Способ построения повествования в *history* подобен способу повествования в *story* и восходит по меньшей мере к Старому Завету. Следствием пронизанности нашего мышления идеей генезиса оказывается, во-первых, понимание времени в триаде прошлое-настоящее-будущее, во-вторых, схватывание событий в единстве, в-третьих, предположение причинности между событиями, соседствующими в последовательностях. Именно эти черты образуют суть генетической метафоры»³.

В. М. Розин говорит об историческом способе жизни человека и об историческом способе существования культуры. Поясняя свою мысль, он пишет: «Для человека, сознательно живущего в истории, или <...> исповедующего “исторический образ жизни”, история — это не только исторические знания, которые, кстати, тоже могут быть самыми разными (история в рамках объективного изучения прошлого, или гуманитарного изучения прошлого, или гуманитарного изучения для практических целей, например, идеологических, или не столько изучение, сколько, например, решение образовательной задачи и пр.), так вот, для такого человека история представляет собой аспект и способ настоящей его жизни. <...> При таком истолковании прошлое смыкается с настоящим и даже, отчасти, с будущим. Но где смыкается? Не в самой истории как в течении событий и времени, захватывающих и нас и других, в котором одни поколения сменяют другие, а в нашем индивидуальном сознании, где история не столько прошлое, сколько настоящее, определяющее как мы живем и действуем. <...> Во-первых, исторический образ жизни предполагает жизнь не только со своим современниками, но и с давно ушедшими людьми. <...> Во-вторых, исторический образ жизни

¹ Репина Л. П. Историческая культура как предмет исследования // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л. П. Репиной. М.: Круг, 2006. С. 5–19. С. 11.

² Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 8.

³ Вжосек В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А. П. Буряка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения – 05.11.2017]

предполагает убеждение, по которому прошлая жизнь людей как-то определяет <...> настоящую жизнь. <...> В-третьих, оба указанные момента реализуются с опорой на правильные реконструкции истории, то есть такие, которые удовлетворяют требованию “тождества и нетождества прошлого и настоящего”. <...> История как особая техника (семиотическая), с одной стороны, связывает умерших и живущих, позволяя последним получить помощь от первых (силы, энергии, смыслы), с другой стороны, обособляет (разводит) умерших и живущих и во времени и бытийственно»¹.

Аналогичным образом можно говорить и об историческом способе существования педагогики, при котором педагогическое прошлое и присутствует в педагогическом настоящем, и служит условием его идентификации, понимания, оценки и легитимизации, и в чем-то определяет его, и помогает эффективнее решать современные педагогические проблемы теории и практики образования, и способствует определению дальнейших перспектив исторического развития педагогики.

По наблюдению И. И. Курилла, используя понятие историчность, описывающим то, что имеет историю, некоторые авторы (В. Дильтей, Ф. Арго и др.) определяют «историю не как завершенное прошлое, а как неотъемлемый признак современности, обеспечивающий принадлежность

самой современности к истории»². Режим историчности, опирающийся на настоящее, называют презентизмом.

Обращаясь к истории педагогики, прежде всего следует обратить внимание на то, что она понимается, во-первых, как знание о педагогическом прошлом, о том, что было, и, во-вторых, как само это педагогическое прошлое, то есть то, что действительно было. При этом следует иметь в виду, что существует множество вариантов рациональных реконструкций (интерпретаций) истории педагогики как знания о педагогическом прошлом, что неизбежно обуславливает множество образов этого прошлого.

Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным). То есть созданная в прошлом педагогическая культура формирует педагогическое настоящее, исходно определяет позицию человека в нем. Ведь даже любые попытки это прошлое преодолеть, отринуть, начинаются с обращения, пусть негативного, к этому прошлому; именно оно оказывается точкой отсчета

¹ Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 93–99.

² Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 27.

любого обновления настоящей (существующей здесь и сейчас, современной) педагогической реальности, как и самого объяснения, понимания и оценки этого настоящего. История педагогики оказывается необходимой для того, что вычленив в педагогическом настоящем педагогическое прошлое, соотнести их между собой, при необходимости противопоставить их друг другу. «Только так, — подчеркивает И. И. Курилла, — можно высвободить настоящее как место решений, только это создаст “разность потенциалов”, помогающую двигаться в будущее. <...> Само наше внимание к прошлому меняет настоящее. В момент, когда человек создает тот или иной рассказ о прошлом (а история для нас существует только в виде рассказа), он переформатирует сегодняшний день. <...> Новое поколение историков изучает прошлое в настоящем»¹. А педагоги, обращаясь к педагогическому настоящему не могут разобраться в нем вне историко-педагогического контекста, точнее, вне множества историко-педагогических контекстов².

Таким образом, история педагогики есть, во-первых, рассказ (повествование) о педагогических событиях прошлого, во-вторых, развертывание

историко-педагогического процесса во времени и пространстве, включающее прошлое, настоящее и будущее, и, в-третьих, изучение прошлого, наука (отрасль знания о прошлой педагогической реальности). При этом педагогическое настоящее так или иначе влияет на это прошлое, присутствует в нем. Также, впрочем, как историко-педагогическое прошлое так или иначе присутствует в педагогическом настоящем. Французский историк Фернан Бродель (1902–1985) писал: «В конечном итоге История обнаруживает свои добродетели, свою полезность за пределами самой себя, в соотношении с настоящим. <...> Историк уникальным образом осуществляет свой интерес к настоящему. Как правило, чтобы выйти за его пределы»³.

К истории педагогики вполне применимо то ориентированное на современность понимание истории вообще, на которое обращает внимание британский урбанист Грегори Эвшорт (1941–2016), обративший внимание на то, что «история — или то, что произошло в прошлом, — обычно используется для выполнения ряда важных функций, связанных с современностью» и отметивший, что «такое целенаправленное использование тех или иных элементов прошлого не яв-

¹ Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С.157, 161, 114.

² См.: Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. С. 12–31; Корнетов Г. Б. Выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–88.

³ Бродель Ф. Очерки истории / пер. с фр. В. Орловой. М.: Академический проект; Альма Матер. 2015. 223 с. С. 212.

ляется чем-то новым; оно имело место не только в Европе»¹.

Исторический подход в педагогике не просто обращает исследователя к изучению педагогического прошлого. Исторический подход в педагогике ориентирует исследователя на понимание педагогических событий, процессов и структур как исторически изменчивых феноменов, возникающих и развивающихся в определенных условиях, на поиск происхождения современных педагогических феноменов (педагогических учреждений, практик, технологий, идей, учений, систем и т. д.), на их объяснение с помощью выстраивания исторических последовательностей и поиска корней, на их понимание сквозь призму признания исторической динамики и трансформации, единства преемственности и различия, присутствия старого в новом и зарождения нового в старом.

Именно обращаясь к собственной истории, педагогика отдает себе отчет:

- о своем прошлом, о своих корнях и истоках, о пройденном пути;

- о своем месте и роли в жизни и развитии общества и человека, в эволюции культуры, о связях с экономическими, социальными, политическими, духовными процессами;

- о движущих силах, причинах, факторах, условиях собственного развития, о взаимосвязи педагогической

мысли (представлений, идей, знания и т. п.) и педагогической практики, о природе и особенностях педагогических традиций и новаций, об исторической изменчивости и обусловленности педагогического сознания, как совокупности представлений, присущих обществу в целом и его отдельным сегментам, об образовательных идеалах, целях, содержании, способах, формах, субъектах, смыслах педагогической деятельности;

- о причинах педагогических достижений и неудач, о своих возможностях и ограничениях;

- о том, наконец, что ей, педагогике, действительно известно.

По мнению многих авторов, история является не только важнейшим источником понимания настоящего, в том числе, и существующей сегодня педагогической реальности, но также и источником предвидения будущего. Отечественный историк М. Н. Покровский (1868—1932) даже связывал власть человека над будущим с его знанием о прошлом. Он, в частности, писал: «Знать — значит предвидеть, а предвидеть — значит мочь или властвовать. Знание прошлого дает, таким образом, власть над будущим»².

В фокусе историко-педагогического исследования оказываются акторы, события, процессы, структуры прошлого, о которых ведется повество-

¹ Эшворт Г. Дж. От истории к наследию — наследия к идентичности: в поисках понятий и моделей / пер. с англ. А. Степанова // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nz/2017/4/ot-istorii-k-naslediyu-ot-naslediya-k-identichnosti-v-poiskah-p.html> [дата обращения — 28.11.2017]

² Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. 5-е посмертное изд. М.: Учпедгиз, 1934. 260 с. С. 6.

вание историком педагогики, стремящимся, с той или иной степенью подробности, рассказать о них, объяснить их, раскрыть их значение и смысл. При этом возникают проблемы как их отбора для включения в это повествования, так и определения путей и способов их интерпретации, аргументированной оценки в соответствии с четко определенными критерии.

История педагогики (в единстве всех практических и ментальных, конкретно-исторических и обобщенно-типологических форм педагогической деятельности и педагогического общения, педагогических событий и процессов, педагогических структур и институтов, педагогических традиций и педагогических новаций, педагогических ритуалов и обрядов, педагогических представлений, идей, знаний, учений, систем, технологий, методик и т. д.) занимается судьбой развивающейся педагогики в развивающемся обществе. Она отвечает на вопросы:

— что такое педагогика, как некая всеобщая универсалия, выявляя сущность ее качественной определенности, как некоего «вечного» и «общего» общественного явления;

— как эта всеобщность преломляется в конкретных формах ее существования, характеризуя суть их качественной определенности «здесь и теперь» в конкретных экономических, социальных, политических, духовных условиях, в рамках отдельных эволюционирующих и взаимодействующих цивилизаций, культур, эпох, государств

и т. п., существовавших и существующих во времени и пространстве;

— как, почему и когда педагогика возникает и изменяется, что и каким образом на эти процессы влияет, и каким образом эти процессы влияют на множество других феноменов общественной жизни;

— какова генеалогия педагогических форм, порожденных различными дискурсивными прутиками в различных социокультурных условиях;

— каковы место, роль и значение педагогики в человеческой истории вообще и в конкретные моменты эволюции общества и культуры, в частности, как она на них влияет.

Главный козырь историков вообще, по словам французского антрополога Марка Оже, — это их знание о том, что «происходит потом»¹. Знание и понимание историками педагогики последствий того, что происходило в прошлом, позволяет им адекватно интерпретировать различные педагогические феномены, оценить их, установить их место и роль как в историко-педагогическом процессе в целом, так и в современной педагогической реальности, в частности.

В историко-педагогических исследованиях речь неизбежно идет о воссоздании «педагогических проекций» сознания людей и культурных традиций изучаемых эпох, их явных или неявных интерпретаций и объяснений того, говоря современным языком:

— что есть педагогическое действие в самых различных фор-

¹ Оже М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / пер. с франц. А. Ю. Коннова. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 136 с. С. 19.

мах ее проявления и существования, каким образом она рефлексировалась, осмысливалась и толковалась, как и почему определялись ее смысл и ценность, как понималось существо педагогических практик, идей, представлений, знаний и т. п.;

— каково место и роль образования, воспитания, обучения людей в жизни общества, государства, общины, семьи, отдельных социально-классовых, религиозно-конфессиональных, этнических, профессиональных и других групп;

— каковы возможности и границы педагогической деятельности, ее место и роль в становлении человека в соотношении с другими источниками, причинами, факторами и условиями роста и развития человека (врожденными предпосылками и механизмами; влияниями среды, обстоятельств жизни, включая воспитание и обучение; собственной активностью; божественным предопределением; предначертаниями судьбы и т. д.);

— каким образом в конкретных исторических условиях понимается и обосновывается эффективность педагогической деятельности, как эта эффективность зависит от накопленного обществом и его группами педагогического знания, от образовательных потребностей социума и его отдельных представителей, от экономических, социальных, политических и духовных условий осуществления педагогической деятельности;

— что представляет собой человек как предмет и субъект педагогической деятельности, как образовывающий и образовываемый, каково его место в педагогическом процессе, как результат полученного им образования влияет на него как субъекта экономической, социальной, политической, духовной жизни в обществе, как создателя различных культурных форм;

— каковы образовательные идеалы педагогической деятельности, пути, способы и механизмы их реализации в педагогических целях разного уровня конкретизации;

— каким образом эти цели могут быть достигнуты на практике, почему и каким образом для решения практических педагогических задач используются или иные педагогические концепции, теории, подходы, системы, технологии, методики, конкретные формы, методы, средства, приемы воспитания и обучения;

— как, почему и зачем эти педагогические концепции, теории, подходы, системы, технологии, методики, формы, методы, средства, приемы разрабатываются, фиксируются, обосновываются в индивидуальном и общественном педагогическом сознании¹, передаются и применяются;

— какие критерии и почему лежат в основе признания успешности прилагаемых педагогических усилий, полученных учебных и воспитательных результатов.

¹ Педагогическое сознание охватывает все многообразие стихийно сложившихся или преднамеренно созданных духовных форм, в которых общество осознает (воспринимает, объясняет, интерпретирует, оценивает) свои усилия по созданию условий для роста и развития человека.

История педагогики имеет свое ценностное измерение, к числу аспектов которого относятся:

— история педагогики как ценность для человечества, для образовательной политики, для науки, для педагогики, для теоретиков и практиков, для простых людей и т. п.;

— ценностные ориентиры историков педагогики и историко-педагогических исследований;

— оценка персоналий, событий, институтов, структур, процессов, идей, учений, практик и т. п. в истории педагогики;

— критерии оценки (по новизне, по вкладу в постановку и решение педагогических проблем, по «прогрессивности»; по классово-политическому и идеологическому основанию, по этическому основанию, по религиозному основанию и т. п.).

История педагогики позволяет нам обоснованно ответить на вопрос, что действительно мы знаем в педагогике, что мы можем аргументированно объяснить, понять и оценить, какие уроки прошлого мы можем извлечь для сегодняшнего дня, и можем ли вообще это сделать. Педагогика без своей истории оказывается лишенной собственной памяти, а следовательно, лишается возможности самоосознания и самопознания, идентификации себя в поистине безграничном пространстве педагогической культуры человечества.

В литературе отмечается, что «большинство современных опреде-

лений истории использует понятие “прошлое”, называя историю “наукой о прошлом”, “наукой о действиях людей в прошлом” или же “наукой о прошлой социальной реальности”»¹. В широком смысле слова история педагогики есть знание о прошлой педагогической реальности:

— о целях и задачах, смысле и значении, возможностях и ограничениях познания педагогического прошлого;

— об источниках, путях, методах и приемах его реконструкции, описания, объяснения, понимания, интерпретации, оценки;

— о бывших в прошлом педагогических событиях, об участвующих (действующих) в них людях, о разворачивавшихся в прошлом педагогических процессах, о педагогических институтах, о педагогической повседневности прошлого; о педагогическом менталитете прошлого;

— о возникающих, эволюционирующих, взаимодействующих, трансформирующихся, отмирающих педагогических структурах, обладающих собственным функционалом, системной организацией и органически вписанных в более широкие социокультурные структуры общества;

— о педагогическом прошлом в педагогическом настоящем.

Особо следует подчеркнуть, что для истории педагогики существенно важно не просто изучать педагогические события прошлого, их взаимосвязи, причины и следствия, раскрывать их смысл и значение, но также иссле-

¹ *Куршля И. И.* История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 30.

довать и историческую динамику более общих педагогических процессов и структур. Применительно к истории на это обращал внимание Ф. Бродель: «Жизнь, мировая история, все частные истории предстают перед нами в форме серии событий: то есть в актах, всегда драматичных и кратких. <...> Задача заключается в том, чтобы перешагнуть эту первоначальную границу истории. Нужно приблизиться к социальным реалиям в них самих и ради них самих. Под этим, — писал Ф. Бродель, — я подразумеваю все крупные формы социальной жизни, экономику, институты, архитектуру социальной жизни, наконец, цивилизацию»¹. К числу историко-педагогических исследований, далеко вышедших за пределы изучения педагогических событий прошлого и направленных на познание педагогических структур прошедших времен, можно, например, отнести статьи И. А. Колесниковой «Педагогические цивилизации и их парадигмы»², М. А. Поляковой «Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы»³.

Обращаясь к познанию педагогического прошлого, следует иметь в виду, что, по словам И. И. Курилы, «для историка принципиально важно

изучать именно те явления, события, тенденции, которые уже завершились, структуры, уже преставшие существовать. <...> При этом в последние годы с утверждением презентизма это ключевая особенность истории подвергается сомнению: прошлое настолько интегрировано в современность, что сама эта современность представляется лишь последним моментом прошлого, сливаясь с ним и превращаясь в его режущую время “грань”. При таком взгляде теряется напряжение между прошлым и настоящим, и задача историка усложняется»⁴.

Историка педагогики интересует знание, которое позволяет, понимая педагогическое прошлое, представленное в источниках («текстах»), проводить и реализовывать при этом позицию исследователя, сохраняя уникальность духовных явлений, не только постигать исследуемую педагогическую реальность, но также приписывать ей определенные характеристики. В истории педагогики происходит то же, что, по мнению В. М. Розина, происходит в гуманитарных науках вообще: «Исследователь привносит свои ценности в изучаемый объект, а с другой — допускает активное воздействие последнего на себя»⁵. При этом В. М. Розин ука-

¹ Бродель Ф. Очерки истории / пер. с фр. В. Орловой. М.: Академический проект; Альма Матер. 2015. 223 с. С. 18–19.

² Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.

³ Полякова М. А. Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 137–151.

⁴ Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 34.

⁵ Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 33.

зывает на «необходимость различать знания, претендующие на истину, например, полученные в исторических исследованиях, различные практико-ориентированные интерпретации исторических событий (в литературе, в политике, в образовании и прочее), наконец, личностные интерпретации, совпадающие с целью самореализации»¹. Историк педагогики пытается получить истинное знание (в том значении, в котором он истину понимает). Историк педагогики эту истину неизбежно трактует неким образом, во многих случаях связанным с некими практическими (в широком смысле слова) задачами, например, с легитимизацией какой-либо педагогической идеи или образовательного института, с обоснованием целесообразности определенных школьных реформ и т. п. Историк педагогики в своем исследовании реализует свои внутренние убеждения, ищет им подтверждения, опирается на имеющийся у него опыт и т. п.

Акцентируя внимание на истории педагогики как на исторической дисциплине, обращенной к познанию педагогического прошлого, следует помнить, что провозглашенное немецким историком Леопольдом фон Ранке (1795—1886) в 1824 г. в качестве главной задачи истории как таковой стремление «лишь показать, как все происходило на самом деле»², уже в XX веке постепенно утратило свое ведущее эвристическое познава-

тельное значение, более того подверглось серьезной и вполне обоснованной критике. И хотя история педагогики по-прежнему базируется на поиске истины, на «открытии» фактов, само понимание факта под влиянием эволюции методологии исторического знания и теории познания вообще существенно изменилось.

И. И. Курилла обращает внимание на то, «одному событию прошлого соответствует не один, а множество исторических фактов, содержащихся в научных трудах. Принципиально важно здесь, что этот список фактов, порожденных единственным событием, всегда остается открытым. <...> Факта как объективной, независимой от исследователя и решаемой им задачи действительности нет, он становится результатом взаимодействия историка, ставящего исследовательский вопрос, и источника, в котором он отыскивает ответ. <...> Любой факт, упомянутый в историческом исследовании, является уже описанием события с определенной точки зрения и с помощью определенной методологии. <...> Высказывание, констатирующее событие (то, что оно состоялось), но не отвечающее ни на какой вопрос, не является констатацией исторического факта, — тем более что трактовка скрыта в том, как мы назвали это событие. <...> Прошлое недоступно нам в том смысле, в каком мы можем говорить о доступности физического мира, оно не лежит где-

¹ Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 173.

² Ранке, Леопольд фон // [Электронный ресурс] https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,_Леопольд_фон [дата обращения – 12.12.2017]

то как неосвоенная другая планета, а актуализируется только через наше внимание к нему; оно существует только «в потенции», в виде остатков и следов деятельности людей, ожидающих внимания со стороны людей другого времени, в источниках исторической науки. Однако прошлое не является плодом вымысла или фантазии историков: формулируя все новые вопросы, они ищут ответы на них в этих остатках и материальных следах деятельности человека и не могут игнорировать эти ответы»¹.

Признавая, что «задача историка — установить факты, а потом пустить их в ход», и, задаваясь вопросом, «где взять факт, как таковой, этот пресловутый атом истории», один из основателей исследовательской школы «Анналов», к которой, кстати, принадлежал и упоминавшийся выше Ф. Бродель, французский историк Люсьен Февр (1878—1956) в 1933 г. в лекции «Суд совести истории и историка», прочитанной им в Коллеж де Франс при вступлении в должность профессора кафедры всеобщей исто-

рии и исторического метода, говорил: «Установить факт — значит выработать его. Иными словами — отыскать определенный ответ на определенный вопрос. А там, где нет вопроса, нет вообще ничего»².

Развивая эти идеи, другой французский историк, также стоявший у истоков школы «Анналов», Марк Блок (1886—1944) писал в посмертно изданной книге «Апология истории, или Ремесло историка» о том, что источники, «внешне даже самые ясные и пытливые, говорят лишь тогда, когда умеешь их спрашивать»³. И далее он отмечал: «Всякое историческое изыскание с первых же шагов предполагает, что опрос ведется в определенном направлении. Всегда вначале — пытливый дух. Ни в одной науке пассивное наблюдение никогда не было плодотворным. Если допустить, впрочем, что оно вообще возможно. <...> Бывает, конечно, что вопросник остается чисто инстинктивным. Но все равно он есть. Ученый может даже не сознавать этого, а между тем вопросы диктуются ему утверждения-

¹ Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 41–42.

² Февр Л. Бои за историю / пер. А. А. Бобовича, М. А. Бобовича, Ю. И. Стефанова. М.: Наука, 1991. 630 с. С. 13, 14, 15.

Историческим фактом, писал А. Я. Гуревич, «факт прошлого становится тогда, когда он включен историками в какую-то осмысленную ими систему. Историческая реконструкция есть конструкция историка, он возводит ее из сложного сплава сообщений источников и собственных представлений об историческом процессе, впитавших в себя опыт науки и современную картину мира. В рамках этой конструкции, разумеется, не оригинальной, но создаваемой в соответствии с принципами научного анализа, памятники прошлого становятся историческими источниками, а сообщения последних о событиях и явлениях — историческими фактами» (Гуревич А. Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 464 с. С. 34).

³ Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е. М. Лысенко. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1986. 256 с. С. 38.

ми или сомнениями, которые записаны у него в мозгу его прошлым опытом, диктуются традицией, обычным здравым смыслом, то есть — слишком часто — обычными предрассудками»¹.

М. Блок акцентировал внимание на том, что одни исторические источники являются как бы «преднамеренными», так как изначально стремятся сообщить нечто своему читателю, в том числе читателю из грядущих времен. Другие источники являются «непреднамеренными», сообщая читателю нечто вопреки желанию автора. При этом он отдавал явное предпочтение «непреднамеренным» источникам, считая, что из них скорее можно извлечь информацию, которая не является преднамеренно искаженной или выдающей желаемое за действительное. Естественно, что в одних и тех же источниках могут сочетаться оба указанных типа информации. Историки педагогики давно убедились, что официальные данные о некоей прошлой педагогической реальности очень часто расходятся с тем, что эта прошлая реальность на самом деле (в действительности) собой представляла. Так, например, сравнения результатов изучения официальных документов, касающихся школ прошлого (нормативных актов, отчетов и т. п.), и описания школьной повседневности, содержащейся в частных документах (письмах, воспоминаниях и т. п.) и в художественных произведениях той

эпохи, показывает разительное отличие между двумя образами школ, реконструируемых на их основе.

Историк педагогики должен быть способен разглядеть педагогическое прошлое «между строк». Отвечая на вопрос «что значит читать историю между строк», Карло Гинзбург, заслуженный профессор кафедры социальных наук Калифорнийского университета (Лос-Анжелес), пишет: «В том случае, если создание исторических свидетельств, и прежде всего намеренных исторических свидетельств, по большей части зависит от отношений, связанных с их созданием (и, обобщая, от отношений власти в конкретном обществе), чтение истории между строк сводится к идентификации следов цензуры (*traces of oppression*) в сообщении того или иного свидетельства. Для этого, с одной стороны, необходимо восстановить контекст, в котором было создано историческое свидетельство, а с другой — его влияние, которое может быть как намеренным, так и проявиться помимо воли источника. Впрочем, в конце концов непредвиденные последствия, как правило, преобладают. И все же этого недостаточно. В мире, в котором мы живем, как никогда важно читать историю между строк в поисках “ненамеренных откровений”. Так мы учимся понимать силу мифов и лжи, срывая личину с них обоих»².

¹ Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е. М. Лысенко. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1986. 256 с. С. 39.

² Гинзбург К. Читая историю между строк: Непреднамеренные открытия / пер. с англ. Г. Бесединой // [электронный ресурс] <http://www.nlobooks.ru/node/8228> [дата обращения – 10.12.2017]

Историк педагогики, как и любой историк, определяет круг возможных источников и тот круг вопросов, на который эти источники должны (и могут) помочь дать ответ, исходя из уровня развития истории педагогики, как отрасли знания, из современного ему состояния теории и практики образования и их проблем, из существующих философских и научных методологий, методов социально-гуманитарного, в частности, исторического познания, из специфики социально-экономического, политического, духовного контекста, в котором он работает, из опыта и обстоятельств собственной жизни, а также из переплетения множества других факторов и условий.

В идеале историки педагогики должны иметь в виду две, казалось бы, взаимоисключающие друг друга исследовательские рамки. С одной стороны, ориентироваться на некоторое общее (даже всеобщее) основание определения того или иного педагогического понятия, используемого историком педагогики при изучении различных феноменов, событий, процессов, структур педагогического прошлого, а с другой стороны, учитывать невозможность их концептуализации в универсальных понятиях. На эту вторую рамку четко указывает французский историк Роже Шартье, который пишет: «После Фуко стало совершенно понятно, что мы не можем рассматривать “интеллектуальные объекты” по аналогии с “естественными объектами”, которые с движением истории изменяются только в способах своего существования. Безумие,

медицина и государство не являются категориями, которые могут быть концептуализированы в универсальных понятиях; каждая эпоха делает их содержание уникальным. Несмотря на вводящее в заблуждение постоянство исторической терминологии, мы должны признать, что не объекты, но объективации конституируют оригинальную конфигурацию каждой эпохи. <...> Интеллектуальная история не должна позволить поймать себя в ловушку слов, которые могут создать иллюзию, что различные области дискурса или практики созданы раз и навсегда, что они отделяют объекты изучения, имеющие если и не различное содержание, то, по крайней мере, различные очертания. Наоборот, интеллектуальная история должна показать центральное значение тех прерывностей, которые приводят к тому, что в зависимости от той или иной эпохи знание и действие именуется, группируются вместе или оцениваются по отдельности различными или даже противоречащими друг другу способами. Объект исследования для интеллектуальной истории состоит, таким образом: в соотношении так называемых естественных объектов с исторически определенными и специфическими [гаге] практиками, которые объективируют эти объекты, и в объяснении таких практик не на основании одной-единственной движущей силы, а всех соседствующих практик, в которых они укоренены. Это означает воссоздание “глубинной”, или “скрытой”, грамматики <...>, которая лежит в основании наблюдаемых практик или созна-

тельного дискурса. Выявляя границы и отношения, создавшие тот объект, который она стремится постичь, такая история (история идей, идеологических формаций, дискурсивных практик — названия здесь не имеют большого значения) будет способна рассмотреть этот объект, не сводя его всего лишь к статусу подробно описанного случая, иллюстрирующего якобы универсальную категорию¹. Следует отметить, что французский философ и историк Поль-Мишель Фуко (1926—1984) убедительно показал, что и *школа*, так же как *безумие*, *медицина* и *государство*, не может быть концептуализирована в универсальное понятие².

Наличие первой из обозначенных выше рамок задает определенность историко-педагогическому поиску, так как дает ориентир, позволяющий исследователю понять, что же он должен искать в прошлом, даже если это прошлое наполняет конкретным уникальным содержанием изучаемый феномен. Ведь и М. Фуко, рассматривая школу XVII—XVIII вв. в контексте специфических дискурсивных практик изучаемой им эпохи, раскрывающая порождаемую ими уникальность

школы как особого дисциплинарного учреждения, тем не менее ориентировался на общее понимание школы как локализованном во времени-пространстве месте, специально предназначенном для обучения и воспитания подрастающих поколений, имеющим свое институциональное оформление, внутреннюю структуру, четко определенный функционал, а также устойчивый уклад повседневной жизни. Этим он вольно или невольно признавал некое наличие некоего универсального основания, позволяющего выделять школу как таковую в истории человеческого общества, устанавливал общую смысловую рамку своего исследования.

Среди множества познавательных подходов, разработанных в XX столетии и успешно реализованных в современной исторической науке, для историков педагогики огромный интерес представляет подход, созданный и развитый тем течением в рамках школы «Анналов», представителями которого являются Л. Февр, М. Блок, Ж. Дюби, Р. Мандру, Э. Ле Рой Ладюри, Ж. Ле Гофф, Р. Шартье и др. По словам В. Вжосека, «лидеры

¹ Шартье Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / пер. с англ. Н. Мовниной // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> [дата обращения — 01.12.2017]

² См.: Булышкин И. Б. Генеалогический проект М. Фуко // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1 (57). С. 114—118; Савин М. В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. С. 103—114; Самылов О. В. Генеалогический метод М. Фуко и перспективы исторического познания // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Политология. Международные отношения. Вып. 2. С. 21—29; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015 500 с.; Фуко М. Ницше, генеалогия и история / пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов. Мн.: Изд. ООО «Красико-принт», 1996. С.74—97; Фуко М. Психиатрическая власть / пер. с фр. СПб.: Наука, 2017. 450 с.

этого течения вместе с исследователями из других стран, идущими по их пути, стремятся сохранить те идеи школы *Annales*, которые позволили бы удержать гуманистические ценности традиционной историографии, прежде всего человека в центре интереса исторической науки. Они хотят так или иначе сохранить за ним видную роль. Но речь здесь идет уже не столько о человеке-виновнике событий, сколько, скорее, о человеке-творце и участнике культуры, носителе цивилизации. Через познание индивида или анонимной группы индивидов мы можем познать универсальное, надличностное, а следовательно, то, что в данном обществе или в данную эпоху является обязывающим с железной неуклонностью. Подразумеваются всякого рода правила культурной интерпретации мира, *eo ipso* правила совершения действий. Речь, таким образом, идет о человеке, обладающем определенным знанием о мире и определенной системой ценностей. Поскольку именно в свете этого знания и системы ценностей, а следовательно, в свете сознания, сопровождающего действие, эти действия и предпринимаются. Иными словами, исследование сознания человеческой группы, социального класса или личности суть со-творение образа действующего человека, попыткой

понимания его усилий в сфере материального бытия (экономического и не только), а также углубление в сферу языка, обычаев, религии, магии, искусства, морали и т. д. Весь этот мыслительный контекст необходим для познания смысла человеческого поведения»¹.

У истоков рассматриваемого подхода стоял Л. Февр, сформулировавший, по словам Р. Шартье, «такой взгляд, в соответствии с которым в каждую конкретную эпоху существуют “структуры мышления” (сам термин ему не принадлежит), которые определяются социально-экономическим развитием и обуславливают мыслительные построения и художественные произведения, коллективные практики и философские идеи»². Речь идет об истории *менталитета*, который в современной исторической науке понимается, как «исторически сложившееся долговременное умонастроение, единство отрефлексированных и неотрефлексированных ценностей, норм, установок в разных воплощениях — когнитивном, эмоциональном, поведенческом, творческом»³.

То, что так называемая *история ментальностей* исключительно значима для истории педагогики прежде всего объясняется тем, что история

¹ *Вжосек В.* Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А. П. Бурыка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения – 05.11.2017]

² *Шартье Р.* Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / пер. с англ. Н. Мовниной // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> [дата обращения – 01.12.2017]

³ *Теория и методология исторической науки.* Терминологический словарь / отв. ред А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. 576 с. С. 196.

педагогика фокусируется на изучении исторического развития педагогической деятельности как практической, так и когнитивной. А педагогическая деятельность реализуется в образовании, воспитании, обучении, то есть, по определению в процессах, направленных на преднамеренное (целенаправленное) изменение человека через опосредованное создание условий для этого или путем непосредственного прямого воздействия на него¹. Таким образом, в центре историко-педагогической реальности стоит преднамеренная, целенаправленная педагогическая деятельность людей, ее осмысление и конструирование, имевшие место в прошлом. По мнению В. Вжосека, обращение к историческому исследованию менталитета позволяет сфокусировать «внимание на проникновении в сферу человеческих деяний», при этом, подчеркивает он, «то, что субъективно (общественно-субъективно чаще, чем индивидуально-субъективно), трактуется как источник различия, как способ схватывания исторического контекста действий и как бы при случае — адекватного сознательного контекста того, что объективно (неосознательно)»². Действительно, познание педагогического действия, как действия изначально целенаправленного, возможно только сквозь призму менталитета людей соответствующей исторической эпохи; именно обращение к менталитету делает возможным

понять суть педагогических действий людей прошлого.

Рассмотренные выше идеи школы «Анналов» в российский исторической науке активно отставал, пропагандировал и развивал медиевист А. Я. Гуревич (1924—2006). Он, в частности, писал: «Историк начинает исследование не со сбора материала <...>, а с формулировки проблемы. Последняя же диктуется современностью историка; именно исходя из глубинных потребностей современности историк и обращается к прошлому. <...> Устами историка общество вопрошает прошлое о проблемах, которые его (общество) волнуют. <...> Проблема, поставленная историком, определяет выбор источников, которые он исследует. Более того, он не крохоборствует, собирая в свою копилку все, что осталось от прошлого, — он “создает” свой источник. Выбрав для анализа определенный памятник прошлого, историк расчлняет его и перестраивает в свете своей проблемы. Лишь в лаборатории историка этот памятник прошлого становится источником необходимой информации. Первое, с чем сталкивается историк, при изучении источника, — это сознание его творца. Ибо его взгляды на мир неизбежно налагают неизгладимый отпечаток на текст памятника. Следовательно, памятник никогда не может быть “прозрачен”, это не “окно, открытое в прошлое”, а сложно

¹ См.: Корнетов Г. Б. Понятие педагогического действия // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4 (16). С. 36–52.

² Вжосек В. Метафоры метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А. П. Буряка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения – 05.11.2017]

преломляющая призма. Обращение с памятником требует от историка немалых усилий по расшифровке строя мыслей, воззрений и умственных навыков его создателя и его социальной среды. Уже на этой стадии исследования историк вплотную сталкивается с психикой Другого — человека иной эпохи. То, с чем встречается в историческом источнике современных человек, — не вещи, явления и события, а представления о них определенных людей, их образы, переработанные ими в соответствии с правилами их культуры. Поэтому речь идет не только и даже не столько о выяснении идеологических установок автора изучаемого текста, но о несравненно более трудоемкой процедуре постижения ментального универсума людей, сформированных другой культурой, потаенных установок их сознания, возможно, ими самими не осознанных и не прорефлектированных. <...> Реконструируя жизнь прошлого, историк неизбежно применяет систему понятий, свойственных его собственной культуре. <...> Мы не можем не налагать эту “сетку координат” на историческую действительность, организуя ее в соответствии со схемами нашего сознания. <...> Историк <...> оказывается перед новым вопросом: каким образом осознавали все эти категории люди изучаемой эпохи? <...> Подлинное историческое объяснение <...> заключается в том, чтобы понять историю как результат

деятельности людей, следовательно, необходимо раскрыть побудительные причины их действий. Но люди не совершают поступков, внутренне не мотивированных, не прошедших через сферу их мыслей и эмоций»¹.

А. Я. Гуревич писал о том, что «понятие ментальности означает наличие у людей того или иного общества, принадлежащих к одной культуре, определенного общего “умственного инструмента”, “психологической оснастки”, которая дает им возможность по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение и самих себя. Хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений перерабатывается сознанием в более или менее упорядоченную картину мира, и это мировиденье налагает неизгладимый отпечаток на все поведение человека. Субъективная сторона исторического процесса, способ мышления и чувствования, присущий людям данной социальной и культурной общности, включается в объективный процесс их истории»². Перед историком педагогики, обращающимся к изучению педагогической культуры прошлого в самых разных ее проявлениях (и как неотъемлемой составной части всей культуры общества изучаемой эпохи, и как необходимого элемента культуры каждого отдельного человека, и тем более, как субъекта профессионально ее разрабатывающего и реализующего в практической и духовной

¹ Гуревич А. Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 464 с. С. 7–11.

² Гуревич А. Я. Избранное. История – нескончаемый спор. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 384 с. С. 213.

деятельности), неизбежно возникает задача, которая, говоря словами А. Я. Гуревича, «состоит в воссоздании картин мира, присущих разным эпохам и культурным традициям, и тем самым в реконструкции субъективной реальности, которая была содержанием сознания людей данной эпохи и культуры и определяла стиль и содержание последней, характер отношения этих людей к жизни, их самопознание»¹.

Этот взгляд в своей основе совпадает с позицией историка педагогики и деятеля российского образования Э. Д. Днепров (1936—2015), который в «Российской педагогической энциклопедии» особо подчеркивал, что «история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»². И именно эта «вплетенность» историко-педагогического процесса в историко-культурный процесс обращает исследователя к первоочередной необходимости обратиться к менталитету творцов культуры, являющимися одновременно и субъектами педагогической деятельности, так как именно ментальные особенности эпохи, воплощенные в материальной и духовной культуре социума и особенно в ее ценностной составляющей, определяют значимые особенности педагогического смолообразования, педагогического целеполагания, педагогической рефлексии.

И. И. Курилла обращает внимание на то, что «в историческую культуру общества включают события социального производства исторического опыта и формы его манифестации в жизни сообществ — то есть совокупность восприятий, представлений, суждений и мнений относительно событий, личностей и явлений прошлого, все формы их конструирования, фиксации, трансляции и функционирования (от научных до художественных и обыденных). Историческая культура в этом контексте выступает как артикуляция исторического сознания общества»³. Развивая высказанную И. И. Курилой мысль применительно к историко-педагогической проблематике, можно утверждать, что в историко-педагогическую культуру общества, являющуюся неотъемлемой частью его исторической культуры, должны быть включены собственно педагогические способы социального воспроизводства (сохранения, передачи, творческого развития) исторического опыта и педагогические формы его манифестации в жизни обществ, сообществ, отдельных людей, а также способы их педагогической рефлексии, осмысления, оценки, когнитивного конструирования и т. п. Таким образом, педагогическая культура прошлого естественным образом оказывается артикуляцией педагоги-

¹ Гуревич А. Я. Избранное. История — нескончаемый спор. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 384 с. С. 213.

² Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1992. Т. 1. С. 392—399. С. 392.

³ Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 117.

ческого сознания социума, его групп, отдельных представителей.

Рассмотрение развития историко-педагогического процесса в системе развёртывания историко-культурного процесса обращает нас к проблеме понимания и соотношения объекта и предмета истории педагогики.

Объект — целое, некоторая система, обладающая взаимосвязанными элементами, структурой и т. п. Системность придает качественную определенность объекту внутри себя и в системе внешних взаимосвязей. *Предмет* — тот аспект (сторона, содержание) объекта, который исследуется, заданный ракурс рассмотрения объекта, выделяемая проблематика его изучения.

Мы определяем предмет и очерчиваем объект, в рамках которых он существует. Познавая предмет, мы неизбежно выходим за его рамки, обращаясь к различным элементам и их взаимосвязям, присущим объекту, но их изучение ориентируется на познание заявленного предмета. То есть предмет, в конечном счете, определяет, что мы исследуем в объекте, зачем и для чего мы это делаем, как интерпретируем получаемые результаты. Эти результаты, так или иначе, должны «работать» на реконструкцию, описание, объяснение, понимание, оценку предмета, в нашем случае — прошлой развивающейся педагогической реальности.

Таким образом, если предметом истории педагогики признать историко-педагогический процесс, а ее объектом — историко-культурный процесс, то также следует признать

непрерывную изменчивость предметного поля истории педагогики, в фокусе которой, в зависимости от вопросов, задаваемых исследователями имеющимся в их распоряжении источникам, и в зависимости от конкретной насыщенности рассматриваемого ими объектного культурного поля, будут находиться различные аспекты материальной и духовной культуры человечества в различные эпохи, у различных народов, общественных групп и отдельных исторических акторов.

История педагогики, обращаясь к исследованию педагогического прошлого, воплощенного в материальной и духовной культуре человечества и реконструируемого на основе ее изучения, опирается на современные достижения различных отраслей знания, позволяющие описывать, объяснять, интерпретировать, оценивать множество аспектов (события, процессы, структуры, институты и т. п.) педагогического прошлого. В М. Розин пишет о том, что «в культурологическом слое история мыслится как осуществляющаяся в виде (в форме) сменяющих друг друга культур. Культуры — это своеобразные устойчивые узлы и формы, в которых процессы эволюции и истории приобретают константный характер. При гибели одной культуры и образовании следующей процессы эволюции и истории резко видоизменяются. <...> В сфере анализа творческой личности (индивида) история — это “личная история” определенно-го имьярека <...>, уникальные ситуации его жизни, это кризисы развития, наконец, акты и процессы разрешения проблем и творчества. Все эти обра-

зования раскрываются, описываются на основании специфических понятий антропологии, психологии, семиотики и других современных гуманитарных дисциплин»¹.

Представляется, что дальнейшее развитие истории педагогики как отрасли научного знания требует усиленной работы в нескольких направлениях:

— во-первых, необходима интенсивная разработка познавательного инструментария историко-педагогических исследований на основе историко-педагогической интерпретации новейших достижений в области методологии и методики исследований философии, науковедения, социально-гуманитарных наук, прежде всего, таких, как истории, социологии, культурологии, политологии, этнологии, лингвистики, антропологии, психологии;

— во-вторых, необходимо переосмысление и критическая переоценка всего того огромного массива материала, который накоплен к настоящему времени в рамках проводимых ранее историко-педагогических исследований; это переосмысление и переоценка должны происходить как в логике новейших методологических подходов и инструментов, так и в контексте тех проблем, которые встают перед историками педагогики сегодня, влияя на способы и содержание тех вопросов, которые исследователи задают педагогическому прошлому;

— в-третьих, необходимо непрерывно расширять круг источников, вовлекаемых в процесс историко-педагогических исследований, а также непрерывно расширять, углублять и обновлять саму исследовательскую проблематику.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.

2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.

3. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-пе-*

дагогический журнал. — 2017. — № 4. — С. 161–180.

4. Астафьева, Е. Н. Педагогические институции в истории человеческого общества / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2017. — № 4. — С. 59–62.

5. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.

6. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего

¹ Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 126–127.

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

7. Бим-Бад, Б. М. Педагогика / Б. М. Бим-Бад // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 186–188.

8. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок ; пер. с фр. Е. М. Лысенко. — 2-е изд., доп. — М.: Наука, 1986. — 256 с.

9. Бродель, Ф. Очерки истории / Ф. Бродель ; пер. с фр. В. Орловой. — М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. — 223 с.

10. Булышкин, И. Б. Генеалогический проект М. Фуко / И. Б. Булышкин // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2014. — № 1 (57). — С. 114–118.

11. Вжосек, В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / В. Вжосек ; пер. с польск. А. П. Бураяка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения — 05.11.2017]

12. Гинзбург, К. Читая историю между строк: Непреднамеренные открытия / К. Гинзбург ; пер. с англ. Г. Бесединой // [электронный ресурс] <http://www.plobooks.ru/node/8228> [дата обращения — 10.12.2017]

13. Гуревич, А. Я. Избранное. История — нескончаемый спор / А. Я. Гуревич. — М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. — 384 с.

14. Гуревич, А. Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика /

А. Я. Гуревич. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. — 464 с.

15. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1992. — Т. 1. — С. 392–399.

16. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — 384 с.

17. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб.: СПбГУПМ, 1999. — 242 с.

18. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84–89.

19. Корнетов, Г. Б. Выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 2017. — № 3. С. 84–88.

20. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. — С. 12–31.

21. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 68–83.

22. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2016.

– № 2. – С. 108–126.

23. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 438 с.

24. Корнетов, Г. Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 172 с.

25. Корнетов, Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 168 с.

26. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. – 2014. – № 1. – С. 58–63.

27. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 256 с.

28. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие / / Г. Б. Корнетов; 3-е изд., перерад., доп. М. : АСОУ, 2016. – 472 с.

29. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с.

30. Корнетов, Г. Б. Понятие педагогического действия / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. – 2010. – № 4 (16). – С. 36–52.

31. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2014. – 152 с.

32. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. – 2011. – № 1 (17). – С. 90–106.

33. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов об-

разования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 2. – С. 51–81.

34. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 3. – С. 43–83.

35. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики : монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.

36. Корнетов, Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 1. – С. 38–55.

37. Курилла, И. И. История, или Прошлое в настоящем / И. И. Курилла. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. – 168 с.

38. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / руководители проекта В. С. Степин, Г. Ю. Семигин. – М. : Мысль, 2010. – Т. III. – 692 с.

39. Оже, М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / М. Оже ; пер. с франц. А. Ю. Коннова. – М. : Новое литературное обозрение, 2017. – 136 с.

40. Покровский, М. Н. Русская история в самом сжатом очерке / М. Н. Покровский; 5-е посмертное изд. – М. : Учпедгиз, 1934. – 260 с.

41. Полякова, М. А. Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы / М. А. Полякова // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 3. – С. 137–151.

42. Ранке, Леопольд фон // [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia>.

org/wiki/ / Ранке, Леопольд фон [дата обращения – 12.12.2017]

43. Репина, Л. П. Историческая культура как предмет исследования / Л. П. Репина // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л. П. Репиной. – М. : Кругъ, 2006. – С. 5–19.

44. Розин, В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука / В. М. Розин. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 208 с.

45. Савин, М. В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко / М. В. Савин // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 103–114.

46. Самылов, О. В. Генеалогический метод М. Фуко и перспективы исторического познания / О. В. Самылов // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Политология. Международные отношения. Вып. 2. – С. 21–29.

47. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. Ред. А. О. Чубарьян. – М. : Аквилон, 2014. – 576 с.

48. Февр, Л. Бой за историю / Л. Февр ; пер. А. А. Бобовича, М. А. Бобовича, Ю. И. Стефанова. – М. : Наука, 1991. – 630 с.

49. Фуко, М. Ницше, генеалогия и история / М. Фуко ; пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов. – Мн. : Изд. ООО «Красико-принт», 1996. – С. 74–97.

50. Фуко, М. Психиатрическая власть / М. Фуко ; пер. с фр. – СПб. : Наука, 2007. – 450 с.

51. Шартье, Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / Р. Шартье ; пер. с англ. Н. Мовниной // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> [дата обращения – 01.12.2017]

52. Эшворт, Г. Дж. От истории к наследию – наследия к идентичности: в поисках понятий и моделей / Г. Дж. Эшворт ; пер. с англ. А. Степанова // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nz/2017/4/ot-istorii-k-naslediyu-ot-naslediya-k-identichnosti-v-poiskah-p.html> [дата обращения – 28.11.2017]



Л. Э. Заварзина

УЧЕБНОЕ ЭССЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ»

УДК 371.38

ББК 74.480.266

В статье рассмотрены особенности и история формирования эссе как жанра, даны методические рекомендации студентам по написанию учебного эссе, предложены темы и образец учебного эссе; проанализировано создание эссе как встречного текста, приведены темы и тексты-источники для создания подобного вида учебного эссе.

Ключевые слова: история образования и педагогической мысли; самостоятельная работа студентов; учебное эссе; встречный текст.

L. E. Zavarzina

ACADEMIC ESSAY AS KIND OF SELF-STUDY ACTIVITY OF STUDENTS STUDYING THE COURSE OF "HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT"

The article concerns features and history of formation of essay as a genre, methodical recommendations to students on writing academic essay are given, topics and samples of academic essay are offered; writing essay as feedback text is analyzed, topics and original texts for writing this type of academic essay are represented.

Key words: history of education and pedagogical thought; self-study activity of students; academic essay; feedback text.

История образования и педагогической мысли — ключевой предмет в процессе подготовки специалиста-

профессионала. Преподаватель, ведущий эту учебную дисциплину, конечно, обращает внимание студентов на ее

огромный познавательный потенциал, эвристические возможности, исторические корни многих современных проблем образования, подчеркивает актуальное звучание практически всех изучаемых педагогических концепций. Эти аспекты становятся для студентов более осязаемы в процессе их самостоятельной работы. Происходит то, что запечатлено в известном изречении, приписываемом Конфуцию: «Я услышал и забыл. Я увидел и запомнил. Я сделал это и осознал». Практические задания, требующие от студентов творческого подхода, инициативности, позволяют им перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Деятельностное обучение помогает лучше понять концепции, принципы, методы и подходы, позволяет лучше запомнить получаемую обширную информацию, для того чтобы в дальнейшем использовать ее на практике.

Одним из видов активного, деятельностного обучения является написание эссе. В процессе работы над этим субъективным жанром студенты приобретают один из метанавыков. Метанавыки, как правило, не имеют отношения к профессиональной специализации. Зато они позволяют тем, кто ими овладел, адаптировать имеющиеся у них знания к новым, зачастую специализированным обстоятельствам, целям и задачам. Тем более, что умение строить монологическое

высказывание в письменной форме, содержащее определенную мысль, отличающееся не только внутренним, смысловым содержанием, но и внешней стороной, выразительностью и благозвучием, необходимо практически в любой деятельности.

Эссе (из фр. *Essai* — опыт, проба)¹ — литературный жанр, прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции. Эссе, как правило, выражает субъективное мнение автора о каком-либо предмете и не претендует на исчерпывающее освещение темы. Для него характерно использование рассуждения и описания в качестве основных функционально-смысловых типов речи, повествование же преимущественно употребляется в иллюстративном материале к излагаемой точке зрения. Языковые средства и стиль изложения эссе обусловлены авторским выбором.

Исследователи отмечают два базовых источника возникновения жанра эссе: западный, традиционно связываемый с размышлениями М. де Монтеня, изложенными в книге «Опыты» (1580), и восточный, ассоциируемый с сочинениями «Записки у изголовья» С. Сенагон (X в.), «Записки в келье» К. Тэмэй (XIII в.), «В часы досуга» Е. Кэнко (XV в.)².

Различие западного и восточного вариантов обусловлено прежде всего разными источниками формирования этого жанра. Так, в Европе в

¹ Об истории слова *эссе* см.: Жолковский А. К. Эссе // Иностранная литература. 2008. № 12.

² Бузальская Е. В. Эссе: к истории становления жанра // Мир русского слова. 2015. № 2. С. 36.

основу эссеистики легла проповедь с ее общественно-политическим значением, а в восточном варианте жанром-источником стали дневниковые записи, в которых общественная сторона ограничивалась быто- и жизнеописанием известных исторических персон, а также вопросами социализации автора. В итоге, по мнению Е. В. Бузальской, различие проявилось, в частности, в том, что «в сознании европейца и американца интерпретация эссе антропо- и социоцентрична. Для представителя восточной культуры критерием искренности автора является чувство гармонии бытия в более широком понимании, включающем в себя мир окружающей природы»¹. Кроме того, для западного варианта эссе характерна напряженность мыслительного поля, а для восточного — его отсутствие.

В становлении жанра эссе отразились национальные варианты изложения субъективного взгляда на себя и на мир. Так, во Франции к эссе относятся все произведения, имеющие характер нравоучительных зарисовок личного характера, для которых важен вопрос о соотношении внутренних категорий *Я — VS — мир* (или общество). Впоследствии благодаря эссеистике экзистенциалистов к 60-м гг. XX в. эссе становится одним из жанров художественной литературы, к которому обращаются авторы разных стран (см., например, «Бунтующий человек» А. Камю, произведения

Д. Пристли, Г. К. Честертон, «Страх и трепет» С. Киркегарда и др.).

Ф. Бэкон и его последователи оказали значительное влияние на формирование жанра эссе в англоязычном мире. Согласно их взглядам, это маленькое по объему произведение, в котором позиция автора, аргументированная логическими приемами, оригинальна, нова и интересна. Английское эссе послужило источником формирования публицистического варианта этого жанра.

В Германии традиционные темы эссеистики расширились за счет размышлений о языке и национальном самосознании. Произошло это благодаря лингвофилософской концепции В. фон Гумбольдта, рассматривающей язык как непрерывный творческий процесс, как орган, формирующий мысль, как выражение индивидуального мирозерцания народа. Поэтому язык и приобрел ключевое значение в жизни человеческого общества.

В формировании русской эссеистической традиции значительную роль сыграл «Дневник писателя» Ф. М. Достоевского. По словам В. В. Розанова, писатель в этом произведении создал «новую, своеобразную и прекрасную форму литературной деятельности, которой в будущем, во все тревожные эпохи, вероятно, еще суджено будет играть великую роль»².

Особый интерес проявил к этому жанру русский мыслитель, литературу-

¹ Там же. С. 36–37.

² Розанов В. В. Собр. соч. Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Литературные очерки. О писательстве и писателях. М., 1996. С. 14.

ный критик и педагог В. В. Розанов. Его эссеистичность создавалась в контексте западноевропейской и русской традиций. Вступление В. В. Розанова к «Уединенному» близко монте-невскому вступлению к «Опытам». Другим произведением, упрочившим взгляд мыслителя на эссе как жанр, отражающий в своей непосредственности «душевную, внутреннюю мысль автора», явились «Мысли» Б. Паскаля. Русский писатель, в частности, определял главным критерием литературы не вымысел, а онтологическое выражение «духовной жизни человека». В. В. Розанов, конечно, испытал на себе сильнейшее влияние Ф. М. Достоевского как одного из первых крупных русских эссеистов, что проявилось, в частности, в том, что автор «Уединенного» свой эссеистический цикл «Из записной книжки русского писателя» спустя время озаглавил (в духе Достоевского) «Из дневника писателя».

Аксиологичность эссе В. В. Розанов видел в основном принципе этой манеры изложения размышлений: не человек обосновывается через жанр, а жанр обосновывается индивидуальностью. Своеобразие стиля определяется уникальностью личности автора и его жизненного опыта: «Синтез духовной организации писателя и его судьбы ... психическая настроенность звучит в каждом его слове, принимает всякую его мысль, кладя на них своеобразный оттенок»¹.

В. В. Розанов считал, что посредством жанра эссе можно передать личностное, непосредственное восприятие, переживание и выражение. Его «Опавшие листья» и «Уединенное» значительно обогатили этот жанр в русской литературе. Основными чертами розановской эссеистичности, полагает А. А. Медведев, являются документальное повествование «здесь и сейчас»; присутствие в повествовании голоса автора с присущими для него интонациями, выражающими его личность; ассоциативность; диалогичность (внешняя и внутренняя); принципиально открытый, незавершенный финал².

В европейской эссеистике к XVIII-XIX вв. сформировалось три основных модели эссе: *салонное*, характеризующееся возвышенным, романтическим стилем (в дальнейшем оно сменилось на *публицистическое*); *научно-популярное*, объединяющее логику научного изложения со стилистикой бытового общения; *художественное*, содержащее автобиографические размышления ностальгического или назидательного характера. К началу XX в. относится формирование *академического* эссе, служащего преимущественно для проверки знаний старшеклассников и студентов.

В настоящее время подавляющая часть пользователей интернет-ресурсов, желающая решать социальные, экзистенциальные, этические, педагогические, эстетические и др. пробле-

¹ Розанов В. В. Паскаль // Человек. 2001. № 4. С. 85.

² Медведев А. А. Эссеистичность // Розановская энциклопедия / сост. и гл. ред. А. Н. Николокин. М., 2008. С. 2339.

мы, избирает эссеистическую манеру изложения мыслей. Такое массовое обращение к канонам эссе (конечно, не всегда точно соблюдаемым) привело к тому, что эссе, как пишет О. И. Дурова, «осознает себя в качестве эссеизма, в качестве некоей процессуальной целостности, ядром которой выступает то вечное и неизменное в человеке, что делает его существом духовным»¹.

Использование эссе в образовательном процессе в качестве учебного способствует развитию самостоятельного творческого мышления обучаемых и формированию у них умения письменно излагать собственные мысли. Этот вид самостоятельной творческой деятельности позволяет научиться структурировать информацию, умело пользоваться аргументами и примерами, выделять причинно-следственные связи, формулировать выводы.

Для эссе, имеющего, как правило, небольшой объем и свободную либо типовую (вступление, основная часть, заключение) композицию, характерно наличие конкретной темы (проблемы), в раскрытии которой автор опирается на собственную позицию. Размышления автора излагаются в форме тезисов, подкрепляющихся аргументами. Эссе может быть написано в публицистическом, литературно-критическом, научно-популярном стилях, допускается использование даже некоторых элементов разговорного стиля.

Темами для эссе часто являются высказывания известных педагогов,

мыслителей, общественных деятелей, писателей либо цитаты из педагогической или художественной литературы, либо афоризмы. Например: «Школа не машина, а собрание чувствующих и мыслящих людей»; «Главнейшая воспитательная сила школы заключается ... в самих детях, их взаимных отношениях, в их взаимном влиянии»; «В деле образования нет вопросов только школьных, а есть лишь вопросы семейно-общественно-школьные»; «Дисциплина есть живой порядок»; «Если я для себя, то зачем я?» и т. д.

Для учебного эссе важно отражение собственной точки зрения автора, которую он аргументирует, опираясь на свой жизненный, педагогический (в частности, школьный) опыт. Возможно и даже целесообразно привлечение авторитетного мнения в виде цитат — высказываний выдающихся людей, крылатых выражений, приветствуется опора на исторические факты, статистические данные, официальные документы. Не бывают лишними сведения, почерпнутые из научной, художественной, публицистической литературы. В эссе не должно быть фактических и других (орфографических, грамматических и проч.) ошибок.

Недопустимо также нарушение логической последовательности в подаче материала, смысловой цельности. Достижению структурной целостности способствует трехчастная композиция эссе. Во введении определяется ве-

¹ Дурова О. И. Норвежское эссе 1950–1990-х годов: поэтика, проблематика, гносеологические перспективы жанра: дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2000. С. 6.

душая идея размышления. Основная часть дает непосредственный ответ на поставленный вопрос. Именно в этой части приводятся доказательства, иллюстративный материал или примеры из личного опыта автора. В заключении подводится итог всему сказанному в виде сформулированного вывода.

Пишущему необходимо знать определенные требования и выполнять рекомендуемую последовательность действий, чтобы эссе достигло цели. Оно должно быть интересным, содержать оригинальную (авторскую) точку зрения, представлять собой законченный микротекст.

Требования к написанию учебного эссе могут быть сформулированы следующим образом:

1. Убедитесь, что тема эссе вам понятна и интересна, что вы сможете ее раскрыть, опираясь на личный опыт и определенные аргументы.

2. Определите главную мысль высказывания, передайте ее своими словами.

3. Соберите аргументы *за* и *против* данного высказывания. Если количество аргументов *за*, и *против* будет равным, то это означает, что ваше эссе носит полемический характер.

4. Каждый аргумент снабдите примерами из жизни известных людей или вашего личного опыта и т. д.

5. Распределите подобранные доказательства (и те, что *за*, и те, что *против*) в логической последовательности. Это и будет планом вашего эссе.

6. Подумайте, какие средства художественной выразительности помогут вам передать ваши размышления более выразительно, живо и ярко, чтобы эссе запомнилось читателю (например: эпитеты, метафоры, аллюзии, сравнения, перифразы, анафоры и т. п.).

7. Особенно тщательно продумайте вступление: оно должно быть небольшим, четким, в нем должна быть поставлена проблема и, по возможности, очень кратко раскрыта ваша позиция.

8. Изложите свою точку зрения в той последовательности, которую вы наметили.

9. В заключении лаконично — кратко и четко — резюмируйте свое мнение.

10. Помните: «качество» эссе зависит от общего культурного уровня пишущего, его начитанности, богатого словарного запаса, знания русского языка, владения культурой речи.

Предлагаем в качестве примера образец учебного эссе. Полагаем, что он явится определенным ориентиром для студентов, приступающих к написанию собственного сочинения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ –
ДОБРЫЙ ОБЩЕСТВЕННИК

Греческое слово идеал означает образцу, норма, идеальный образ. Идеал – представление о совершенстве чего-либо, к которому стремятся, но обычно не достигают. Идеал, писал П. Ф. Каптерев, «есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная звезда». Понятие «педагогический идеал» может быть отождествлено с понятием цель воспитания, образования. Почти все выдающиеся педагоги стремились четко сформулировать цель образования. По мнению П. Ф. Каптерева, сущность педагогического идеала выражается словами: добрый общественник. Полагаем, что педагог-классик прав, так определяя цель воспитания.

Жизнь человека немыслима без общества. Язык, без которого нет человека, есть создание общества. Культура, наука, искусство, быт – все это общественное создание. Человек по самой своей природе может жить только совместно с другими людьми. Но человек должен быть добрым общественником, т. е. таким человеком, который не только пользуется достижениями общества – культурой, но и приумножает ее, становится, если нужно, защитником общества.

Точка зрения П. Ф. Каптерева оказалась тождественной взглядам народа на те качества, свойства, которые он ценит в человеке. Русский народ признает своими героями тех людей, которые всецело отдали себя служению Отечеству, защищали его с особым мужеством в лихую годину. Это подвижники, которые приходят на помощь в трудную минуту, понимают чужое горе, дают мудрый совет. Люди, воплощающие национальный русский идеал, способны на самопожертвование. Они тверды духом, стойко переносят различные невзгоды.

В фольклоре, в художественных произведениях, реальных исторических событиях немало людей, которых можно назвать добрыми общественниками. Вот, например, как представлен образ «идеального» героя в русской народной сказке «Про Добрыню Никитича и Змея Горыныча»: «Жила-была под Киевом вдова Мамелфа Тимофеевна. Был у нее любимый сын – богатырь Добрынюшка. По всему Киеву о Добрыне слава шла: он и степен, и высок, и грамоте обучен, и в бою смел, и на пиру весел. Он и песню сложит, и на гусях сыграет, и умное слово скажет. Да и красив нрав Добрыни, спокойный, ласковый, никогда он грубого слова не скажет, никого зря не обидит. Недаром прозвали его «Тихий Добрынюшка».

Уже более ста лет привлекает читателей легендарный образ Данко, созданный творческой энергией замечательного писателя Максима Горького. Этот образ молодого красавца, как характеризует Данко старуха Изергиль, живет в душах россиян потому, что этот смелый человек

помог людям: нашел выход из «кольца крепкой тьмы», в которой они оказались. Он понял ценность заветов, которые хранило племя и необходимость передать их другим. Данко решительно повел людей сквозь лес. Но путь был очень труден, люди долго шли, теряя силы. Ропот и отчаяние охватили их, они пали духом. В гневе они обрушились на Данко и стали упрекать его в том, что он не умеет управлять ими, что он молод и неопытен. Данко был обескуражен гневом соплеменников, он понял, что ими руководит стадное чувство. На лицах людей не было благородства, звериные инстинкты заслонили их человеческие качества. Данко понял, что ему нельзя ждать пощады от людей, и в его сердце вскипело негодование. Но любовь к людям победила его минутную слабость, он понял, что без него люди погибнут.

Непроходимый лес, ни на минуту не смолкавшие раскаты грома, не перестававший, а все усиливающийся дождь, расшвырявшие, настороженные, как волки, люди, — все это лишь усилило желание юноши спасти людей. «Что сделаю я для людей?! — сильнее грома крикнул Данко» и, разорвав руками себе грудь, вырвал из нее свое сердце. И вдруг лес замолчал, «освященный этим факелом великой любви к людям», и тьма отступила.

Подвиг Данко освещала великая любовь к людям. Автор, завершая повествование о смелом и мужественном красавце, поражался человеческой фантазии, создавшей такие красивые и сильные легенды. Но, как оказывается, в жизни также есть место подвигам.

Короткий жизненный путь молодой русской красавицы баронессы Юлии Петровны Вревской можно назвать подвигом. Она по зову сердца добровольно отправилась в 1877 году на Балканы в действующую армию в качестве сестры милосердия. Много пользы принесла Юлия раненым солдатам: ее доброе, ободряющее слово вселяло веру в жизнь, побеждало уныние. Она не чуралась никакой тяжелой, грязной работы, не брезговала тяжелоранеными. Та, которая блистала на балах в Петербурге, у которой было много поклонников, имела «нежное кроткое сердце». Для нее было счастьем, писал И. С. Тургенев, близко ее знавший, в стихотворении в прозе «Памяти Ю. П. Вревской» «помогать нуждающимся в помощи». Она целиком «отдалась на служение ближним». К сожалению, Юлия Петровна заразилась тифом и в течение двух недель умирала, лежа на «грязи, на вонючей сырой соломе», под навесом сарая, превращенного в походный военной госпиталь, что находился в разоренной болгарской деревушке. За ней ухаживали лишь больные солдаты, за которыми ухаживала она, пока еще могла держаться на ногах.

О Юлии Вревской узнали миллионы наших соотечественников благодаря стихотворению в прозе И. С. Тургенева и стихотворению Я. П. Полонского «Под красным крестом», посвященным ее памяти. А имена

многих других добрых общественников, чья жизнь прошла в служении людям, остаются безвестными. Но главное, пожалуй, не в этом, а в том, что человек должен помнить, что он живет рядом с другими, а жизнь в общечеловеческой среде, где без любви и уважения друг к другу, без взаимопомощи невозможна.

Таким образом, добрый общественник самостоятелен, инициативен, уважает себя и уважает личность другого. Такой человек на первое место ставит бескорыстное служение людям, способность прийти на помощь, постоять за свое Отечество. Лаконичная формулировка цели воспитания П. Ф. Каптерева тождественна воззрениям народа.

Изучая историю образования и педагогической мысли, студенты знакомятся с педагогическими взглядами, трудами и деятельностью многих выдающихся мыслителей и педагогов. Порой их мысли звучат афористически. Изречения, выражающие в лаконичной форме обобщенную, законченную мысль, могут служить темами для эссе. Мы предложили студентам следующие афоризмы выдающихся педагогов в качестве тем для учебного эссе.

Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. К. Д. Ушинский

Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. К. Д. Ушинский

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвя-

тивших всю свою жизнь делу воспитания. К. Д. Ушинский

Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений. Л. Н. Толстой

Мы не можем отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик. Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может только свобода выбора. Л. Н. Толстой

Талантливые, проникательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проникательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания. Н. И. Пирогов

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; главное, у вас будут люди и граждане. Н. И. Пирогов

«Пусть учится только тот, кто хочет учиться, — это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться, — это мое дело» — так должен думать каждый совестливый преподаватель. Н. И. Пирогов

Школа — это только и всецело учитель: учитель — во-первых, учитель — во-вторых, учитель — в-третьих, и только в-четвертых еще что-нибудь. В. В. Розанов

Учитель и есть центр и душа школы, единственный ее реальный и значащий творец. В. В. Розанов

Директор — это *бытовая* фигура, он — в *толпе*, он — для *многих*, для *всех*: индивидуализм скорее требуется учителю, воспитателю, он нужен в няньке *одного*, а не управителе *многих*. В. В. Розанов

Педагогическое дело есть дело тонкое, деликатное, есть соприкосновение душ поколений, непрерывное воздействие друг на друга умов и сердец. П. Ф. Каптерев

Педагогика есть наука не о том, как нужно мыслить, а о том, как нужно действовать. П. Ф. Каптерев

Педагогика в своей теоретической части есть, несомненно, наука и как таковая общечеловечна. П. Ф. Каптерев.

Разумным и истинным образование не станет до тех пор, пока не перестанут искать для него основ вне воспитываемой личности, вне самостоятельной и творческой работы ее сознания. П. Ф. Каптерев.

Дитя, обособившееся в школе от товарищей, теряет возможность извлечь из школы наиболее важное серьезное благо. П. Ф. Каптерев.

Родители ценят школу как средство развития детей, их ума, а не как средство начинения детской головы книжными сухими знаниями, не влекущими за собою улучшения детского понимания. П. Ф. Каптерев.

Личности безвольные, беспринципные, колеблющиеся не должны идти в педагоги, у них нет самых необходимых для педагога качеств. П. Ф. Каптерев.

Учитель должен быть не только педагогом, но и цельною, настойчивою, энергичною личностью, честно мыслящею и твердо действующею. П. Ф. Каптерев.

В развитии чувства законности у учащихся весьма важно поведение учителей и школьной администрации. П. Ф. Каптерев

Можно предложить студентам и другие, неафористические темы для учебных эссе, например, такие:

Прочтите стихотворение выпускника петербургской школы.

Меня учили многие:
И добрые, и строгие.
Я строгих не любил.
Меня учили многие,
А выучили строгие.
И вышло, что в итоге я
Всех добрых позабыл.
И памятью представлены
Лишь хмурые наставники.
Глаза холодноватые
И резкие черты,
Светло и прямо жившие,
Сурово мне внушавшие
Законы доброты.

Стихи выпускника петербургской школы

Разделяете ли вы мнение выпускника петербургской школы, высказанное им в стихотворной форме? Свою точку зрения отразите в эссе.

«Будет Россия образована, будет и богата». Прав ли Иван Иванович Янжул?

«Я всегда готов учиться, но не всегда люблю, чтобы меня учили» (Уинстон Черчилль).

Обучение как воспитательное средство.

Преподавание как средство воспитания.

Педагогика как история педагогики.

Друг учителя: родной язык.

Ценности учителя-профессионала.

Действительно ли вопросы воспитания являются вопросами жизни?

В чем схож и различен портрет российского учителя трех временных эпох: XIX века (императорской России), XX века (советской России) и XXI века (современной России)?

В эссе приветствуется опора на историко-педагогические аргументы.

Завершая изучение курса «Истории образования и педагогической мысли», студенты гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета неплохо написали эссе по предложенным темам. Приводим примеры сочинений двух студентов.

Школа — это только и всецело учитель: учитель — во-первых, учитель — во-вторых, учитель — в-третьих, и только в-четвертых еще что-нибудь (В. В. Розанов).

Учитель — это не только одна из самых распространенных общественных профессий, но и тот идеал, к которому должны стремиться все (при условии, что это достойный учитель).

Какими же чертами характера должен обладать педагог?

Во-первых, это последовательность в требованиях, которая может показаться суровой, но она рождает привычку и послушание. Если учитель что-то постановил, то это должно быть исполнено. Последовательный педагог не тратит много слов, для его учащихся достаточно взгляда и намека.

Не слово, а дело, не наставления, а пример являются жизненной силой в деле воспитания. (Как не вспомнить, например, мнение Дж. Локка по это-

му поводу.)

Во-вторых, справедливость. Учителю нельзя иметь любимцев, которым бы все прощалось. Но вместе с тем нельзя забывать про ласку и приветливость.

Так почему же В. В. Розанов, русский религиозный философ, литературный критик и публицист, считает именно учителя самым важным звеном в системе образования?

Я считаю потому, что именно педагог осуществляет непосредственное влияние на детей, воспитывает их. Мы знаем, что одним из важнейших этапов социализации человека является школа, а «агентом» социализации — учитель. С этим мнением нельзя не согласиться. Насколько важен преподаватель для своих учеников, нельзя в достаточной мере описать словами. Он закладывает основы их будущей жизни. Он не только дает знания по математике, русскому языку, литературе, истории, но и развивает у подростков критическое мышление, что тоже очень важно.

Как много написано об учителях! Вспомним хотя бы высказывания К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова. Много также сказано об учителе обычными людьми. Но все-таки для каждого человека смысл этого слова особенный. Учитель сродни матери, которая растит, лелеет, воспитывает и любит.

Однажды А. И. Герцен сказал: «Ничего не может быть страшнее, когда в человеке виден горизонт». Так вот, я считаю, что именно в учителе не должен просматриваться весь его горизонт. Он должен постоянно рабо-

тать над собой, быть «безграничной», глубокой личностью, что позволит ему стать настоящим мастером своего дела.

Прежде всего, учитель — это не тот, кто получил эту профессию в педагогическом вузе, кто имеет диплом, а тот, кто всю жизнь, несмотря на трудности, посвятил себя этой деятельности. В жизни так много профессий, все разные и интересные. Почему же я выбрала именно профессию учителя?

Однажды мой старший брат спросил меня: «У тебя когда-нибудь было чувство, что ты летаешь?» Я удивилась этому вопросу и даже не совсем поняла его. Но осознание потихоньку пришло ко мне. Я сразу вспомнила то чувство восторженности, охватывающее меня каждое утро, когда я просыпаюсь и тороплюсь на занятия в университет, туда, где получаю милое сердцу образование учителя. Именно тогда я ощущаю себя летящей. Это чувство непередаваемо. Ведь очень важно любить то, что делаешь.

В заключение хочется сказать, что учитель — это действительно первый человек в системе образования, да и в целом, в человеческом обществе, потому что без него общество погрязло бы в невежестве и, возможно, нищете, ведь от образования зависит судьба каждого человека и всего общества в целом.

Юлия Ю., история, обществознание

Педагогическое дело есть дело тонкое, деликатное, есть соприкосновение душ поколений, непрерывное воздействие друг на друга умов и сердец (П. Ф. Каптерев).

Учитель всегда играет важную роль в жизни человека. Благодаря ему идет процесс становления личности, он помогает раскрыть в подрастающем человеке таланты и творческое начало, он развивает в нем интеллект, расширяет его кругозор, он учит жизни, он — жизнь!

Я абсолютно согласна с данным высказыванием П. Ф. Каптерева. Вообще, учитель — это человек, передающий свой опыт и знания. Однако если рассмотреть это понятие шире, то можно увидеть, что учитель — это нечто большее. Хороший учитель — это наставник и друг, это пример для подражания. Его задача не только научить и воспитать, но и помочь раскрыться. Именно поэтому учитель должен стать в первую очередь другом, к которому можно обратиться за помощью, который всегда поддержит.

Пример такого учителя мы находим в литературе. В рассказе русского писателя Валентина Распутина «Уроки французского» молодая преподавательница французского языка Лидия Михайловна становится для героя произведения — одиннадцатилетнего мальчика — не просто учителем, а настоящим другом. Между учеником и учительницей установилась та душевная связь, о которой говорит Петр Федорович Каптерев в своем афоризме. Души этих двух поколений соприкоснулись, причем Лидия Михайловна была очень чутким педагогом. Она поставила себя на один уровень с мальчиком, чем завоевала его доверие. Чтобы помочь мальчику, она даже стала играть с ним

на деньги, жульничая и поддаваясь в пользу пятиклассника. Эта ситуация подтверждает, что «педагогическое дело есть дело тонкое и деликатное», о чем писал П. Ф. Каптерев. Лидия Михайловна на своем примере продемонстрировала справедливость слов великого педагога.

Еще один пример «соприкосновения душ поколений» — учителя и ученика, — «непрерывного воздействия друг на друга умов и сердец» мы видим в романе английской писательницы Шарлоты Бронте «Учитель», где это воздействие и соприкосновение учителя и ученицы даже переросло в любовь. Молодой учитель Уильям Кримсворт обучает свою ученицу Френсис Анри, способствует развитию ее талантов и незаметно для себя влюбляется в девушку. Здесь соединение сердец и умов перерастает в самую настоящую любовь.

Таким образом, Петр Федорович Каптерев абсолютно прав в своем высказывании. Лишь подходя к своему делу с трудом и любовью, лишь отдавая педагогике всего себя, учитель сможет стать настоящим учителем и воспитать прекрасных людей, ведь «вся гордость учителя в учениках, в росте посеянных им семян» (Д. И. Менделеев).

Ксения Р., история, обществознание

В настоящее время методисты говорят об особом виде эссе как вторичном (встречном) тексте. Речь идет о том, что на основе какого-либо исходного текста создается вторичный текст. Примером таких текстов являются ре-

цензии, литературно-критические статьи, комментарии и т. п., в которых исходный текст подвергается интерпретации, анализу, толкованию вторым автором. Под определение вторичного текста, подчеркивает Т. В. Обласова, «подходит любой текст, созданный на основе текста-источника, сохраняющий с ним связь»¹. Однако при таком подходе, рассуждает исследовательница, и школьное изложение, требующее лишь репродукции исходного текста, и ответное письмо, предполагающее наличие субъективной точки зрения, личностной позиции, подпадают под это определение. Поэтому, полагает она, для последнего представляется более уместным использовать понятие *встречный текст*.

Разграничение текстов на вторичные и встречные носит достаточно условный характер и, по мнению Т. В. Обласовой, «имеет целью подчеркнуть различия в степени субъективного “переживания”, рефлексии и задействования личного опыта в осмыслении обучаемым исходного текста, эксплицируемых компонентов сознания»². Эссе, требующее рефлексивного ответа на заданный текст, относится, согласно сопоставительной характеристике вторичных и встречных текстов Т. В. Обласовой, к последним.

Встречный текст сохраняет ассоциативную и эмоциональную связь на

уровне основной мысли и ценностно-смысловой позиции с текстом-источником; в нем используется публицистический или художественный стиль; нет схем и моделей; подчиняется логике индивидуального переживания; реализуется в жанрах эссе, письмах, диалогах-полемиках с автором текста-источника и др.

Цель работы над учебным эссе как жанром встречного текста способствует развитию у студентов понимания текста на разных уровнях (извлечения информации, интерпретации смысла в авторском и культурном контекстах, интерпретации смысла в личностном контексте обучающегося), что обуславливает создание ими встречных текстов, различающихся степенью связанности с исходным текстом, рефлексивности, актуализации субъектного опыта.

Студент, создавая встречный текст, преобразовывает и переплавляет получаемую информацию так, чтобы она стала его собственным достоянием, суждением. Создание текстов на основе исходных является важнейшим компонентом и понимания Другого и самопонимания.

На основе исходных текстов-источников студентам предлагалось написать эссе на указанную или собственную тему. Приводим список текстов-источников и тем учебного эссе, посвященных К. Д. Ушинскому.

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

² Там же.

Тексты-источники

Водовозова Е. Н. На заре жизни: В 2 т. Т. 1. М., 1987. С. 25–488.

Модзалевский Л. Н. К биографии К. Д. Ушинского (По поводу его биографического очерка) // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 430–454.

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

Рехневский Ю. С. К. Д. Ушинский (некролог) // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 402–429.

Семенов Д. Из пережитого (Мое первое знакомство с К. Д. Ушинским // Русская школа. 1895. № 1. С. 28–47; № 2. С. 9–24.

Ушинский К. Д. Дневник 1844–1845 г. // Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 11–41.

Ушинский К. Д. Дневник 1849 г. // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 42–44.

Ушинский К. Д. Воспоминания об обучении в Новгород-северской гимназии // Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. М., 1952. С. 45–58.

Темы эссе на основе данных текстов-источников

Мое знакомство с К. Д. Ушинским.

К. Д. Ушинский — основоположник российской педагогической науки.

Каким мне запомнился К. Д. Ушинский?

К. Д. Ушинский в моем представлении.

К. Д. Ушинский — человек, гражданин, ученый.

Становление личности К. Д. Ушинского: годы учения.

Начало педагогической и научной деятельности К. Д. Ушинского.

К. Д. Ушинский в Смольном институте благородных девиц.

Пример учебного эссе, написанного на основе текстов-источников

К. Д. Ушинский в Смольном институте благородных девиц

К. Д. Ушинский был назначен на должность инспектора Смольного института благородных девиц, когда это элитное учебное заведение существовало почти сто лет. Многие порядки, укоренившиеся еще в эпоху Екатерины II, не менялись десятилетиями. Большинство педагогов работали, или служили, как тогда говорили, здесь не один десяток лет. Они очень гордились этим престижным местом службы. Инспектрис, классных дам привлекала близость к императорскому двору, частые встречи с императрицей, возможность бывать на торжественных приемах и роскошных балах. Все это отодвигало решение истинно педагогических задач на второй план. Для педагогов главным был внешний лоск, строгая дисциплина, слепое исполнение любых приказов. Этого же они требовали

и от воспитанниц.

Однако в этом поистине закрытом учебном заведении воспитанницам жилось очень плохо. Ученицы сами говорили о том, что они здесь голодали и холодами, что их всячески оскорбляли класные дамы, что среди воспитательниц были даже сумасшедшие, что ни в ком девочки не находили защиты, ни от кого не слышали доброго слова.

Поначалу девочки приняли К. Д. Ушинского не очень дружелюбно. Он показался им совсем невежливым, некомильготным, резким, самонадеянным, слишком энергичным, смелым в своих суждениях и выводах. Многих старейших преподавателей он уволил, о класных дамах отзывался далеко не лестно, говорил, что они притупляют умственные способности воспитанниц и озлобляют их сердца.

Постепенно отношение учениц, или, по-тогдашнему, институток к К. Д. Ушинскому изменилось. Они почувствовали уважение педагога к ним, увидели, что его действия очень разумны, что приглашенные им новые учителя (А. Н. Модзалевский, М. О. Косинский, В. И. Водовозов, М. И. Семевский, Д. Д. Семенов и др.) ни в какое сравнение не идут с прежними. Во-первых, они были молоды, хорошо образованы, к девушкам выпускного, теперь он стал называть педагогическим, класса обращались по имени-отчеству. Во-вторых, учителям теперь можно было задавать вопросы, спрашивать о том, что непонятно. В-третьих, совсем по-другому стали преподавать словесность, т. е. литературу, математику, с какой-то особенной любовью заговорили о русском языке, не подчеркивали преимущество французского перед русским. В-четвертых, появилось много наглядных пособий, как оказалось, они и раньше были в институте, только ими никто не пользовался. И, наконец, в-пятых, срок обучения в институте был сокращен на два года: теперь он стал семилетним.

Девочки полюбили К. Д. Ушинского, они увидели его внешнюю и внутреннюю красоту. Одна из воспитанниц, Е. Н. Водовозова, оставила прекрасные воспоминания. Она писала, что Ушинский был очень красив. Его прекрасно очерченный высокий лоб свидетельствовал о недюжинном уме, он выделялся своей бледностью в рамке черных, как смоль, волос и черных бакенов кругом щек и подбородка, напоминающих короткую густую бороду. Его тонкие, бескровные губы, его суровый вид и пронизательный взор темно-карих глаз, казалось, видел человека насквозь. Было понятно, что Ушинский имел сильный характер и упорную волю.

Особенно меня поразили монологи Ушинского, обращенные к старшеклассницам, приведенные в воспоминаниях Водовозовой. «Вы должны, — говорил педагог, — вы обязаны зажечь в своем сердце не мечты о светской суете, на что так падки пустые, жалкие создания, а чистый пламень, неугасимую, неугасимую жажду к приобретению знаний и развить в себе, прежде всего, любовь к труду, без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой. Труд возвысит ваш ум, облагородит ваше сердце; он даст

вам силу забывать горе, тяжелые утраты, лишения и невзгоды; он доставит вам чистое наслаждение, нравственное удовлетворение и сознание, что вы недаром живете на свете. Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный труд, один он никогда никого не обманывает». О труде К. Д. Ушинский не только говорил воспитанницам, он написал на эту тему статью «Труд в его психическом и воспитательном значении». Уже с раннего возраста воспитатели должны развить в ребенке потребность к труду, привить ему стремление к образованию и самообразованию.

К. Д. Ушинский стремился сделать жизнь воспитанниц более человеческой и содержательной, он делал все, чтобы развить у них критическое мышление, чтобы их воззрения были гуманными и нравственными.

К сожалению, у Ушинского было много недоброжелателей, противников проводимых им реформ. Они постоянно жаловались императрице: институт находился под ее покровительством. В учебном заведении сложилась напряженная обстановка. Императрица приняла решение: командировать К. Д. Ушинского в Швейцарию для изучения постановки женского образования в этой стране (со всей семьей за казенный счет).

Хотя К. Д. Ушинскому пришлось покинуть Смольный институт, но плоды реформ удалось сохранить, а также применить их в других подобных институтах империи.

Деятельность великого педагога в Смольном институте благородных девиц — яркая страница в истории российского женского образования. Благодаря воспоминаниям Е. Н. Водозовой и других современников образ К. Д. Ушинского стал мне ближе, а его деятельность понятнее.

Приведем еще два варианта подобного задания. Первый вариант посвящен Царскосельскому лицейу пушкинской поры. Второй — Яснополянской школе Л. Н. Толстого.

Темы эссе

Один день в Царскосельском лицее.

Восприятие Отечественной войны 1812 года лицеистами.

Педагоги и учащиеся Царскосельского лицея.

Лицеист Александр Пушкин.

Традиции Царскосельского лицея.

Педагогика Царскосельского лицея.

Все ли устарело в педагогическом процессе Царскосельского лицея?

Тексты-источники

Заварзина Л. Э. Отечественная война 1812 г. и дух Царскосельского лицея // Педагогика. 2013. № 4. С. 94–103.

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

Карцев Д. Лицейский парадокс. Опыт неформальной педагогики // Классное руководство и воспитание школьников. 2011. № 14. С. 40-43.

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

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

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

Мудров А. Недостигаемый образец русской школы. К 200-летию Царскосельского лицея // Юный художник. 2011. № 10. С. 1–5.

Пушин И. И. Записки о Пушкине. Письма / Сост., вступ. статья и коммент. М. П. Мироненко и С. В. Мироненко. М., 1989.

Равкин Э. И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811–1817). Историко-педагогический очерк. М., 1993.

Селезнев И. Я. Исторический очерк Императорского, бывшего Царскосельского, ныне Александровского Лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 год. СПб., 1861.

Темы эссе

Мое представление о Яснополянской школе.

Учебный день в Яснополянской школе.

Л. Н. Толстой – учитель.

Свободное воспитание в Яснополянской школе.

Яснополянская школа глазами ученика Василия Морозова.

Яснополянская школа: взгляд Л. Н. Толстого.

Педагогический процесс в Яснополянской школе.

Учитель – ученик в Яснополянской школе: отношение сотрудничества?

Тексты-источники

Вейкшан В. А. Яснополянская школа Л. Н. Толстого // Советская педагогика. 1948. № 9. С. 45–57.

Вейкшан В. А., Левченко И. И. Столетний путь Яснополянской школы // Советская педагогика. 1959. № 9. С. 129–137.

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

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

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

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

Петров А. К. Славный юбилей. К 100-летию со дня основания Яснополянской школы Л. Н. Толстого // Начальная школа. 1959. № 10. С. 61–67.

Петров А. Яснополянская школа Л. Н. Толстого. (К 100-летию со дня основания) // Народное образование. 1959. № 10. С. 81–85.

Поповкина Т. К. Учителя Яснополянской школы Л. Н. Толстого // Яснополянская школа имени Л. Н. Толстого. М., 1960. С. 109–121.

Сорокин Н. А. Межпредметные связи в Яснополянской школе Л. Н. Толстого // Л. Н. Толстой как педагог. Вып. 2. Тула, 1969. С. 86–94.

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

Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М., 1989. С. 134–200.

Обращение к учебному эссе как определенному виду самостоятельной работы студентов в процессе изучения курса «История образования и педагогической мысли» способствует развитию их самостоятельного творческого мышления, письменной речи, ее точности, выразительности, обогащению лексического запаса обучающихся, умению отбирать языковые средства для использования их в речи, формулировать и аргументировать собственную точку зрения; способствует также видению историко-педагогической ретроспективы, более прочному усвоению знаний по предмету.

Самостоятельная работа над эссе как встречным текстом способствует развитию высокой степени рефлексивности, пониманию учебного (и научного) текста на уровнях извлечения информации, интерпретации смысла текста в социокультурном и личностном контекстах автора, формированию ценностно-смысловой позиции студента, устойчивой потребности в рефлексии собственного осмысления прочитанного и вербализации ее. Поэтому полагаем, что, в целом, самостоятельная работа над учебным эссе с необходимостью будет способствовать гармоничному развитию личности студента.

Список литературы

1. Бузальская, Е. В. Эссе: к истории становления жанра / Е. В. Бузальская // Мир русского слова. — 2015. — № 2. — С. 36–41.

2. Дуров, О. И. Норвежское эссе 1950–1990-х годов: поэтика, проблематика, гносеологические перспективы жанра : дис. ... д-ра филол. наук / О. И. Дуров. — Краснодар, 2000.

3. Жолковский, А. К. Эссе / А. К. Жолковский // Иностранная литература. — 2008. — № 12.

4. Медведев, А. А. Эссеистичность / А. А. Медведев // Розановская энцикло-

педия / сост. и гл. ред. А. Н. Николюкин. — М., 2008. — С. 2337–2339.

5. Обласова, Т. В. Развивающий потенциал деятельности школьников по созданию вторичных и встречных текстов / Т. В. Обласова // Педагогика. — 2011. — № 5. — С. 52–60.

6. Розанов, В. В. Собр. соч. Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Литературные очерки. О писателе и писателях / В. В. Розанов. — М., 1996.

7. Розанов, В. В. Паскаль / В. В. Розанов // Человек. — 2001. — № 4.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

Н. И. ПИРОГОВ
и Н. А. ДОБРОЛЮБОВ:
НУЖНО ЛИ СЕЧЬ ДЕТЕЙ?



УДК 371.55(091)

ББК 74.03(2)5

Анализ обсуждения возможности применения наказаний розгами для решения задач воспитания школьников, которое имело место в статьях Н. И. Пирогова и Н. А. Добролюбова на рубеже 1850–1860-х гг. показывает, что проблема телесных наказаний решается весьма неоднозначно даже признанными прогрессивными педагогами-гуманистами, например, такими, как Н. И. Пирогов. Вместе с тем, среди их современников (например, таких, как Н. А. Добролюбов) оказываются люди, вполне адекватно воспринимающие все те негативные последствия, к которым неизбежно приводит использование розги, пусть и весьма ограниченное. Обращение к рассмотренным ниже размышлениям Н. И. Пирогова и Н. А. Добролюбова способствует не только историческому, но и теоретическому осмыслению возможности и целесообразности физических наказаний, их практического использования при воспитании детей и подростков.

Ключевые слова: Н. И. Пирогов; Н. А. Добролюбов; физические наказания подрастающих поколений в воспитании; наказания розгой.

E. N. Astafyeva

N. I. PIROGOV AND N. A. DOBROLYUBOV:
IS IT NESSESARY
TO WHIP CHILDREN?

The article analyses the possibility of flogging for solving problems of students' education and discussion, which took place in articles by N. I. Pirogov and N. A. Dobrolyubov at the turn of 1850–1860-ies. It shows that the problem of corporal punishment was solved very ambiguous even by progressive

teachers-humanists, such as N. I. Pirogov. However, their contemporaries (for example, such as N. A. Dobrolyubov) quite adequately perceived all the negative consequences, which inevitably led to the use of a rod, although very limited. Appeal to Pirogov's and Dobrolyubov's reflections promotes not only historical, but also theoretical understanding of the possibility and feasibility of physical punishment, their practical use in education of children and adolescents.

Key words: N. I. Pirogov; N. A. Dobrolyubov; physical punishment of the younger generations in education; punishment with the rod (flogging).

В предисловии к изданной в 2012 г. монографии «Бить или не бить» выдающийся советский российский социолог, психолог, антрополог, философ и сексолог И. С. Кон (1928–2011), много внимания также уделивший педагогической проблематике, писал о том, что «практически на всем протяжении истории человечества порка считалась необходимым, а то и единственным эффективным средством воспитания. Немногим лучше обстоит дело и в современном мире. <...> Чем объясняется этот парадокс? Может быть, порка, считающаяся нормальным элементом соционормативной системы, воспринимается индивидуальным сознанием не как что-то оскорбительное для личности, а как обычная рутинная процедура? Или психологический эффект порки снижается благодаря коллективной враждебности и ненависти воспитанников к учителю-деспоту, который может покарать, но не унижить, как не может унижить человека бездушная машина? Или психологический

эффект имеет не столько способ наказания, сколько представления о его законности или незаконности, складывающиеся у ребенка в результате усвоения существующих независимо от его воли и данных ему школьных и иных правил?»¹.

Выявление, анализ и оценка роли и места телесных наказаний, прежде всего, порки в истории, теории и практики воспитания и обучения подрастающих поколений необходимо для адекватного понимания причин, путей, целесообразности, вреда, перспектив эволюции розги как педагогического инструмента. Исторический подход способствует осмыслению поставленной задачи, о чем свидетельствует современное состояние истории педагогики². В указанном контексте огромный интерес представляет обсуждение проблемы применения розги в воспитании детей и подростков Н. И. Пироговым и Н. А. Добролюбовым.

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) — великий хирург, общественный и государственный

¹ Кон И. С. Бить или не бить? М.: Время, 2012. 448 с. С. 6–8.

² См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познаватель-

деятель — оказал огромное влияние на развитие теории и практики отечественного образования. После активного участия в 1854–1855 гг. в Крымской войне он подал рапорт об уходе в связи с ухудшением состояния здоровья из Медико-хирургической академии Санкт-Петербурга, в которой служил с 1841 по 1956 гг. В июле 1856 г. в журнале «Морской вестник» Н. И. Пирогов опубликовал статью «Вопросы жизни»³, которая стимулировала развитие общественно-педагогического движения в Российской

Империи, требующего радикальных реформ школьной системы. В сентябре 1856 г. он был назначен попечителем Одесского учебного округа, а в 1858 г. попечителем Киевского учебного округа, получив чин тайного советника. В 1861 г. за «педагогическое вольнодумство» и несогласие со школьной политикой царского правительства он был отстранён от занимаемой должности.

В № 3 «Журнала Министерства народного просвещения» за 1862 г. основоположник научной педагогики

ный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; *Астафьева Е. Н.* История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 161–180; *Астафьева Е. Н.* Педагогические институции в истории человеческого общества // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2017. № 4. С. 59–62; Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017. 384 с.; *Корнетов Г. Б.* Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 90–106; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83; *Корнетов Г. Б.* Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; *Корнетов Г. Б.* Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 2. С. 108–126; *Корнетов Г. Б.* Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 38–55; *Корнетов Г. Б.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 51–81; *Корнетов Г. Б.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 43–83; *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. 438 с.; *Корнетов Г. Б.* Образование и педагогические учения в истории России: монография. М.: АСОУ, 2017. 172 с.; *Корнетов Г. Б.* Теория истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2013. 460 с.; *Корнетов Г. Б.* Постигание истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2014. 152 с.; *Корнетов Г. Б.* Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. М.: АСОУ, 2017. 168 с.; *Корнетов Г. Б.* Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография. М.: АСОУ, 2013. 256 с.; *Корнетов Г. Б.* Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М.: АСОУ, 2015. 260 с.

³ См.: *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 29–51.

в России К. Д. Ушинский (1823–1871) опубликовал объемную статью «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова»¹. По словам историка отечественного образования Э. Д. Днепров, «Ушинский с искренним восхищением относился к личности Н. И. Пирогова. <...> Он глубоко сочувствовал Пирогову в его поисках воспитательного идеала, высоко оценивал его педагогическую деятельность на посту попечителя Одесского и затем Киевского учебных округов. Отстранение Пирогова от этой деятельности, санкционированное императором 18 марта 1861 г., было расценено Ушинским как “потеря, ничем не вознаградимая”. По сути, выступая против этого отстранения, он громко заявил в статье о выдающемся значении педагогической деятельности Пирогова в истории русского просвещения, о “полной необходимости такого человека для русского воспитания”»².

К. Д. Ушинский исключительно высоко оценил Н. И. Пирогова-педагога. Он, в частности, писал: «Два небольшие собрания педагогических статей Николая Ивановича Пирогова дают нам возможность обозреть литературно-педагогическую деятельность человека, первые слова которого о воспитании пробудили спавшую у нас до сих пор педагогическую мысль. <...> После долгой и блестящей карьеры

врача, испытав и европейскую известность, и севастопольские тревоги, высказал автор свой взгляд на жизнь, но немногим удастся в такую пору жизни и после такой деятельности, после которой тысячи сочли бы себя вправе отдыхать на лаврах, высказать такую изумительную юность души при такой зрелости мысли и чувства. <...> В Н. И. Пирогове мы видим то высокое мудрое детство души, которое дается всем, но сохраняют которое весьма немногие и которое большей частью утрачивается в самом раннем детстве. <...> Искренность вызывается только искренностью; вот почему не только в воспитаннике, но и в воспитателе полная искренность души есть единственный прочный залог действительного, а не природного успеха воспитания, вот чем объясняется и то огромное воспитательное влияние, которое имела личность Н. И. Пирогова в недолгие годы его педагогической карьеры. Мы не знаем ни одного, ни русского, ни иностранного сочинения, в котором бы эта основная истина воспитания была захвачена глубже и выражена яснее того, чем выражается она в статьях Н. И. Пирогова»³.

15 апреля 1858 г. в газете «Одесский вестник» была напечатана статья Н. И. Пирогова «Нужно ли сечь детей и сечь их в присутствии других детей?». Поводом для

¹ См.: Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М.: Издательство УРАО, 2002. С.241–295.

² Днепров Э. Д. Комментарии // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М.: Издательство УРАО, 2002. С. 520–575. С. 561.

³ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М.: Издательство УРАО, 2002. С. 241–295. С. 241–247.

написания статьи послужили многочисленные случаи наказания розгами учащихся Херсонской гимназии. Размышляя об истоках распространения телесных наказаний (а точнее, наказаний детей розгами) в воспитании подрастающих поколений, Н. И. Пирогов высказывает убеждение, что «розга — предмет немаловажный, и не для одних детей: о ней говорится и в Библии, и в педагогике, и в законоведении. А в жизни ребенка она — из важнейших вещей важнейшая. Правда, для многих отцов, матерей и учителей высечь ребенка — все равно, что высморкаться»¹. По мнению Н. И. Пирогова, «основная мысль телесного наказания вообще» состоит в том, чтобы «1) выместить причиненную злобу и 2) пристыдить, 3) утратить. Вот три чувства, — утверждает он, — на которые человечество с незапамятных времен основывает все свои физические меры»². При этом Н. И. Пирогов считает, что чувство мести, не свойственное ни христианству, ни здоровой нравственности, вообще, не заслуживает какого-либо внимания, обратить которое следует только и исключительно на связь телесных наказаний с чувствами стыда и страха. Согласно точки зрения Н. И. Пирогова, стремление пристыдить виновного с помощью телесного наказания есть попытка действовать стыдом на человека, который уже по-

терял стыд. Он писал: «Как вы хотите, чтобы удары розгой по обнаженному телу ребенка могли пристыдить его, когда они именно и уничтожают стыд, заставляя его делать то, что он должен стыдиться делать? Пусть ребенок всегда стыдится заслужить такое наказание — это не худо; но если он себя до него довел, то уже тут поздно стыдом действовать. Тут остается один только страх. Но какой? Не тот нравственный страх заслуженного наказания, который возбуждается внутренним чувством совести за нарушение предписываемых ему правил, а страх боли и истязаний. Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги?»³.

Очевидно, что Н. И. Пирогов весьма негативно относится к телесным наказаниям, заявляя: «Покуда розга в виду — все хорошо и в приличном виде; когда исчезла из виду — кутеж и разлив. И это нравственность! <...> Сделайте так, чтобы наказание за преступление было не вне, а внутри виновного — и вы дойдете до идеала нравственного воспитания. <...> Розга — слишком грубый и насильственный инструмент для возбуждения стыда. А чувство стыда — это такой нежный, оранжерейный цветок, который разом завянет, когда побывает в грубых руках. Розга вселяет страх — это правда, но не исправительный, не надежный, а прикрывающий толь-

¹ Пирогов Н. И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей? // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 102–106. С. 102.

² Пирогов Н. И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей? // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 102–106. С. 103.

³ Пирогов Н. И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей? // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 102–106. С. 103.

ко внутреннюю порчу. Она исправляет только слабодушного, которого исправили бы и другие средства, менее опасные»¹.

Однако Н. И. Пирогов вдруг совершенно неожиданно для читателя пытается оправдать некоторые случаи телесных наказаний. Он, в частности, пишет: «Покуда все дело ограничивается только одной угрозой виноватому, что его заставят быть при наказании товарища или брата, я ничего не имею сказать против этого. Если отец или учитель в минуту гнева накажет ребенка перед его братьями или соучениками, я также не сочту этого еще худым»².

В числе людей, активно отреагировавших на статью Н. И. Пирогова «Нужно ли сечь детей?», был Н. А. Добролюбов. Литературный критик, революционный демократ, Николай Александрович Добролюбов (1836—1861) внес существенный вклад в разработку идей революционно-демократической педагогики. Еще в № 5 журнала «Современник» за 1857 г. Н. А. Добролюбов опубликовал статью «Несколько слов о воспитании по поводу “Вопросов жизни” г. Пирогова», вошедшую впоследствии в историю педагогики под названием «О значении авторитета в воспитании»³. В своей статье 21-летний юно-

ша пишет о том, что Н. И. Пирогов «указывает зло в воспитании и покаявает свои положения с беспощадной, неотразимой логической силой. Он дает возможность понимать и угадывать причину зла: преобладание внешности в самом воспитании, пренебрежение внутреннего человека. Но каким образом именно убивается в детях внутренний человек, отчего внешнее развивается в них более, от каких частных влияний они выходят на жизненное поприще неприготовленными, бессильными — этого г. Пирогов не разбирает подробно, и опять предоставляет только угадывать»⁴. Н. А. Добролюбов, говоря о том, какие мысли родились у него по почтению «Вопросов жизни», обращает внимание на то, что «большая часть наших педагогических рассуждений, отлично разбирая вопросы высшей философии, представляя верные и полезные правила с точки зрения религиозной, государственной, нравственной, общепсихологической и т. п., упускает из виду одно весьма важное обстоятельство — действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых... Оттого дитя нередко жертвуется педагогическим расчетам. Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своей собственностью, ве-

¹ Пирогов Н. И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей? // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 102–106. С. 104.

² Пирогов Н. И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей? // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 102–106. С. 105.

³ См.: Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 30–48.

⁴ Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 30–48. С. 31.

щью, с которой он может делать все, что ему угодно»¹.

В № 2 журнала «Современник» за 1859 г. Н. А. Добролюбов опубликовал критический текст «Собрание литературных статей Н. И. Пирогова»², в которой проанализировал и дал высокую оценку его педагогическим взглядам, изложенным, в частности, в статьях «Вопросы жизни» и «Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей». Н. А. Добролюбов особо подчеркнул, что «все эти статьи — педагогического содержания, и все они предъявляют требования столь простые и разумные и в то же время столь высокие, что перед ними решительно совестно делается похвастаться чем-нибудь совершенным у нас доселе в отношении к воспитанию»³.

Однако в № 8 «Циркулярах по управлению Киевским учебным округом» за 1859 г. Н. И. Пирогов публикует «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа»⁴, в первой части которых, названной «Изложение основных начал», утверждая, что «главная цель наказаний в учебных заведениях есть исправление»⁵, он предлагает не запретить, а лишь ограничить применение

ние телесных наказаний. В принципе, Н. И. Пирогов высказывает негативное отношение к розге как средству воспитания в Российском государстве, хотя и считает оправданным ее применение в Англии. Он пишет по этому поводу: «Розгу из нашего русского воспитания нужно бы было изгнать совершенно. Если для доказательства ее необходимости и пользы приводят к примеру воспитание в Англии, то на это нужно заметить, что розга в руках английского педагога имеет совершенно другое значение. Где чувство законности глубоко проникло все слои общества, там и самые нелепые меры не вредны, потому что они не произвольны. А там, где нужно сначала еще распространить это чувство розга не годится»⁶.

Тем не менее, по мнению Н. И. Пирогова, существующие реалии российской жизни не позволяют отказаться от телесных наказаний, хотя розги и оцениваются им весьма негативно: «Умножая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания рабским страхом, с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством, розга окончательно разрывает нравственную связь между

¹ Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 30–48. С. 32.

² См.: Добролюбов Н. А. Собрание литературных статей Н. И. Пирогова // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 127–136.

³ Добролюбов Н. А. Собрание литературных статей Н. И. Пирогова // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 127–136. С. 128.

⁴ См.: Пирогов Н. И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 176–184.

⁵ Пирогов Н. И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 176–184. С. 189.

⁶ Пирогов Н. И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 176–184. С. 182.

воспитателем и воспитанником: она и там ненадежна, где еще существуют патриархальные отношения. И если грубое телесное наказание и от рук родного отца делается иногда невыносимым, то в воспитании, основанном на административном начале, оно делается унижительным и возмущающим. Пока сеченные дома дети будут поступать в наши воспитательные учреждения, трудно еще придумать что-нибудь другое для их наказания (по крайней мере, в начале) в случаях, не терпящих отлагательства. Нам покуда ничего не остается более, как принять за правило: употреблять это средство с крайней осторожностью и только там, где позорная вина требует быстрого, сильного и мгновенного сотрясения»¹. Поясняя свою позицию, Н. И. Пирогов пишет: «Но это сотрясение тогда только и может достигнуть своей цели, когда оно будет употреблено редко, но безотлагательно, следуя непосредственно за проступком, очевидность которого не подлежит никакому сомнению»².

В № 1 журнала «Современник» за 1860 г. Н. А. Добролюбов опубликовал статью «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами»³, в которой выступил с критикой идеи о необходимости применении, хотя и с ограничениями, розги в гимнази-

ях, которую Н. И. Пирогов обосновал в работе «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа». В начале своей статьи Н. А. Добролюбов вспоминает, что некоторое время назад «прочитали мы «брошюрку г. Пирогова, в которой, между прочим, была статейка “Нужно ли сечь детей?”», прониклись восторженным удивлением к твердости и ясности воззрений хирурга и педагога, <...> убежденного и убеждавшего тогда, что розга всегда и для всякого вредна, позорна и безнравственна. <...> нам казалось, что прекрасные педагогические убеждения г. Пирогова будут проводиться им и на практике так же неуклонно, как проводятся в его статьях. Мы надеялись, что по своему положению, находясь в обстоятельствах сравнительно очень благоприятных, он будет в состоянии весьма близко подойти к осуществлению своих идей о воспитании. Но всего более мы были уверены в том, что в заведениях, вверенных попечительству г. Пирогова, не будут сечь детей»⁴.

Однако далее Н. А. Добролюбов обращает внимание на то, что в «Правилах», опубликованных в 1859 году, «г. Пирогов чрезвычайно легко и снисходительно смотрит на вопиющие ужасы, представленные

¹ Пирогов Н. И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 176–184. С. 182–183.

² Пирогов Н. И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 176–184. С. 183.

³ См.: Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232.

⁴ Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 214–215.

ему в сведениях о числе высеченных мальчиков. Его не возмущает злодеяние, регулярно совершающееся над несчастными мальчиками в одном из подведомственных ему заведений»¹. И затем Н. А. Добролюбов продолжает: «Окончательно пристыжены мы были в своем прежнем восторге от г. Пирогова, когда дошли до того места “Правил”, где почтенный педагог доходит до изложения теоретических и практических соображений своих относительно телесного наказания. Тут происходит в “Правилах” такое неловкое и неуклюжее балансирование на розгах, что невольно сердце замирает со страха за шаткое положение балансирующих. Сначала говорится, розга “гнусна, вредна”, что ее нужно вовсе изгнать; потом, что изгнать ее нельзя; потом, что это *трудно*, наконец — что ее следует употреблять, только редко... Все это так плохо вяжется с прежними убеждениями автора “Вопросов жизни”, так несообразно само по себе, так противоречит основной цели составления “Правил”, что мы для полного вразумления несколько раз прочитали этот странный пункт и, наконец, убедились в печальной истине и, вспомнив прежнюю защиту детей от розог г. Пироговым, могли только воскликнуть внутренне: **tu quoque, Brute!**»².

Отмечая, что Н. И. Пирогов не является сторонником применения розог в воспитании, Н. А. Добролюбов

признает, что великий хирург отнюдь не настаивает на исключении их из педагогической практики гимназий. Он пишет по этому поводу: «Весьма красноречиво доказав гнусность и возмутительность розговой науки, г. Пирогов вдруг поражает нас крутым оборотом: “*Но нельзя еще у нас вдруг вывести розгу из употребления*”. <...> Что это значит, — вопрошает далее Н. А. Добролюбов, — “*нельзя вдруг изгнать розгу*”? Какая же тут может быть последовательность? Уменьшать число ударов, что ли? Так ведь тут дело не в числе ударов, а в самом способе наказания. Или вы хотите соблудности постепенность тем, чтобы не определять розог даже и на некоторые такие случаи, за которые прежде пороли нещадно. Но в определении частных случаев вы должны руководствоваться уже частными педагогическими соображениями, которые, во всяком случае, должны согласовываться с принятыми в вашем кодексе принципами. Если вы допустили розгу в своем принципе воспитания, то вы тем самым признали уже законность ее как полезной педагогической меры. Значит, вы и должны будете удерживать ее постоянно, покамест не изменится ваш взгляд на сущность самих проступков, признанных, по-вашему, достойными розог... Таким образом, ваше “*вдруг*” не имеет никакого практического смысла, потому что ни одна человеческая голова не

¹ Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 217.

² *Tu quoque, Brute!* (лат) – и ты, Брут!

³ Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 217.

в состоянии вывести разумной постепенности, которой вы, по-видимому, добиваетесь в отменении розог»¹.

Н. А. Добролюбов отмечает, что Н. И. Пирогов наверняка бы запретил применения в гимназиях наказаний розгами, «если бы признавал розги решительно ни к чему не годными. Если же он допустил еще их остаться в гимназиях, то, конечно, потому, что признал их пользу, хотя до некоторой степени. Иначе сказать он признал, что в некоторых случаях розга составляет самое лучшее наказание, какое только возможно в *настоящее время*»². Далее он пишет: «А не угодно ли полюбоваться, какие проступки наказываются розгами? Мы их сейчас перечислим; заметим только наперед, что все наказания имеют три степени, определяемые разными обстоятельствами проступка. Розгами наказывается: *воровство, к которому причисляется и кража собак* — во второй степени. Затем розги определены — в третьей степени — “за оскорбление начальствующих лиц во время исполнения ими служебных обязанностей словом, письмом и делом”. Наконец, розгами же наказывается <...> — дико выговорить — “оскорбление товарищей за веру (фанатизм)”»³.

Подводя итоги анализу «Правил», Н. А. Добролюбов делает весьма печальный вывод: «Не то горько нам,

что мы, превознося в прошлом году г. Пирогова, показали себя легковверными и увлекующимися; не то горько, что между нашими похвалами знаменитому педагогу оказалось несколько незаслуженных преувеличений. Нет, нас смущает совершенно другое. Хвалить статьи г. Пирогова, восхищаться силой его логики, его последовательностью и твердостью мы имели полное право, и в этом отношении нам не в чем раскаиваться. Но мы обнаружили крайне тупоумное и совершенное непонимание жизни русской, когда осмелились выразить что-то вроде надежд на практическую деятельность восхваляемого писателя. <...> Главное горе вот в чем: наши прошлогодние восторги сделали нас участниками в создании того пьедестала мудрости, на котором возвышается теперь г. Пирогов. Мы поставили его в пример практическим педагогам, мы указали одному из них, сомневавшемуся в отвратительности розог, на непреклонные, незыблемые убеждения г. Пирогова, решительно отвергавшего телесное наказание как педагогическую меру и заклеившего розги рядом энергичных, неопровержимых силлогизмов... Теперь этот сомневающийся педагог с торжеством скажет нам: “Вы опирались на авторитет Пирогова; смотрите же, к чему пришел он, как только коснулся практики... Невозможно уничтожить

¹ Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 220.

² Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 221.

³ Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 224.

розгу в гимназиях!..” И сотни, тысячи подобных сомневающихся педагогов покончат со своим сомнением и решат дело в пользу розги, узнав о том, что сам *Пирогов* признал их нужными и полезными... А сотни и тысячи других, давно уверенных в благотворности всяких экзекуций, поднимут голову. <...> Вот что наделади восхваления и надежды, повсюду раздававшиеся в честь г. Пирогова со времен появления «Вопросов жизни». И мы, мы в этом сделали участниками!! Как хотите, а это очень горько!!»¹.

И. С. Кон в своей монографии, посвященной проблеме физических наказаний, писал: «Статья Добролюбова встретила сочувствие у радикальной общественности, подняв частный, хотя и важный, педагогический вопрос на уровень социально-политического разоблачения “всероссийских иллюзий” о возможности либерализации системы образования (и чего бы ни было другого) без коренных изменений основанного на крепостничестве общественно-го строя. <...> Школьный устав 1864 г. декларировал всесословность образования, расширил права педагогических советов и преподавателей при выборе учебных программ и отменил телесные наказания. Важным достижением стало также появление част-

ных школ и гимназий, которые были гораздо свободнее государственных, и там о порке не могло быть и речи. С некоторым опозданием этому примеру последовали и кадетские корпуса. Тем не менее, телесные наказания в российских школах не исчезли»².

Анализ обсуждения возможности применения наказаний розгами для решения задач воспитания школьников, которое имело место в статьях Н. И. Пирогова и Н. А. Добролюбова на рубеже 1850–1860-х гг. показывает, что проблема телесных наказаний решается весьма неоднозначно даже признанными прогрессивными педагогами-гуманистами, например, такими, как Н. И. Пирогов, в то время, как среди их современников (например, таких, как Н. А. Добролюбов) оказываются люди вполне адекватно воспринимающие все те негативные последствия, к которым неизбежно приводит использование розги, пусть и весьма ограниченное. Обращение к рассмотренным выше размышлениям Н. И. Пирогова и Н. А. Добролюбова способствует не только историческому, но и теоретическому осмыслению физических наказаний, возможности и целесообразности их практического использования при воспитании детей и подростков.

¹ *Добролюбов Н. А.* Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1986. С. 211–232. С. 229–230.

² *Кон И. С.* Бить или не бить? М.: Время, 2012. 448 с. С. 223.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
3. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2017. — № 4. — С. 161–180.
4. Астафьева, Е. Н. Педагогические институты в истории человеческого общества / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2017. — № 4. — С. 59–62.
5. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
6. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
7. Днепров, Э. Д. Комментарии. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики / Э. Д. Днепров — М. : Издательство УРАО, 2002. — С. 520–575.
8. Добролюбов, Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами / Н. А. Добролюбов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1986. — С. 211–232.
9. Добролюбов, Н. А. О значении авторитета в воспитании / Н. А. Добролюбов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1986. — С. 30–48.
10. Добролюбов, Н. А. Собрание литературных статей Н. И. Пирогова / Н. А. Добролюбов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1986. — С. 127–136.
11. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2017. — 384 с.
12. Кон, И. С. Бить или не бить? / И. С. Кон. — М. : Время, 2012. — 448 с.
13. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // *Отечественная и зарубежная педагогика*. — 2011. — № 1. — С. 68–83.
14. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Известия Российской академии образования*. — 2016. — № 2. — С. 108–126.
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. Образование и педагогические учения в истории России: монография / Г. Б. Корнетов — М. : АСОУ, 2017. — 172 с.
17. Корнетов, Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2017. — 168 с.
18. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 260 с.
19. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал*

Подмосковья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.

20. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 256 с.

21. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 152 с.

22. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90–106.

23. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51–81.

24. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 43–83.

25. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.

26. Корнетов, Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 38–55.

27. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни: Избр. пед. соч. / Н. И. Пирогов. — М. : Педагогика, 1985. — С. 29–51.

28. Пирогов, Н. И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей?: Избр. пед. соч. / Н. И. Пирогов. — М. : Педагогика, 1985. — С. 102–106.

29. Пирогов, Н. И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского округа: Избр. пед. соч. / Н. И. Пирогов. — М. : Педагогика, 1985. — С. 176–184.

30. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. — М. : Издательство УРАО, 2002. — С. 241–295.



Е. А. Ефимова

«ИГРА В ГЕРОИЧЕСКИХ ПИОНЕРОВ НОВОЙ КУЛЬТУРЫ»: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УТОПИЯ ИННОКЕНТИЯ ЖУКОВА

УДК 37(09)

ББК 74.03

В статье проанализировано развитие идеи «длительной игры» как универсального воспитательного метода, предложенного и активно продвигаемого в жизнь в 1910-х — 1920-х гг. российским и советским скульптором и педагогом, деятелем скаутского и пионерского движения Иннокентием Николаевичем Жуковым.

Ключевые слова: история детского движения в России; история скаутизма; история пионерской организации; длительная игра; Жуков Иннокентий Николаевич.

E. A. Efimova

«THE GAME OF THE HEROIC PIONEERS OF A NEW CULTURE»: A PEDAGOGICAL UTOPIA INNOKENTY ZHUKOV

The author of the article analyzes development of the idea of the “long game” as a versatile educational method proposed and actively promoted in life in 1910-s — 1920-s in Russia Russian and Soviet sculptor and teacher, a lider of scouts’ and pioneers’ movement I. N. Zhukov.

Key words: history of children’s movement in Russia; history of scoutism; history of the pioneer organization; long game; Zhukov Innokenty Nikolayevich.

Термин «длительная игра», существующий в отечественной педагогической литературе уже примерно столет, обозначал в разные исторические периоды в чем-то сходные, но в чем-то и различные реалии игровой культуры

России, РСФСР, СССР и РФ. Его употребляли, толковали, выражали свое отношение к явлению, определяемому этим термином, как специалисты, педагоги, включенные в воспитательный процесс, так и дилетанты.

Педагогическая реалья, стоящая за этим термином, возникла еще раньше. Считается, что длительную игру придумал в 1902 г. американский писатель, художник, естествоиспытатель Э. Сетон-Томпсон. С утилитарной целью спасения своей фермы от окрестных мальчишек он предложил юным разбойникам долговременную игру в индейцев. Осмыслив собственный игровой опыт, писатель пришел к выводу, что разорявшие его сад подростки объективно нуждаются в приключениях, в преодолении преград и опасностей, и что дать им этот набор эмоций, переживаний и элементов жизненного опыта может погружение в жизнь, сходную с жизнью индейцев¹.

На основе этой игры и творческого энтузиазма писателя впоследствии сложилось движение «Лесных (или Сетонских) индейцев», оформившееся в общенациональную американскую организацию во главе с автором.

Повесть Э. Сетон-Томпсона об игре двух мальчиков в индейцев была переведена на многие языки; неоднократно переиздана в России в 1907–1917 гг. под названиями: «Два маленьких дикаря», «Юные дикари», «Маленькие дикари, или Повесть о том, как два мальчика вели в лесу жизнь индейцев и чему они научились», «Повесть о том, как два мальчика жили в лесу как индей-

цы и чему они научились», «Юные дикари. Жизнь и приключения подростков в Канадских лесах». Немало практических знаний и сведений об элементах индейского быта и общения почерпнули из этих книг мальчики и подростки, учащиеся гимназий и реальных училищ российских городов, книгочеи, мечтатели, поклонники романов Майн Рида, Фенимора Купера, Карла Мая.

По мнению специалистов, Э. Сетон-Томпсон, разработав воспитательную систему, построенную на методе длительной игры, стал инициатором детского природоохранительного движения, объединявшего детей на игровой основе². Э. Сетон-Томпсон считается основателем скаутизма вместе с Р. С. Баден-Пауэллом, разработавшим организационные основы этого движения, вобравшего в себя сетон-томпсоновскую длительную игру в индейцев как метод работы с детьми.

Таким образом, длительная игра, возникнув в ходе случайной практики, способствовала складыванию детского движения.

По нашим наблюдениям, Э. Сетон-Томпсон и Р. Баден-Пауэлл (а также их англоязычные последователи, толкователи и интерпретаторы) не употребляли это словосочетание, не считали, что скаутинг построен на методе дли-

¹ См.: Сетон-Томпсон Э. Глава из автобиографии // Скауты России. Сборник исторических очерков основателей скаутского движения и участников событий / [Сост. и общ. ред. В. Л. Кучин и В. И. Несебря]. М.: Федерация скаутов России, 1998. С. 7–19.

² Руденко И. В. Традиции отечественного внешкольного воспитания в практике современного детского движения / И. В. Руденко // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 310–318. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-otechestvennogo-vneshkolnogo-vospitaniya-v-praktike-sovremenno-go-detskogo-dvizheniya#ixzz4S4WQFPc8V> (дата обращения: дек. 2016).

тельной игры: в оригинальных текстах таких упоминаний нам не встретилось. Также не удалось найти употребления в этом контексте в Интернете наиболее вероятных английских вариантов «long game», «long-term game».

Термин «длительная игра» ввел в педагогическую литературу российский и советский скульптор и педагог, деятель скаутского и пионерского движения Иннокентий Николаевич Жуков (1875–1948).

На разработку теории и методики длительной игры оказали влияние некоторые новации естественно-научных изысканий. В 1870-х гг. была популярна теория биогенеза, основателем которой являлся Э. Геккель (Германия), утверждающая, что организмы в течение своего внутриутробного развития повторяют историю рода, онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Были попытки перенести этот закон и в сферу воспитания детей по принципу аналогии между развитием ребенка и развитием всего человечества. Странниками этой теории, в частности, были С. Холл и Дж. Болдуин (США), в нашей стране — П. П. Блонский¹. Ребенок в своем развитии повторяет путь развития всего человечества: собирательство, охота и пр. Задача воспитателя заключается в том, чтобы педагогически верно предоставить возможность для

проявления этих инстинктов (в частности, в игре) и строить педагогический процесс, опираясь на них. Позже представители советской психологической школы (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.) показали, что основное, определяющее влияние на развитие игровой деятельности ребенка имеет социальная среда.

И. Н. Жуков в 1910-е гг. проникся идеей биогенеза и выступал активным сторонником этой теории, строя именно на ней свои положения о длительной игре. «До 10-летнего возраста, — писал он, — дети живут интересами и инстинктами дикарского периода в истории человечества. От 10 [до] 13 [лет] — охотничье-пастушеского периода — отсюда их интерес к охоте, рытью землянок, постройке шалаша. Интерес к животным и природе. От 13 [до] 16 лет период рыцарского средневековья, отсюда интерес ко всему героическому, чтение Майн Рида, групповые игры в казаков и разбойников, групповые драки. На фундаменте этих органических интересов и создана система скаутинг с ее скаутскими лагерями, беседами у костра и с рыцарскими законами и обычаями»².

Разрабатывая скаутинг в применении к российской действительности, Жуков как секретарь общества «Русский скаут» внес в перевод труда Р. Баден-Пауэлла много уточнений,

¹ См. напр.: Блонский П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): Пособие для высших учебных заведений и учителей учительских институтов. М.: Задруга, 1916. С. 99–100; см. также: *Фортуатов А.* Борьба за трудовой метод в Западной Европе и Америке // Трудовая школа в свете истории и современности. Сборник статей под ред. проф. М. М. Рубинштейна. Л.: Сеятель, 1924. С. 63.

² Жуков И. Н. Текущий момент в скаутдвижении (1920–1921 гг.) // Педагогические парадоксы Иннокентия Жукова / сост. и ред. И. В. Руденко. Тольятти: ТГУ, 2010. С. 72.

расшифровок и пр., адаптировав его к российской действительности, включив в издание часть материалов I съезда по скаутизму¹. Так, в жуковской системе скаутинга были почти полностью исключены военные приемы, оставлены элементы строевой подготовки. «Не военные разведчики, как это иногда понимается у нас людьми мало осведомленными, а в «разведчики» в смысле пионеров культуры, разведчиков доброго дела, юных рыцарей, разведывающих на всех дорогах жизни, где бы им помочь тем, кто нуждается в их помощи»².

И. В. Руденко считает основной заслугой И. Н. Жукова определение целей и задач скаутских организаций в России не как военных, а как рыцарских; разработку идеи применения метода длительной игры — основы скаутинга³. По мнению историка скаутизма Ю. С. Кудряшова, Жуков глубже всех понял сущность скаутинга, ближе всех подошел к скаутингу в его классическом, британском толковании и даже пошел дальше его основателя. Новатор в теории и в практике, он

сделал особый упор на нравственное воспитание и игру⁴.

Впервые определение скаутизма через игру Жуков дал в 1916 г. в своей работе «Русский скаутизм»: «Скаутизм — это прекрасная игра, полная чарующей прелести, поэзии и душевного благородства, игра, в которой принимают участие и взрослые»⁵, писал он. Позже он сформулировал это положение через словосочетание «длительная игра» («воспитательная система, которую мы предлагаем, является тоже игрой в рыцарей и пионеров-первопроходцев, но игрой длительной, серьезной, сливающейся с самой жизнью; в этом ее смысл и значение»⁶) и выработал критерии этого определения, различным образом komponуя и чередуя их в своих статьях.

Жуков видел истоки педагогического применения долговременных, длящихся неделями и месяцами игр в опыте англо-американской педагогики, включившей организованные игры в воспитательную работу с детьми. «От обычного типа игр эти воспитывающие игры отличаются тем, что они

¹ *Баден-Пауль*. Юный разведчик. Пер. с англ. Изд-е 3-е, вновь проредактированное, с добавлением сведений о русской организации. Пг.: В. А. Березовский, 1916. С. 315–334; см. также: Скауты России. Сборник ... С. 58–68.

² *Жуков И. Н.* Школа и два пути воспитания // Педагогические парадоксы... С. 116.

³ *Руденко И. В.* Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография. М., 2008. С. 72.

⁴ *Кудряшов Ю. В.* Российское скаутское движение : Исторический очерк. Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та, 1997. С. 56; См. также: Он же. Что писали о скаутах (Историографический очерк) // Скаутинг в России: вчера и сегодня: Материалы Всеросс. научно-практич. конференции 16–17 апреля 1995 г. Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та, 1996. С. 40.

⁵ *Жуков И. Н.* Русский скаутизм. Краткие сведения о русской организации юных разведчиков. Пг.: В. А. Березовский, 1916. С. 31.

⁶ *Баден-Пауэлл Р.* Руководство по скаутингу, переработанное И. Н. Жуковым. Отпечатано по 4-му изданию Т-ва В. А. Березовского, 1918 год // Скауты России. Сборник... С. 461; также www.gomelscouts.com > Книги о скаутах > Руководство по скаутингу; ogur44.narod.ru/metod/Scouting_For_Boys/sfb_1918_4ru.htm (доступно – дек.2016).

носят не случайный и кратковременный, а длительный и даже постоянный характер. В них игра приобрела серьезный характер, сливаясь с самой жизнью»¹. В англо-американском опыте Жуков выделил два типа длительных игр, основанных на подражании, самовоспитании и самодеятельности:

— **школьные республики, школьные министерства**, основанные на подражании детей взрослым (к этому типу он относил и детско-юношеские организации — детские клубы, дома юношества, союзы молодежи — которые сейчас квалифицируются как элементы детского и молодежного движения);

— **«грандиозная международная воспитывающая игра «в скауты», «в юные разведчики», основанная на свойственном подросткам «подражании излюбленным героям юношеских книг»**².

В дальнейшем в его публицистике звучит постоянный гимн длительной игре. «Яркая, красочная форма, в которую облеклась эта длительная воспитательная игра, как нельзя более соответствует жизнерадостному миропониманию и мироощущению особого народа, рассеянного по всему миру, народа подростков»³. «Если педагогическая ценность кратковременных игр считалась доказанной в старой педагогике, то во

сколько же раз следует признать ценным приобретением педагогики эти длительно приобретаемые воспитывающие игры»⁴. «Как длительная игра она имеет и все атрибуты игры: условные знаки и значки, особенности приветствия, состязательные отличия и т. д., словом все то, что отвечает всегда конкретному, всегда образному восприятию детей этого возраста»⁵. «"Всемирное Рыцарское и Трудовое Братство Скаутов" — вот наименование этой игры»⁶.

Эти его яркие, образные, художественные определения длительной игры могут быть обобщены следующим образом:

— по педагогическому воздействию — игра воспитывающая (воспитательная);

— по пространственным и временным параметрам — игра грандиозная (*а именно*): игра, длящаяся годами; игра, эмоционально сближающая детей всего мира, создающая всемирное детское братство, игра интернациональная;

— по составу участников — игра, объединяющая детей и взрослых;

— по психологическому настрою — игра серьезная, как сама жизнь (сливающаяся с жизнью); и одновременно — игра яркая, красочная, *чарующая детей*; игра, включающая обя-

¹ Жуков И. Н. Школа и два пути воспитания // Педагогические парадоксы ... С. 115.

² См.: Там же. С. 116.

³ Жуков И. Н. Декларация старшего друга скаутов И. Н. Жукова ко всем штабам скаутских организаций // Педагогические парадоксы ... С. 81.

⁴ Жуков И. Н. Игра и труд в педагогике (на правах дискуссии) // Педагогические парадоксы ... С. 88.

⁵ Жуков И. Н. Новые основы социального воспитания // Вестник просвещения (Чита). 1921. № 2. С. 38.

⁶ Жуков И. Н. Открытое письмо старшего друга скаутов... // Педагогические парадоксы... С. 66.

зательные атрибуты игры — значки, приветствия, даже тайный язык.

Длительную игру в зависимости от аудитории, которой предназначена статья (скауты, педагоги-практики, руководители РКСМ [Российский коммунистический союз молодежи] и НКП РСФСР [Народный комиссариат просвещения]), Жуков называл новым методом воспитания, новым методом эмоциональной (волонтерной) педагогики, основным методом скаутинга.

Его трактовка длительной игры имеет несколько уровней:

- **воспитательная система-скаутинг** в целом;
- **метод скаутинга**;
- **конкретные игры** «Забайкальский экспедиционный корпус» и «Картофельный конкурс», организованные Жуковым в годы его работы в Чите.

Определения длительной игры Жукова эволюционизировали во времени, по его работам можно выделить читинский (1918—22, скаутский или допионерский) и московский (1922—24, пионерский) ее периоды.

Биография И. Н. Жукова известна. Он родился в 1875 г. в Читинской губернии, учился и учительствовал в Петербурге. В 1912—14 гг. учил-

ся в студии скульптора Э. Бурделя в Париже (видимо, там и заинтересовавшись деятельностью скаутов). В сентябре 1917 г. Жуков с семьей переехал из голодного Петрограда к родным в Читу. Жил до 1922 г. в Чите, преподавал географию, рисование и лепку, служил инструктором Отдела единой школы в Министерстве просвещения Дальневосточной Республики, вел большую общественную работу.

Располагая некоторым опытом практического руководства скаутским отрядом в пригороде Петрограда в 1914—1915 гг., вооруженный разработками двух съездов по скаутизму, деятельным участником которых он был, принимавший активное участие в издании «Листка скаута», в работе Общества содействия мальчикам-разведчикам «Русский скаут»¹, Жуков горячо взялся за работу: принял участие в создании в Чите скаутской организации, выпускал журнал «Забайкальский скаут», в котором были опубликованы многие его статьи.

Жуков организовал в 1918 г. длительную воспитывающую игру по изучению Забайкалья «Экспедиционный корпус», успех которой (до тех пор, пока развитию игры не воспрепятствовала обстановка гражданской войны²) дал ему основания считать, что путь

¹ См. подробнее: *Ефимова Е. А.* К столетию Общества содействия мальчикам-разведчикам «Русский скаут» (1914—1918) // Россия в Первой мировой войне (<http://www.inion.ru/ww1>)

² Детское путешествие по Забайкалью (по рекам Ингоде и Шилке от Читы до Сретенска) было все же совершено под руководством сотрудника областного краеведческого музея М. И. Союзова уже после отъезда Жукова летом 1923 г. Его участники называли себя «юни-сы» — юные исследователи (См.: *Константинов А. В., Федосеев А. Ю., Рафибеков Э. М.* У истоков детского движения в Забайкалье: от скаутов к юнисам // Народное образование Забайкалья: история и опыт. Чита: Поиск, 2000. С. 91—97; См также: Детское скаутское движение в Забайкалье (11 октября 2007) // <http://пустрана.рф/article.php?id=19002>; Слепивший пионеров // Газета «Земля». Чита. 2011. Выпуск № 20 от 19 мая. www.zemlya-chita.com/?num=32&it=531 (доступно — дек.2016).

переустройства старой школы, вообще новый, результативный метод воспитательной работы с детьми наконец найден. В этой игре мальчикам 10—14 лет было предложено после двухлетней подготовки пройти по всему Забайкалью. Желающие принять участие самостоятельно готовились по разработанным Жуковым требованиям к экспедиционным специальностям и сдавали экзамен. Сформированные в результате испытаний отряды разведчиков, санитаров, охотников и рыбаков, поваров, зоологов, ботаников и др. (всего числом около 700 человек) под руководством Жукова совершали подготовительные пешие переходы и восхождения на сопки. Другим успешным опытом стал организованный Жуковым в 1922 г. по поручению Министерства народного просвещения Дальневосточной республики среди детей Читы агрономический «Картофельный конкурс», где он внедрил активно пропагандируемый им метод группового соревнования. Группы участников конкурса самостоятельно выращивали картофель, используя помощь и рекомендации оргкомитета; сбор урожая проходил в присутствии ответственных лиц, составлялся протокол, скрепленный печатью. Победителям присуждался футбольный мяч или библиотечка.

В статьях и письмах, опубликованных, в основном, в сибирской педагогической и скаутской прессе в 1918—21 гг., Жуковым даны характе-

ристики длительной игры, указанные выше. Держа руку на пульсе работы с детьми даже в то время недостаточных информационных связей, Жуков осознавал все сложности современности — гражданская война, разруха, беспризорность, кризис школы. Панацеей от всех бед он считал длительную игру, в чем его окончательно убедили опыт организации «Экспедиционного корпуса» и проведения «Картофельного конкурса».

По мнению Ю. В. Кудряшова, «в статьях читинского периода жизни он представил совершенно иной скаутинг [по сравнению с петроградским], сделал все возможное, чтобы примирить соперников в воспитании молодежи (скаутмастеров и комсомольцев), донести до учителей педагогическую ценность системы. Конечно, во многих отношениях он показал себя романтиком, наивным «дядей Кешей», абсолютно далеким от понимания современной ситуации человеком»¹. Добавим, что, вероятно, Жуков признавал сложности ситуации, но надеялся, что своей активной восторженной агитацией за длительную игру, групповое соревнование, волонтерную педагогику он сможет превратить свои убеждения в реальность, творимую не только собственноручно, но и руками других.

В годы работы в Чите Жуков продолжал пропагандировать игру вообще как метод работы с детьми: им изданы два сборника игр, не потерявшие до сих пор своей педагогической ценности².

¹ Кудряшов Ю. В. Что писали о скаутах... С. 40.

² См.: Игры. 31 игра из числа наиболее употребительных в школьной практике. Чита: Забайкальское отделение земства, 1919. 16 с. Игры. 34 игры из числа наиболее употребительных в школьной практике. 2-е изд., испр. и доп. Чита: «Утес», 1922. 20 с.

В конце 1921 г. Жуков ездил в Москву в составе делегации, передавший вместе с грамотой правительства Дальневосточной Республики правительству РСФСР проект монументального памятника, посвященного 4-ой годовщине Великой Октябрьской революции (авторства Жукова). 8 ноября 1921 г. он созвал совещание скаутов г. Москвы с целью выработки основ нового скаутинга¹, 10 декабря 1921 г. выступал на комиссии ЦК РКСМ. 1 декабря 1921 г. выступил на заседании НПС ГУСа [научно-педагогической секции Главного ученого совета] Наркомпроса с докладом «Обойскаутизме»². «Своими докладами на тему: “Длительные воспитывающие игры как основа новой педагогики”, в которых я ссылался на систему скаутинг как на самую грандиозную из этих игр и гениальную по своей педагогической сущности и методам, вызвал большой интерес в педагогических кругах и учреждениях»³, — писал он, вернувшись в Читу.

Среди участников заседания НПС ГУСа не было единства: председательствующий М. Н. Покровский подчеркивал буржуазную сущность скаутинга, что расходилось с главным тезисом Жукова о необходимости

использовать скаутинг в воспитательной работе, очистив его от буржуазной оболочки; с другой стороны, П. П. Блонский, поддерживавший мысли Ж. Ж. Руссо о педагогической ценности детской Робинзонады (жизнь детей летом на природе с постройкой жилища и приготовлением пищи своими руками⁴), считал, что скаутинг может дать много «для педагога: скаутинг может научить говорить с ребенком его языком методом длительной игры». По данным Р. В. Соколова и А. В. Вахтина, нарком просвещения А. В. Луначарский не только поддерживал И. Н. Жукова с его «длительной игрой», но и сам предлагал нечто аналогичное для учителей истории, советуя им при изучении первобытного общества ехать с классом на несколько дней в лес и там пытаться строить жилище, добывать огонь трением, а при изучении средневековья предлагал разыгрывать ситуации с участием феодалов, кардиналов, крепостных, солдат, называя это «театральным методом»⁵.

В столице продолжались организационные процессы в области детского движения; видимо, обаяние, напор и компетентность Жукова сыграли свою роль. 19 мая 1922 г. П

¹ См.: Жуков И. Н. От старшего друга скаутов // Педагогические парадоксы ... С. 77.

² См.: Далин В. У истоков. Из воспоминаний о рождении пионерской организации // Народное образование. 1972. № 10. С. 85.

³ Жуков И. Н. От старшего друга скаутов // Педагогические парадоксы ... С. 77.

⁴ См.: Блонский П. П. Трудовая школа. Ч. I. Тифлис: Гос. изд-во, 1921. С. 73–81. Такие «первобытные лагеря» для младших подростков практиковались в 1920-е гг. вне зависимости от идей Жукова, а, скорее всего, с подачи П. П. Блонского (См. напр.: Беккер Л. В., Ганенко В. В., Попова Н. И. Игра, труд и знание в школе. Из практики 2-й опытной школы МОНО 1-й ступени // Вестник просвещения. 1923. № 5–6. С. 95–108).

⁵ Соколов Р. В., Вахтин А. В. Идея «воспитания будущего» и игровая культура первой трети XX века // Теория и история игры. Вып. 2. М.: ОДИ-International, 2002. С. 97–98.

Всероссийская конференция РКСМ приняла резолюцию о создании детской организации, что положило начало пионерскому движению в нашей стране: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы скаутинг»¹.

Летом 1922 г. Жуков окончательно переехал в Москву и активно включился в работу по созданию детской организации, а главное — по методическому сопровождению этой работы. В его многочисленных статьях проводились основные мысли: защита скаутинга от обвинений в буржуазности («обновленный, очищенный скаутинг») и пропаганда метода длительной игры. Адресаты его статей — руководящие органы комсомола и Наркомпроса и широкие массы скаутов и скаутмастеров. Руководителей РКСМ и НКП РСФСР Жуков убеждал в важности, грандиозности, интернациональности длительной игры и обновленного скаутинга, их актуальности, педагогической целесообразности, соответствии установкам трудовой школы. А скаутмастеров он старался убедить, что Наркомпрос, преодолев косность старой словесной школы, и члены РКСМ, победив свое педагогическое невежество,

вот-вот проникнутся идеями волонтерной педагогики, длительной игры и обновленного скаутинга. 27–31 августа 1922 г. на Московском областном совещании скаутмастеров было утверждено название «пионеры» для членов детской организации, решено создать главную квартиру пионеров, куда войдет Жуков, «старший пионер России»². Возможно, в этом качестве название «пионеры» именно тогда появилось впервые.

Жуков приветствовал выход в свет книги Н. К. Крупской «РКСМ и бойскаутизм». В своей рецензии на эту книгу он критиковал только очевидные накладки (разные возрастные категории скаутов и комсомольцев, употребление термина «бойскаутизм», хотя в организации скаутов участвуют и мальчики, и девочки), продолжая пропаганду метода длительной игры: «В практику и идеологию этой системы [трудовой школы] до сих пор не вошли элементы эмоционального воспитания через мощный метод — длительную воспитывающую игру, насыщенную, как всякая игра, эмоциональными процессами, и обладающую, как всякая игра, атрибутами игры, условными терминами, символикой, значками, торжественным церемониалом, драматизацией и другими способами конкретизации чувств»³.

Путем агитации за метод длительной игры Жуков старался найти ком-

¹ Детское движение. Резолюция II Всероссийской конференции РКСМ, 19 мая 1922 г. // Все-союзная пионерская организация им. В. И. Ленина: Документы и материалы. 1920–1972 гг. М., 1972. — С. 2.

² Всевобуч и спорт. Петроград. 1922. №15. С. 237. (Страничка скаута).

³ Жуков И. Рецензия на книжку Крупской «РКСМ и бойскаутизм». // Юный коммунист. 1922. № 10–12. С. 71.

промисс между скаутизмом в своей собственной (рыцарской, не-военной, внеполитической, внеконфессиональной, игровой) интерпретации и новациями Наркомпроса (единая трудовая школа) и комсомола (пролетарская детская коммунистическая организация), доказывая, что длительная игра, как часть волонтарной педагогики, является именно тем инструментом, в котором жизненно нуждается и молодая советская педагогика, и растущее молодежное движение — Российский коммунистический союз молодежи — в его попытках организовать работу с пролетарскими детьми РСФСР. Только единожды Жуков усомнился в адекватности термина «длительная игра» (ведь игра противостоит труду, как нечто несерьезное): «Термин «длительная игра» не вполне удовлетворителен; в обычном представлении игра противопоставляется жизни, труду. В длительной же игре она отождествляется с жизнью, создавая организованную жизнь детей, праздничную, но не праздную»¹.

Не только сотрудников Наркомпроса во главе с наркомом покорили энтузиазм и харизма Жукова, но и комсомольских лидеров. Он смог внушить всем, что подростки всей страны с радостью ухватятся за идею путешествия в дальние страны, дли-

тельной игры в пионеров культуры, в разведчиков будущего.

На V **Всероссийском съезде РКСМ** (11–17 октября 1922 г.) с докладом о детском движении выступал секретарь ЦК РКСМ Оскар Тарханов, в определенной степени поддержавший Жукова. Накануне съезда он писал: «Мы изгоняем из длительной игры то старое содержание, которое она имела (индейщина, белое рыцарство) и затеваем новую длительную игру в “пионеров нового трудового общества”»². Выступая на съезде, Тарханов декларировал, что в основу работы детской коммунистической организации должна быть положена длительная игра, а именно — жуковская длительная игра в пионеров нового общества³.

Несмотря на развернувшуюся дискуссию, съездом была принята резолюция, предложенная О. Тархановым: «В основу пролетарского детского движения должна быть положена длительная игра детей, опирающаяся на особенности детского возраста и поэтому воздействующая на чувства детей, и втягивание детей в общественную жизнь, в борьбу и строительство рабочего класса, в особенности в их наиболее яркие моменты и явления»⁴.

В резолюции съезда конкретизировалось, что в играх детей должны

¹ Жуков И. Детское движение и трудовая школа // Трудовая школа в свете истории и современности: Сборник статей под ред. проф. М. М. Рубинштейна. М.-Л., 1925. С. 234.

² О. Т[архан]ов Класовое воспитание // Юный коммунист. 1922. № 15–16. С. 49.

³ См.: Кудряшов Ю. В. Российское скаутовское движение. С. 171.

⁴ См.: Решения V Всероссийского съезда РКСМ (окт. 1922 г.) // Комсомол и детское движение: Сборник решений КИМа, съездов и конференций РКСМ и пр. по работе среди детей. / Под ред. ЦК Коммунистич. детск. групп при ЦК РКСМ. М.-Л.: МГ, 1924. С. 19–20; Первые шаги: Сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. М.-Л.: Моск. рабочий, 1928. С. 189.

воспроизводиться эпизоды революционной борьбы и борьбы человека с природой. Последнее положение как нельзя лучше отвечало названию новой детской организации — пионерской организации.

Пионеры — это наименование одной из скаутских специальностей («землепроходцы, первооткрыватели»). Известно, что именно Жуков предложил называть членов новой детской организации *пионерами* — первопроходцами, разведчиками будущего, проводя таким образом ее происхождение напрямую из скаутинга. «Совершенно новый метод этой эмоциональной педагогики — метод длительной массовой игры “в юных пионеров пролетарской культуры”»¹. «Новизна педагогического метода этой системы [скаутинг] заключается в том, что в ней впервые в основу воспитания положена длительная, серьезная, сливающаяся с жизнью игра детей всего мира, игра в героических пионеров новой культуры <...> Слово “скаут”, ненавистное РКСМ, пока еще малосведущему в вопросах педагогики, — писал он, — должно быть сохранено или в крайнем случае заменено словом “Пионер” (культуры)»².

За период с октября 1922 по июнь 1923 г. многие авторы заметок, обращенных к пионерам, и рекомендаций по работе с пионерами восприняли и опубликовали идеи Жукова, причем именно с учетом возрастных склонностей и «атавистических инстинктов». «Тягу к подражаниям взрослым, к героизму и приключениям мы должны использовать, сумев организовать полезную, длительную игру воспитательного характера. Наша игра в юные пионеры развешивает перед детьми широкие горизонты»³. «Пионеры — это дети, играющие в Робинзонов революции по системе длительной игры»⁴. «Пионерами были сотни путешественников, отправляющихся в неизведанные страны, чтобы найти места для нового расселения людей»⁵. «Пионерами обычно называют людей, которые пробираются в неизведанные области и прокладывают дорогу для следующих за ними первых поселенцев. Рабочие-большевики сейчас самые передовые люди, так как они уничтожают неполадки в совместной человеческой жизни. Поэтому помогать им значит помогать человечеству выйти на новую дорогу»⁶.

Делая, что возможно, в области внедрения метода длительной игры

¹ Жуков И. Н. Детское движение // Педагогические парадоксы ... С. 97.

² Жуков И. Н. Открытое письмо старшего друга скаутов // Педагогические парадоксы С. 66, 67.

³ Сорокин В. Юные пионеры: Популярное руководство. / Одобрено Сев.-Зап. Обл. Бюро Детск. Коммунистич. групп как руководство для вожатых отрядов. Пг., 1924. С. 9.

⁴ Тютрюмов Л. Очередные задачи пионерства. // Юный коммунист. 1923. № 9. С. 31.

⁵ Памятка юного пионера. / Сост. Моск. Бюро Юных Пионеров при МК РКСМ под ред. В. Зорина. М.: Новая Москва, 1923. С. 5.

⁶ Международная детская неделя. Слушайте, юные товарищи, внимание, маленькие пионеры! // Юные товарищи. 1922. № 2–3. С. 7–8.

в работу новой детской организации, Жуков не оставлял в покое и Наркомпрос. Ту же длительную игру он пропагандировал как лучший, незаменимый, всеобъемлющий метод воспитательной работы. «Эмоциональная волонтерная педагогика, сделавшая своим методом длительные воспитывающие игры, вышла за пределы изолированных одна от другой школ, эмоционально сближая детей одного города, одного государства и детей всего мира. Школы, прежде всего в деле воспитания, приобрели в этой системе длительных игр себе могучего помощника. Самая грандиозная из этих игр — система скаутинг, первая мировая длительная игра детей»¹. «Если бы Главсцовос решил <...> создать для этого особую систему игры, то основным элементом этой новой игры были бы опять-таки те же атавистические инстинкты детей этого возраста <...>, т. е. пришлось бы вновь создавать систему скаутинг с ее лагерями, с ее задачей дать выход героическим устремлениям детской души в сторону активного альтру-

изма»². «Волонтерная интернациональная педагогика стучится в двери Наркомпроса»³.

Дела, а не слова показали, что устраивать длительную игру с юными пионерами всей РСФСР никто не собирався. Первое предложенное Жуковым весной 1923 г. групповое соревнование пионеров было длительной игрой, подобной «картофельному конкурсу». «Как пример такого конкурса укажем на «морской конкурс», организуемый этим летом Главной квартирой юных пионеров при ЦК РКСМ. <...> Программа состязаний, объявленная месяца на три, будет насыщена элементами родиноведения, спорта, трудовых специальностей и т. д. <...> «Морской конкурс» и подобные ему будут ежегодным весенним барабаном, зовущим детей в организацию»⁴. Конкурс не состоялся — руководством РКСМ не было предпринято никаких организационных шагов для претворения его в жизнь⁵.

25—30 июня 1923 г. прошла III Всероссийская конференция РКСМ, в повестке дня которой стоял отде-

¹ Жуков И. Н. Экспедиционный корпус (Итоги одного педагогического опыта) // Народное просвещение. 1923. № 6. С. 43.

² Жуков И. Н. Новые основы социального воспитания // Вестник просвещения (Чита). — 1921. № 2. С. 36.

³ Жуков И. Н. Педагогические парадоксы и прогнозы будущей педагогики // Гастев А. К. Юность, иди! М., 1923. С. 53.

⁴ Жуков И. Н. Детское движение // Педагогические парадоксы ... С. 98.

⁵ Кудряшов Ю. В. Российское скаутское движение. С. 75, 174, 176. «Морской конкурс» не был проведен, хотя имеются утверждения, что И. Н. Жукову удалось его организовать. (См.: Богуславский М. В. Жуков Иннокентий Николаевич // Педагогическая энциклопедия. М.: 1993. Т. 1. С. 310; он же Иннокентий Жуков — «отец» русских скаутов // Лидеры образования. — 2002. — № 3. — С. 46; Ковшов Р. В. Создание И. Н. Жуковым массовых сюжетно-ролевых игр в России // Внешкольное воспитание в современной России : сб. материалов по итогам Конференции. [Сост. в Москве, 15—16 декабря 2012 г.] / Об-ние пед. исслед. им. М. В. Агапова-Таганского ; [ред. Г. А. Казаков]. М., 2015. — С. 93).

льным пунктом вопрос «Очередные задачи детского коммунистического движения»; были подведены итоги полутора лет работы в этом направлении. На этой конференции была отрицана¹ и впоследствии подвергнута критике за отрыв от жизни идея длительной игры². «Опыт работы, однако, быстро убедил нас в неправильности этого выставления длительной игры, как основы детдвижения, и подтвердил правильность второго положения о втягивании детей в общественную жизнь, в борьбу и строительство рабочего класса», — писал бывший скаутмастер, пионервожатый, впоследствии известный дипломат В. Зорин³.

В 1924 г. наступил серьезный перелом в деятельности молодого детского коммунистического движения РСФСР. После смерти В. И. Ленина было принято решение об объединении всех детских коммунистических групп юных пионеров (до этого допускались различные варианты названий) и о присвоении пионерской организации

имени В. И. Ленина⁴. Состоявшийся летом 1924 г. VI Всесоюзный съезд РЛКСМ подчеркнул, что «детское движение в Советской республике является новой формой коммунистического воспитания и первой ступенью рабочего движения <...> Воспитательным методом детдвижения является планомерное вовлечение детей в классовую борьбу и общественно необходимую работу». В резолюции прозвучали слова критики в адрес V съезда РКСМ, который «правильно определил подчиненность игры основному содержанию детдвижения, уделил, однако, игре слишком большое место, определяя ее как основу методики детского движения. Необходимо, отбросив длительную игру, как основу методики пионерского движения, в работе детской организации считаться, однако, с особенностями детского возраста, используя метод игры, коллективного соревнования, воздействуя на чувства детей»⁵. Кое-что из выстраданного

¹ См.: Комсомол и детское движение... С. 5; см. также: Об очередных задачах детского коммунистического движения. Из резолюции VI съезда РКСМ (июль 1924 г.) // Директивы и документы по вопросам пионерского движения. М.: Издание АПН РСФСР, 1959. — С. 77.

² См. подробнее: Ефимова Е. А. Скаутские традиции в игровой работе пионерской организации в начале 1920-х гг. // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2013. — С. 53–56.

³ Зорин В. Итоги детского коммунистического движения в СССР. М., 1926. С. 13; см. также: Гессен В. Комсомол и юные пионеры: Очерки истории комсомольского и пионерского движения в СССР. Л., 1926. — С. 97; Бирбраер М. Работа юных пионеров (Очередные задачи). М., 1924. С. 7; Первые шаги... С. 189, 190.

⁴ О переименовании детских коммунистических групп им. Спартак в детские коммунистические группы им. В. И. Ленина. Из протокола экстренного пленума ЦК РКСМ, 23 января 1924 г. // Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина: Документы и материалы. 1920–1972 гг. М., 1972. С. 17.

⁵ Об очередных задачах детского коммунистического движения. Из резолюции VI Всесоюзного съезда РКСМ, 18 июля 1924 г. // Там же. С.30.

Жуковым методического багажа осталось в работе пионерской организации, но ушла комплексность. Термин «длительная игра» подвергся критике, будучи связан в восприятии комсомольских и пионерских работников с уже запрещенным к тому времени скаутизмом¹. О. Тарханов, открещиваясь от прошлого, писал впоследствии: «Класть метод длительной игры в основу теории детского движения было с нашей стороны ошибкой <...> Оглядываясь на 1922—23 гг., мы можем теперь сказать, что пресловутая «длительная игра» никогда не распространялась дальше страниц писанных нами тезисов и дискуссионных статей против Э. Гернле»².

В аргументации руководящих документов последующих методических разработок в пионерской публицистике в сюжете об отказе от длительной игры в работе с детскими коммунистическими группами *игра* противопоставляется *жизни*. «Пионеры уже сейчас настолько активно участвуют во всей жизни <...>, что ни о какой, хотя бы и очень длительной, игре не может быть и речи»³. «Скаутская организация отвлекает социальную активность детей в своих целях <...> в сторону «длительной игры» и т. н. индейщины (переживаний первобытных и диких народов). <...> Пролетарское

детское движение — не игра, а действительность. Оно протекает не параллельно жизни, а вливается в нее»⁴. «Коммунистическое воспитание решительно отрицает все те элементы романтизма и приключения <...> бегство из большого города, этой базы рабочего движения <...> не может служить примером для юношеских организаций. «Красный пионер» не занимается «длительной игрой»⁵.

По нашему мнению, за противопоставлением игры и жизни в данном случае стоит целый ряд причин разной глубины и значимости. На бытовом уровне это знак — противопоставление настоящего, серьезного (жизнь) и ненастоящего, несерьезного (игра) занятия. В политическом плане это отрицание прошлого: отрицается нечто, изначально присущее скаутизму, с которым молодое детское коммунистическое движение должно решительно распространиться. Скаутский пережиток противопоставляется живой пионерской жизни: играют только скауты, а пионеры — работают. Но представляется, что самой важной причиной была педагогическая. Не только рядовым пионерским работникам, пионерским вожатым не было ясно, как работать с детьми на основе длительной игры. Что такое длительная игра, что конкретно надо делать

¹ Скаутизм был исключен из практики детской организации осенью 1923 г. См.: Кудряшов Ю. В. Российское скаутское движение. С. 75; Кудинов В. А., Ярмольчук А. В. История скаутского движения в России в XX веке. М., 2004. С. 72.

² Тарханов О. От мудрствований к делу // Юный коммунист. 1923. № 1–2. С. 86–87.

³ Бирбраер М. Указ. соч. С. 5.

⁴ Хаит И. А. Беседы с учителями о детском коммунистическом движении. Одесса, 1925. С. 34, 39.

⁵ Гернле Э. Основные вопросы пролетарского воспитания. М.-Л.: МГ, 1930. С. 124.

— не понимали, пожалуй, не только пионерские и комсомольские работники и публицисты, но и руководители Наркомпроса и РКСМ. Даже для проведения кратковременных (в терминологии Жукова) подвижных игр с детьми нужен особый темперамент, склад характера, призвание, а для длительной игры тем более. Игра как гипотетический инструмент создания детской организации не далась в руки ее идеологам, теоретикам и практикам. Осознавая педагогическую ценность игры, они не смогли внедрить ее на практике: не было ни теоретических и методических разработок, ни кадров, ни времени вникнуть в сущность проблемы.

Более того, представляется, что внедрение длительной игры с жуковской идеей рыцарской помощи нуждающимся в работу с пролетарскими детьми Советской России было невозможно в обстановке только что закончившейся гражданской войны, разрухи, НЭПа. Дети рабочих окраин не читали Фенимора Купера, не знали, кто такие рыцари...

Решения V съезда РКСМ подверглись критике¹. «И наивна, конечно, была надежда съезда через длительную игру вовлечь детей в об-

щественную жизнь. Съезд попытался совместить несовместимое — длительную игру, отвлекающую от суровой действительности, от напряженного пульса современности в мир фантазии и воображения, и классовую борьбу, разворачивающуюся и протекающую в недрах, в самой гуще повседневной жизни»².

Игры в работе пионерской организации сохранились, а термин «длительная игра», как и все скаутское, покинул страницы пионерской и педагогической прессы. Нам несколько раз удалось обнаружить это словосочетание, которое употреблялось для обозначения игр, продолжавшихся долгое время. Это были игры на местности, проводившиеся в пионерском лагере, в Москве по месту жительства, в районе Москвы при участии нескольких школ; есть упоминание о техническом лагере на р. Шунге, где ребята затеяли игру «УКК» (Уралокужнецкий комбинат) на все лето³. О Жукове в последующие годы писали редко, преимущественно как о скульпторе⁴.

Специалисты считают генетически связанными с идеей длительной игры Жукова коллективные длительные творческие игры, применявши-

¹ См. напр.: *Гессен В.* Комсомол и юные пионеры: Очерк истории комсомольского и пионерского движения в СССР. Л., 1926. С. 96–97; *Бирбраер М.* Указ. соч. С. 39; *Хаит И. А.* Указ. соч. С. 39.

² *Хаит И. А.* Указ. соч. С. 40.

³ См.: *Хейфиц П.* О некоторых формах летней работы // *Вожатый.* 1926. №7–8. С. 51; *Невская М.* Культурно-массовая работа пионеров в жакте (из опыта работы Москвы) // *Вожатый.* 1932. № 10. С. 38–41; *Подсосов А.* Лагерь на речке Шунге. Рец. на книгу: *Глязер С. Шунгострой* // *Вожатый.* 1934. №5. С. 60–61; *Бочин Л.* Об игре, которая длилась тридцать дней // *Вожатый.* 1939. № 12. С. 17–21.

⁴ См.: *Яковлев В.* Скульптор и педагог // *Народное образование.* 1966. № 7. С. 88–89.

еся в работе пионерской организации «Марш пионерских отрядов», «Октябрята по стране Октября», «Зарница», тимуровское, коммунарное движение, которые «охватили все подрастающее поколение СССР в 1960—1980-е гг. и стали особыми общественными и педагогическими явлениями»¹. Также в педагогической литературе были определены как организованная пионерами длительная ролевая игра «Пионерские фабрики игр», наряду с тимуровским движением, «Пионерстроем», «Снежной республикой»².

С 1990-х гг. в нашей стране происходит обращение к опыту дореволюционной педагогики, освоение его; в связи с распространением скаутских организаций растет интерес к скаутизму, его идеям, реалиями, терминологии. Значительное влияние на складывание интереса педагогической общественности к наследию И. Н. Жукова сыграли публикации его произведений, выполненные И. В. Руденко³.

Внимание педагогов привлек и термин «длительная игра». Появились публикации, касающиеся И. Н. Жукова⁴, его длительных игр⁵.

Термин понимается неоднозначно. По нашим наблюдениям, происходит смешение понятий как в методическом, так и в историко-педагогическом плане. Так, в начале XX в. в европейских странах появились детские и молодежно-подростковые движения туристско-краеведческой направленности (например, «Перелетные птицы», «Юные странники» в Германии, «Новое поколение» в Швеции)⁶, однажды обратившие на себя внимание И. Н. Жукова своей природосообразностью и альтруистической направленностью⁷. Возможно из-за того, что в сборнике И. В. Руденко заметка Жукова об этом движении была помещена в разделе «Длительные воспитывающие игры» рядом с методическими разработками «Стаи волчат» и «Стаи птенчиков», касающихся организации длительных игр с младшим возрастом, в педагогической литера-

¹ Ковшов Р. В. Указ.соч. С. 86.

² Газман О. С. Роль игры в формировании личности школьника // Советская педагогика. 1982. № 9. – С. 60–64. – С. 52.

³ Игра и детское движение: И. Н. Жуков – в помощь организаторам детского движения и педагогам : сборник. / сост. И. В. Руденко. М.: НПЦ ЦС СПО (ФДО), 1992. 72 с.; Педагогические парадоксы Иннокентия Жукова / сост. и ред. И. В. Руденко. Тольятти: ТГУ, 2010. – 161 с.

⁴ Богуславский М. В. Русские скауты: кто они? // Воспитание школьников. 1991. № 5. С. 42–45.

⁵ Волохов А. Длительные воспитывающие игры // Воспитание школьников. 1995. № 2. С. 14–16; № 3. С. 19–20.

⁶ См. подробнее: Вишневецкая Л. Внешкольные занятия у нас и в Швеции // Русская школа. 1911. № 10, октябрь. Отд. I. С. 1–14; Мали И. В. Первое немецкое молодежное движение Вандерфогель // Вестник Северного (Арктического) федерал. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. Вып. № 6. С. 133–135. <http://cyberleninka.ru/article/n/pervoe-nemetskoe-molodezhnoe-dvizhenie-vanderfogel#ixzz4U2VnFalv> (доступно – дек.2016).

⁷ Жуков И. Н. Стаи «перелетных птиц» // Педагогические парадоксы ... С. 140.

туре появились указания на интерес Жукова к немецкой игре «Перелетные птицы», на проведение скаутами игр «Перелетные птицы»¹.

Современные разработки длительных игр дают картину череды мероприятий для детей младшего школьного и дошкольного возраста, объединенных общей темой и общими педагогическими задачами. По формулировке крупного специалиста в этой области И. В. Вагнер, такая игра является действенной формой «реализации воспитательного процесса в начальной школе», где с учетом требований ФГОС НСО «организована совместная деятельность детей и взрослых», осуществляется «воспитывающее формирование уклада школьной жизни»².

Возникли и употребляются в педагогической практике словосочетания «длительная цикличная игра»³, «длительная коллективная тематическая игра»⁴, «длительная образовательная игра»⁵, «длительная предновогодняя сюжетно-ролевая игра»⁶, «длительная ролевая игра». Иногда за этими словами кроется разработка дидактической игры длительностью в несколько уроков⁷, иногда — программа работы клуба или детского объединения по месту жительства. Значительное внимание к длительным играм проявляют теоретики ролевого движения, объявляя И. Н. Жукова своим предшественником⁸. В современной скаутской практике присутствуют игровые выездные лагеря, цикловые игры, исторические игры.

¹ См.: *Богуславский М.* Иннокентий Жуков — «отец» русских скаутов // *Лидеры образования.* 2002. № 3. С. 44; *Репринцева Е. А.* Педагогика игры: Теория. История. Практика. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. С. 149.

² *Вагнер И. В.* Длительная игра как форма реализации программы воспитания : методическое пособие. М.: Русское слово, 2015. С. 3, 8.

³ См. напр.: *Длительная цикличная игра как инновационный подход позитивной социализации школьников: мет. Разработка.* Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-dlitelnaya-igra-1062815.html> (доступно — нояб. 2017).

⁴ См. напр.: *Старкова Е. М.* (Пермь) Длительная коллективная тематическая игра как средство воспитания детского коллектива и формирования ключевых УУД у младших школьников Режим доступа: <https://www.pedm.ru/categories/3/articles/548> (доступно — нояб. 2017).

⁵ См. напр.: *Тетерина Т. А.* Длительная образовательная игра как междисциплинарная деятельность, интегрирующая классные и внеклассные формы работы с содержанием основного и дополнительно образования (на примере МБОУ г. Иркутска СОШ № 80) Режим доступа: <https://infourok.ru/dlitelnaya-obrazovatel'naya-igra-kak-mezhdisciplinarnaya-deyatelnost-integriruyuschaya-klassnie-i-vneklassnie-formi-raboti-s-sode-457941.html> (доступно — нояб. 2017).

⁶ См. напр.: *Длительная предновогодняя сюжетно-ролевая игра* https://lychik.ru/kindergarten/ostozhenka/dlitelnaya_prednovogodnyaya_syuzhetnorolevaya_igra/ (доступно — нояб. 2017).

⁷ См. напр.: *Славянская Л. В.* Методическая разработка длительной игры по теме: «Информация» <http://festival.1september.ru/articles/314866/> (доступно — дек. нояб. 2017).

⁸ *Ком Я.* Длительная ролевая игра Иннокентия Жукова // *Ролевые игры. Глядим назад, следов не видя там... Ролевой конвент «Комкон», Москва 14–17 марта 2013 г.: сб. статей / под ред. А. И. Федосеева.* М.: МАКС Пресс, 2013. С. 22–29.

«Букву и дух» Жукова, пожалуй, поддерживают только организаторы детского объединения младших школьников «Волгарята» из Тольятти (руководитель — И. В. Руденко). В этой игре-путешествии есть и необходимые таинственность и условность (клубки, сундучки, клады), и работа в малых группах (звено, патруль и пр.), и прохождение детьми степеней с обязательным освоением определенных знаний и умений¹.

Жуковский метод длительной игры, включающий в себя учет возрастных психологических особенностей детей и подростков, построенный на дружеском сотрудничестве детей и взрослых, представляется возможным к применению только при наличии увлеченного, харизматичного лидера-взрослого при сотрудничестве немалого числа старших подростков или молодых людей в качестве вожатых малых детских групп. Дети должны иметь мотивировку к игре и хотя бы минимальную интеллектуальную под-

готовку для того, чтобы руководителям было на что опереться в заданиях, в конкурсах, в беседах у костра.

Представляется, что такая игра в 1920-е гг. во всероссийском масштабе была педагогической утопией И. Н. Жукова.

В современном скаутском движении методом считается «система самовоспитания посредством клятвы и закона, воспитания делом». Как отмечала в 1995 г. А. В. Шободаева, приводя цитированное выше определение скаутского метода, «со времени первых российских скаутов прошло почти восемьдесят лет. Романтический ореол приключенческих романов, на которых росли мальчишки начала века, почти погас»².

Длительные игры стали педагогическим багажом специалистов, работающих в основном и дополнительном образовании с детьми младшего школьного возраста; определение трактуется различно, в зависимости от конкретных целей педагога.

Список литературы

1. Баден-Пауль, Р. Юный разведчик. Пер. с англ. Изд-е 3-е, вновь проредактированное, с добавлением сведений о русской организации / Р. Баден-Пауль. — Пг. : В. А. Березовский, 1916. — 334 с

2. Баден-Пауэлл, Р. Руководство по скаутингу, переработанное И. Н. Жуковым. Отпечатано по 4-му изданию Т-ва В. А. Березовского, 1918 год

/ Р. Баден-Пауль. — Скауты России. Сборник...

3. Беккер, Л. В. Игра, труд и знание в школе. Из практики 2-й опытной школы МОНО 1-й степени / Л. В. Беккер, В. В. Ганенко, Н. И. Попова // Вестник просвещения. — 1923. — № 5—6. — С. 95—108.

¹ Волгарята. Программа детского объединения младших школьников: мет. материалы. / Под ред. Руденко И. В. Тольятти; ТГУ, 2004. Режим доступа: http://school90.tgl.ru/sp/pic/File/Programma_VOLGARYATA.doc (доступно — дек. 2016).

² Шободаева А. В. Российский скаутинг: история, теория, практика. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 1995. С. 35.

4. Бирбраер, М. Работа юных пионеров (Очередные задачи) / М. Бирбраер. — М. : Новая Москва, 1924. — 38 с.
5. Блонский, П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): Пособие для высших учебных заведений и учителей учительских институтов / П. П. Блонский. — М. : Задруга, 1916. — 286 с.
6. Блонский, П. П. Трудовая школа / П. П. Блонский. — Тифлис : Гос. изд-во, 1921. — Ч. 1. — 98 с.
7. Богуславский, М. В. Жуков Иннокентий Николаевич / М. В. Богуславский // Педагогическая энциклопедия. — М. : Большая Рос. энциклопедия, 1993. — Т. 1. — С. 310.
8. Богуславский, М. В. Иннокентий Жуков — «отец» русских скаутов / М. В. Богуславский // Лидеры образования. — 2002. — № 3. — С. 46.
9. Богуславский, М. В. Русские скауты: кто они? / М. В. Богуславский // Воспитание школьников. — 1991. — № 5. — С. 42—45.
10. Бочин, Л. Об игре, которая длилась тридцать дней / Л. Бочин // Вожатый. — 1939. — № 12. — С. 17—21.
11. Вагнер, И. В. Длительная игра как форма реализации программы воспитания : методическое пособие / И. В. Вагнер. — М. : Русское слово, 2015. — 142 с.
12. Волгарята. Программа детского объединения младших школьников : мет. материалы. / Под. ред. Руденко И. В. Тольятти: ТГУ, 2004. Режим доступа: http://school90.tgl.ru/sp/pic/File/Programma_VOLGARYATA.doc (доступно — дек. 2016).
13. Волохов, А. Длительные воспитывающие игры / А. Волохов // Воспитание школьников. — 1995. — № 2. — С. 14—16; № 3. — С. 19—20.
14. Всебуч и спорт. Петроград. — 1922. — № 15. — С. 237. (Страничка скаута).
15. Газман, О. С. Роль игры в формировании личности школьника / О. С. Газман // Советская педагогика. — 1982. — № 9. — С. 60—64. — С. 52.
16. Гернле, Э. Основные вопросы пролетарского воспитания / Э. Гернле. — М.-Л. : МГ, 1930. — 134 с.
17. Гессен, В. Комсомол и юные пионеры : Очерк истории комсомольского и пионерского движения в СССР / В. Гессен. — Л. Государственное издательство, 1926. — 162 с.
18. Далин, В. У истоков. Из воспоминаний о рождении пионерской организации // Народное образование. — 1972. — № 10. — С. 85.
19. Детское движение. Резолюция II Всероссийской конференции РКСМ, 19 мая 1922 г. // Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина : Документы и материалы. 1920—1972 гг. — М., 1972. — С. 2.
20. Детское скаутское движение в Забайкалье (11 октября 2007) // Режим доступа: <http://рустрана.рф/article.php?nid=19002>
21. Длительная предновогодняя сюжетно-ролевая игра Режим доступа: https://lychik.ru/kindergarden/ostozhenka/dlitelnaya_prednovogodnyaya_syuzhetnorolevaya_igra/ (доступно — нояб. 2017).
22. Длительная цикличная игра как инновационный подход позитивной социализации школьников: метод. разработка. Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskaya-gazrabotka-dlitelnaya-igra-1062815.html> (доступно — нояб. 2017).
23. Ефимова, Е. А. К столетию Общества содействия мальчикам-разведчикам «Русский скаут» (1914—1918) //

Россия в Первой мировой войне Режим доступа: <http://www.inion.ru/ww1>

24. Ефимова, Е. А. Скаутские традиции в игровой работе пионерской организации в начале 1920-х гг. / Е. А. Ефимова // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2013. — С. 53—56.

25. Жуков, И. Детское движение и трудовая школа / И. Жуков // Трудовая школа в свете истории и современности: Сборник статей под ред. проф. М. М. Рубинштейна. — М.-Л., Сеятель, 1925. — С. 234.

26. Жуков, И. Н. Новые основы социального воспитания / И. Н. Жуков // Вестник просвещения (Чита). — 1921. — № 2. — С. 36.

27. Жуков, И. Н. Педагогические парадоксы и прогнозы будущей педагогики / И. Н. Жуков // Гастев А. К. Юность, иди! — М.: изд. ВЦСПС, 1923. — 72 с.

28. Жуков, И. Н. Русский скаутизм. Краткие сведения о русской организации юных разведчиков / И. Н. Жуков. — Пг.: В. А. Березовский-Комиссионер военно-учебных заведений, 1916. — 32 с.

29. Жуков, И. Н. Текущий момент в скаутдвижении (1920—1921 гг.) / И. Н. Жуков // Педагогические парадоксы Иннокентия Жукова / сост. и ред. И. В. Руденко. — Тольятти: ТГУ, 2010. — С. 72.

30. Жуков, И. Н. Экспедиционный корпус (Итоги одного педагогического опыта) / И. Н. Жуков // Народное просвещение. — 1923. — № 6. — С. 43.

31. Жуков, И. Рецензия на книжку Крупской «РКСМ и бойскаутизм». / И. Н. Жуков // Юный коммунист. — 1922.

— № 10—12. — С. 71.

32. Зорин, В. Итоги детского коммунистического движения в СССР. / В. Зорин. — М.: Молодая Гвардия, 1926. — 64 с.

33. Игра и детское движение: И. Н. Жуков — в помощь организаторам детского движения и педагогам: сборник. / сост. И. В. Руденко. — М.: НПЦ ЦС СПО (ФДО), 1992. — 72 с.

34. Игры. 31 игра из числа наиболее употребительных в школьной практике. — Чита: Забайкальское отделение земства, 1919. — 16 с.

35. Игры. 34 игры из числа наиболее употребительных в школьной практике. 2 е изд., испр. и доп. Чита: «Утес», 1922. — 20 с.

36. Ковшов, Р. В. Создание И. Н. Жуковым массовых сюжетно-ролевых игр в России / Р. В. Ковшов // Внешкольное воспитание в современной России: сб. матер. по итогам конф. [Сост. в Москве, 15—16 декабря 2012 г.] / Об-ние пед. исслед. им. М. В. Агапова-Таганского; [ред. Г. А. Казаков]. — 2015. — С. 93.

37. Константинов, А. В. У истоков детского движения в Забайкалье: от скаутов к юнисам / А. В. Константинов, А. Ю. Федосеев, Э. М. Рафибеков // Народное образование Забайкалья: история и опыт. — Чита: Поиск, 2000. — С. 91—97.

38. Кот, Я. Длительная ролевая игра Иннокентия Жукова / Я. Кот // Ролевые игры. Глядим назад, следов не видя там... Ролевой конвент «Комкон», Москва 14—17 марта 2013 г.: сб. статей / под ред. А. И. Федосеева. — М.: МАКС Пресс, 2013. — С. 22—29.

39. Кудинов, В. А. История скаутского движения в России в XX веке / В. А. Кудинов, А. В. Ярмольчук. — М.: Нац. Ин-т бизнеса, 2004. — 163 с.

40. Кудряшов, Ю. В. Российское скаутское движение : Исторический очерк / Ю. В. Кудряшов. — Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та, 1997. — 393 с.

41. Кудряшов, Ю. В. Что писали о скаутах (Историографический очерк) / Кудряшов // Скаутинг в России: вчера и сегодня : Материалы Всеросс. научно-практич. конференции 16–17 апр. 1995 г. — Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та, 1996. — С. 40.

42. Мали, И. В. Первое немецкое молодежное движение Вандерфогель / И. В. Мали // Вестник Северного (Арктического) федерал. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. — Вып. № 6. — С. 133–135. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pervoe-nemetskoe-molodezhnoe-dvizhenie-vanderfogel#ixzz4U2VnFalv> (доступно — дек.2016).

43. Международная детская неделя. Слушайте, юные товарищи, внимание, маленькие пионеры! // Юные товарищи. — 1922. — № 2–3. — С. 7–8.

44. Невская, М. Культурно-массовая работа пионеров в жакте (из опыта работы Москвы) / М. Невская // Вожатый. — 1932. — № 10. — С. 38–41.

45. О переименовании детских коммунистических групп им. Спартака в детские коммунистические группы им. В. И. Ленина. Из протокола экстренного пленума ЦК РКСМ, 23 января 1924 г. // Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина : Документы и материалы. 1920–1972 гг. М., 1972. — С. 17.

46. О. Т[архан]ов Классовое воспитание / О. Т[архан]ов // Юный коммунист. — 1922. — № 15–16. — С. 49.

47. Об очередных задачах детского коммунистического движения. Из резолюции VI съезда РКСМ (июль 1924 г.)

// Директивы и документы по вопросам пионерского движения. М.: Издание АПН РСФСР, 1959. — С. 77.

48. Памятка юного пионера. / Сост. Моск. Бюро Юных Пионеров при МК РКСМ под ред. В. Зорина. — М.: Новая Москва, 1923. — С. 5.

49. Педагогические парадоксы Иннокентия Жукова / сост. и ред. И. В. Руденко. Тольятти: ТГУ, 2010. — 161 с.

50. Первые шаги: Сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. — М.-Л.: Моск. рабочий, 1928. — С. 189.

51. Подсосов, А. Лагерь на речке Шунге. Рец. на книгу: Глязер С. Шунгострой / А. Подсосов // Вожатый. — 1934. — № 5. — С. 60–61.

52. Репринцева, Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика / Е. А. Репринцева. — Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. — 421 с.

53. Решения V Всероссийского съезда РКСМ (окт. 1922 г.) // Комсомол и детское движение : Сборник решений КИМа, съездов и конференций РКСМ и пр. по работе среди детей. / Под ред. ЦК Коммунистич. детск. групп при ЦК РКСМ. М.-Л.: МГ, 1924. — С. 19–20.

54. Руденко, И. В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография / И. В. Руденко. — М.: Пед. общество, 2008. — 231 с.

55. Руденко, И. В. Традиции отечественного внешкольного воспитания в практике современного детского движения / И. В. Руденко // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 14. — С. 310–318. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-otchestvennogo-vneshkolnogo-vospitaniya>

v-praktike-sovremennogo-detskogo-dvizheniya#ixzz4SWQFpC8V (дата обращения: дек. 2016).

56. Сетон-Томпсон, Э. Глава из автобиографии / Э. Сетон-Томпсон // Скауты России. Сборник исторических очерков основателей скаутского движения и участников событий / [Сост. и общ. ред. В. Л. Кучин и В. И. Несевря]. — М. : Федерация скаутов России, 1998. — С. 7—19.

57. Славянская, Л. В. Методическая разработка длительной игры по теме: «Информация» Л. В. Славянская. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314866/> (доступно —нояб. 2017).

58. Слепивший пионеров // Газета «Земля». Чита. 2011. Выпуск № 20 от 19 мая. Режим доступа: www.zemlya-chita.com/?num=32&it=531 (доступно — дек.2016).

59. Соколов, Р. В. Идея «воспитания будущего» и игровая культура первой трети XX века / Р. В. Соколов, А. В. Вахтин // Теория и история игры. — Вып. 2. — М. : ОДИ-International, 2002. — С. 97—98.

60. Сорокин, В. Юные пионеры : Популярное руководство. / В. Сорокин ; одобрено Сев.-Зап. обл. бюро детск. коммунистич. групп как руководство для вожатых отрядов. — Пг., 1924. — С. 9.

61. Старкова, Е. М. Длительная коллективная тематическая игра как средство

воспитания детского коллектива и формирования ключевых УУД у младших школьников / Е. М. Старкова. Режим доступа: <https://www.pedm.ru/categories/3/articles/548> (доступно — нояб.2017).

62. Тарханов, О. От мудрствований к делу / О. Тарханов // Юный коммунист. — 1923. — №1—2. — С. 86—87.

63. Тетерина, Т. А. Длительная образовательная игра как междисциплинарная деятельность, интегрирующая классные и внеклассные формы работы с содержанием основного и дополнительно образования (на примере МБОУ г. Иркутска СОШ № 80) Режим доступа: <https://infourok.ru/dlitelnaya-obrazovatel'naya-igra-kak-mezhdisciplinarnaya-deyatelnost-integriruyuschaya-klassnie-i-vneklassnie-formi-raboti-s-sode-457941.html> (доступно — нояб. 2017).

64. Тютрюмов, Л. Очередные задачи пионерства / Л. Тютрюмов // Юный коммунист. — 1923. — № 9. — С. 31.

65. Фортунатов, А. Борьба за трудовой метод в Западной Европе и Америке / А. Фортунатов // Трудовая школа в свете истории и современности. Сборник статей под ред. проф. М. М. Рубинштейна. — Л. : Сеятель, 1924. — С. 63.

66. Хаит, И. А. Беседы с учителями о детском коммунистическом движении / И. А. Хаит. — Одесса, 1925. — 141 с.

67. Хейфиц, П. О некоторых формах летней работы / П. Хейфиц // Вожатый. — 1926. — № 7—8. — С. 51.



Н. М. Старцева

**ЗВУКОВЫЕ МЕТОДЫ
ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ
И ДИНАМИКА
ВИЗУАЛЬНОГО РЯДА РОССИЙСКИХ
АЗБУК И БУКВАРЕЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА¹**

УДК 372.416.2

ББК 74.268.19=411.2,0

В статье описаны звуковой синтетический метод обучения грамоте, а также метод чтения-письма, представленные в азбуках и букварях в 60–70 годах XIX века, проанализированы их достоинства и недостатки. Определена роль визуального ряда в учебниках, соответствующих тому или иному методу.

Ключевые слова: методы обучения чтению и письму; звуковой синтетический метод; метод письма-чтения; визуальный компонент учебника; иллюстрации.

N. M. Startseva

**SOUND METHODS OF TEACHING LITERACY AND
THE VISUAL DYNAMICS OF A NUMBER
OF RUSSIAN ALPHABETS
AND PRIMERS IN THE SECOND HALF
OF THE XIX-th CENTURY**

The article describes the sound synthetic method of teaching literacy and reading and writing method submitted in alphabets and primers in 60-70es of the XIX-th century, analyses their advantages and disadvantages. Also the role of visual aids in textbooks corresponding to a particular method is defined.

Key words: methods of teaching reading and writing; sound synthetic method; the reading and writing method; a visual component tutorial; illustration.

¹ Работа поддержана грантом Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 16-06-00113а.

В середине XIX века в русской методической науке произошли серьезные изменения: поиск продуктивных подходов при обучении чтению и письму привел к тому, что изучение грамоты из процесса механического, основанного на тренинге и запоминании, превратилось в процесс живой и творческий, требующий от ребенка активного участия. Русские педагоги, занимающиеся начальным образованием, обратились к звуковым методам, разработанным и внедренным в Европе.

Звуковой метод обучения грамоте можно разделить на два основных вида: звуковой аналитический и звуковой синтетический. Первый был разработан и внедрен французским методистом Жакото (1770–1840), а в России получил широкое распространение благодаря Василию Андреевичу Золотову (1804–1884). Обучение строилось аналитически, по модели: предложение — слово — слог¹. При звуковом аналитическом подходе собственно звук появлялся в конце аналитической зрительной (буквенной) работы. Не всем методистам такой путь казался логичным, поэтому возник прямо противоположный, с точки зрения ступеней анализа единиц, звуковой метод обучения грамоте. Это звуковой синтетический метод.

Его основоположником считается немецкий ученый Генрих Стефани (1761–1850). Стефани считал, что

логичнее предлагать учащемуся осваивать звуки наименьшие, далее неразложимые языковые единицы, а затем уже проводить обучение чтению путем сложения звуков в слова. Стефани полагал, что нет никакого смысла в изучении букв по их наименованиям, следует называть буквы по их звуковым значениям (тут, правда, сразу возникает вопрос о тех буквах — а их большинство в русском алфавите, — которые не являются однозначными, т. е. могут обозначать как минимум два звука даже в сильных позициях). Он писал на доске какой-либо слог, закрывал указкой первую букву и велел ученикам произносить звук, который обозначает вторая. Потом открывал спрятанную букву, и ученик читал целый слог. Или закрывал вторую букву, и тогда учащиеся долго тянули звук, который обозначала первая буква в слог, а затем, после того как учитель открывал вторую букву, читали слог целиком. Время для произнесения первого звука он постепенно сокращал.

Первый прием был малоцелесообразен, к нему многие методисты относились с неодобрением, в частности, И. И. Паульсон не раз критиковал его в своих работах². Второй способ в России всячески пропагандировал и поддерживал барон Николай Александрович Корф. Главный прием при обучении чтению сводился к следующему: учитель показывал буквы и

¹ См. например, *Старцева Н. М.* Буквослагательный, слоговой и звуковой аналитический методы обучения чтению и письму в российских азбуках и букварях XIX века. // Историко-педагогический журнал. № 3. 2017. С. 109–119.

² *Паульсон И. И.* Методика грамоты по историческим и теоретическим данным / Изложил И. Паульсон. В 2-х ч. Ч. [1]-2. СПб.: тип. В. Безобразова и К^о, 1887–1892. 2 т.; [Ч. I. Историческая]. 1887. XII, 441 с., 4 л. ил.

называл их, максимально приближая названия к звуковому соответствию, учащиеся хором повторяли за учителем. Рекомендовалось начинать с гласных А, У, О. Согласные первыми вводили щелевые, потому что их, в отличие от смычных взрывных, можно было долго тянуть при произношении. Когда учащиеся усваивали несколько гласных и согласных, приступали к чтению прямых слогов: *ша, шу, шо, са, су, со* и т. п. Они читались в соответствии со вторым приемом, разработанным Стефани. Корф полагал, что применение этого приема поможет ученику естественно соединить два звука, прочитать их слитно.¹

Метод Н. А. Корфа был близок к привычному буквослагательному, что обеспечивало ему широкое применение в учебных заведениях России и способствовало принципиальному изменению подходов при обучении чтению и письму — переходу от буквы к звуку.

Синтетический метод устранял необходимость усвоения отдельных слогов как самостоятельных единиц, а сразу же учил детей читать эти слоги, когда они ему встречались. Удачным было и поступательное движение от одной единицы к другой: от чтения буквы (произношения ее звукового соответствия) к чтению слога, от чтения слога к чтению слова, а затем и к чтению предложения. Звук, безусловно, простейший и первичный элемент языка, поэтому при обучении чтению стали придерживаться чаще именно

синтетического метода: звук — слог — слово — предложение.

Таким образом, во второй половине XIX века в прошлое уходил старый буквослагательный метод во всех своих разновидностях, а на смену ему пришел метод звуковой. Большинство русских азбук и букварей, созданных в период с 1850-х по 1890-е годы, отражали возможные авторские варианты применения звукового метода в обучении чтению и письму. Для нас важно также определить, какую роль в этих пособиях играла наглядность, помогали ли средства графики, иллюстрации и т. п. более качественному и быстрому усвоению материала.

В качестве примера учебного пособия, построенного по принципу звукового синтетического метода, рассмотрим учебник Г. И. Белого «Русская азбука с указаниями на правильное произношение слов, которых правописание разнится от выговора»². В предисловии к «Русской азбуке» автор сразу заявлял, что придерживается звукового метода, а точнее, звукового синтетического. На первом уроке изучаются гласные, которые рекомендуется произносить не как наименования букв, а как звуки. Согласные сначала вводятся твердые, а потом уже мягкие. На каждом уроке автор вводит по 4 пары согласных, слоги с ними и слова. Слоги сначала приводятся двухбуквенные, однако среди них на первых же уроках встречаются слоги, состоящие из двух так

¹ Корф Н. А. Руководство к «Нашему другу»: кн. для учащихся. СПб.: Тип. М. А. Хана, 1881; Корф Н. А. Русская начальная школа: рук. для земских гласных и учителей сельских шк. Изд. 6-е, вновь испр. и доп. СПб.: Тип. М. А. Хана, 1879.

² Белый Г. Русская азбука с указаниями на правильное произношение слов, которых правописание разнится от выговора. СПб., 1871.

называемых йотированных: *ея, ею, яю*. Если судить по материалам азбуки, то никакой предварительной работы над спецификой букв *е, ё, ю, я*, выполняющих в языке две функции, а потому по-разному читающихся, нет. Вызывает большие сомнения, что работа с подобными слогами целесообразна на первых уроках обучения чтению, учитывая, что работа над буквой и краткой планируется намного позже (урок 10). Автора учебного пособия никак не смущает двойная роль йотированных гласных, и примеры с ними приводятся сразу после чтения, например, открытых слогов на втором уроке. Сначала: *беда — беды — беду* и сразу за этим *бедою*.

Все страницы учебника, посвященные изучению алфавита и формированию начальных навыков чтения, построены по одной графической схеме, буквы изображены только печатные. Хотя в предисловии к пособию автор говорит о необходимости знакомить детей параллельно с буквами для письма. Никаких дополнительных наглядных материалов учебник не содержит, только несколько текстов предваряются изображением первой буквы в растительном орнаменте.

Учащимся предлагается в данном пособии и грамматический материал: приводятся падежные формы существительных, личные формы глаголов в сочетании с личными местоимениями. Никакого грамматического комментария, разумеется, нет, да и системы в подборе материала, на наш взгляд, тоже.

Предложения для чтения даются с 6 урока, они вначале вполне доступны учащимся с точки зрения содержания (*Я даю тебе супу и мяса; Зови сюда Петю и Васю; Чини перо и пиши Лизе*). Однако это не всегда можно сказать об отдельных словах, например, *растворяю* или *склоняю*, а также о фразах, рассказывающих об исторических, географических, культурных реалиях.

Данный учебник является скорее нетипичным для учебных пособий, построенных на основе звукового синтетического метода, так как в нем иллюстративный материал сводится только к графическим выделениям слогов или слов. Нет никаких картинок, почти отсутствует материал для обучения письму (только рукописный алфавит на странице 33, нет элементов для подготовки к написанию букв).

Большая часть азбук для обучения на основе синтетического звукового метода выглядели несколько иначе, и уже в названиях авторы заявляли о наглядном характере обучения. Например, Александр Анемподистович Радонежский назвал свою азбуку «Ученье-свет. Русская азбука для наглядного обучения с 40 рисунками П. Маркова, гравюрами на дереве М. Стариковым. С детской хрестоматией»¹. О своей приверженности звуковому методу обучения грамоте автор говорит в предисловии. Данный метод А. А. Радонежский считает наиболее легким и удобным для детей. А при соединении звукового метода с «наглядным методом» дети получают

¹ Радонежский А. Ученье-свет. Русская азбука для наглядного обучения с 40 рис. П. Маркова, грав. на дереве М. Стариковым. С детской хрестоматией. СПб.: Аристов, 1867. 204 с.

прекрасный импульс для умственного развития.

Способствовать повышению интереса к изучению отдельных букв, по мнению автора, должны картинки-иллюстрации, сопровождающие на каждой отдельной странице каждую новую букву. Вначале это гласные и слоги, из них состоящие, а затем — согласные, данные в учебном пособии в порядке, логика которого была, видимо, понятна автору, однако не до конца ясна лингвисту: несколько сонорных, включая трудный в произношении звук [р], затем звонкие, затем глухие, затем опять звонкие. Завершается изучение согласных почему-то звуками [д], [б], частотными в речи и несложными с точки зрения произношения и чтения, и буквой «ижица», употреблявшейся в русском алфавите исключительно в силу традиции.

Картинки, сопровождающие буквы, тоже могут быть оценены неоднозначно с точки зрения понятности и доступности для обучающихся. Некоторые предметы вряд ли известны шести-семилетнему крестьянскому ребенку. Например, рядом с буквой «а», которая открывает алфавит в «Русской азбуке», изображена арфа, гласную букву «э» в детскую речь вводят с помощью слова «Этна» и картинки с нарисованным вулканом, букву «и десятиричное» (графический значок — *i*) иллюстрирует Иерусалим. Для буквы «ю» вместо какого-либо

понятого слова, например, «юбка», взято незнакомое детям центральной части России слово «юрта». Видимо, учитель должен был дать много пояснений для того, чтобы изображения стали понятны детям, помогали им в учебе, а не затрудняли ее.

А. А. Радонежский в предисловии к «Русской азбуке» говорит о том, что учебник должен решать просветительскую задачу с помощью текстов, посвященных отдельным темам: «Земля как планета», «Воздух», «Моря и суша», «Минералы и металлы», «Животный мир», «Растения и земледелие» и т. д. Правда, сам автор несколько сомневается в доступности для широкого круга обучающихся предлагаемого в текстах для чтения материала: «Может быть, моя хрестоматия, основанная на такой системе, покажется слишком серьезною, превышающею степень детского понимания, их умственные способности, и, следовательно, неудобною для первоначального чтения»¹. И все же А. А. Радонежский считает, что учащиеся сумеют справиться с поставленной задачей, потому что материал изложен «простым, понятным языком»². Для повышения интереса к чтению в хрестоматию включены стихотворения русских поэтов, «чем устраняется сухость системы и разнообразится чтение»³. И, действительно, некоторые тексты, предлагаемые детям в данном пособии, могут быть сложными для начинающих учеников и с точки зре-

¹ Радонежский А. Ученье-свет. Русская азбука для наглядного обучения с 40 рис. П. Маркова, грав. на дереве М. Стариковым. С детской хрестоматией / А. Радонежский. СПб.: Аристов, 1867. С. 5.

² Там же.

³ Там же.

ния содержания, и с точки зрения лексико-грамматического наполнения.

Несколько странная, на наш взгляд, картинка сопровождает букву «и восьмеричное», где среди других предметов (игрушки, индюк, изба) нарисован извозчик, но только не за работой, а сидящий на земле, уронив левую руку и склонив голову, что не может не вызывать ассоциацию с традиционным представлением о пьянстве извозчиков.

После того как введены все буквы, иллюстративный материал в учебнике почти исчезает. Только несколько начальных букв в текстах для чтения украшены растительным орнаментом. И на странице 60, вслед за которой начнутся тексты хрестоматии, нарисована причудливая виньетка. Многофигурная сюжетная иллюстрация появится на странице 58, предвзярая «Молитву перед учением», и на странице 59 перед началом «Детской хрестоматии». На первой изображен Иисус Христос, к которому пришли матери с детьми, льнущими к ногам спасителя. На второй — мальчик, находящийся, видимо, в начале пути к знаниям. Это путь символически представлен в виде бесконечной лестницы из книг, в основе которой лежит «Азбука», символизируя первый «камень», заложенный ребенком в свое будущее. И последняя иллюстрация помещена на странице 204. Она сопровождает «Молитву после учения». Здесь Иисус, несущий свет знаний и веры, ангел, стоящий за правым плечом учителя, и поверженные неверующие.

В самой хрестоматии иллюстраций нет. В качестве средств наглядности

здесь можно отметить разные шрифты, расположение материала и мелкие виньетки, отделяющие предыдущий текст от следующего.

Как мы видим, учебник А. А. Радонежского «Ученье-свет. Русская азбука для наглядного обучения» ориентирован на наглядное обучение в большей степени, чем «Азбука» Г. Белого, хотя, безусловно, и в этом пособии отдельные аспекты могли бы быть еще более тщательно доработаны.

Звуковой аналитический и звуковой синтетический методы в чистом виде просуществовали в отечественной методике недолго, потому что активное изучение фонетики и увлечение естественным методом обучения всем предметам (учащиеся должны пройти тот же путь при изучении предмета, какой прошел и сам предмет) требовало поисков более фонетически совершенного и максимально приближенного к естественному развитию метода. Справедливо утверждали, что человек сначала научился говорить, а уже много позже стал записывать свою речь, поэтому при обучении языку стали вводить предварительные устные упражнения (их обычно подбирал учитель на собственное усмотрение). Синтетические звуковые упражнения определяли и подход к обучению собственно чтению. От звуков переходили к буквам и к упражнениям в чтении тех слов, которые можно было составить из усвоенных букв.

Однако сторонники естественного подхода к обучению грамоте полагали, что прежде чтения ребенка следует обучать письму, ибо вначале

появились буквы письменные (написанные вручную), а уже много позже печатные. Значит, вначале нужно написать слово, а уже потом его читать. Поэтому после определения звуко-буквенных соответствий слово сначала записывали в тетрадь или на доску по буквам, а потом читали получившееся. Таким образом, учащиеся параллельно обучались и письму, и чтению, а в процессе чтения осваивали слова, ими записанные. Этот путь освоения грамоты получил в методике наименование метод письма-чтения. Его стали повсеместно применять в учебных заведениях во второй половине XIX века, так как считали, что данный метод помогает обучающемуся осваивать грамоту сознательно и самостоятельно.

Этот метод был разработан Константином Дмитриевичем Ушинским, справедливо считавшим, что неправильно письмо отделять от чтения. Мало того, письму следует опережать чтение, а текстовый материал непременно должен отвечать принципу доступности. Поэтому в учебных пособиях нужно использовать лексику, знакомую детям, примеры их народной речи, пословично-поговорочные выражения. Все это позволит сделать процесс обучения грамоте осознанным.

Книга К. Д. Ушинского «Родное слово»¹ стала настоящим прорывом в методике начального обучения, потому что была ориентирована на психологию ребенка, стремилась учить тому, что интересно, следуя на этом пути от

простого к сложному. Именно поэтому в ней особое место принадлежит различным средствам наглядности, в том числе особенно иллюстративной. Так, несколько страниц отведено специальным упражнениям для рисования. По клеточкам дети должны были попробовать изобразить детали привычных предметов и сами предметы. От простых графических построений (ель, забор, стул, ящик, домик) ребенок постепенно переходит к более сложным (бочка, барабан, бабочка, сеть), а затем даже к силуэтам рыб, животных и человека с палкой в руках. Такие упражнения, с одной стороны, интересны ребенку, а с другой — приучают его уверенно держать в руке принадлежности для письма.

В учебнике много картинок-иллюстраций, носящих обучающий характер, так как они сопровождают текстовый материал, дают детям визуальное представление о неизвестных понятиях или напоминают известные в связи с их словесным обозначением. Помимо статичных изображений отдельных предметов (рыбы, насекомые, грибы и т. п.), много картинок сюжетных. Их можно описывать, придумывать по ним различные истории (Что было до момента, изображенного на рисунке? Что будет потом?).

Безусловно, содержательное наполнение учебника К. Д. Ушинского вызывает много добрых слов и у лингвистов, и у методистов начального обучения, и у педагогов-воспитателей. Об этом много написано, поэтому мы не будем останавливаться на этом воп-

¹ Ушинский К. Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год первый. Азбука и первая книга после азбуки для чтения, с прописями, образцами для первоначального рисования и картинками в тексте / Сост. К. Ушинский. СПб., 1864.

росе. Наш главный интерес — средства наглядности как сопровождение учебного материала или собственного его составляющая. В пособии К. Д. Ушинского обе эти функции удачно сосуществуют и взаимодействуют.

Многие учебники, увидевшие свет в конце 60–70-ых годах XIX века, ориентированы на методические подходы, продемонстрированные в «Русском слове», и также демонстрируют важную роль наглядности в начальном обучении.

Примером несколько иного учебного пособия, построенного по методу письма-чтения, является «Русская азбука (Соединенное учение чтению и письму, в связи с умственным развитием и воспитанием учащегося)», изданная в Тифлисе в 1866 году И. Т. Хламовым. В «Заметках к предлагаемой азбуке» говорится о том, что изучение грамоты по слогам не способствовало эффективности обучения, потому что представляло собой «начало чересчур искусственное и отвлеченное»¹. Разделение чтения и письма наносило ощутимый вред письму. Мало того, письмо было этапом вторичным, переходили к нему только тогда, когда был прочно освоен навык чтения.

Автор «Русской азбуки» считает, что «умственное движение ребенка остается без всякого дела»². Это приводит к целому спектру негативных последствий: «неохоты к учению, склонности к рассеянности, неразви-

тости дара слова, неправильности говора и неумения понять читаемого»³.

А вот одновременное обучение чтению и письму, по мнению И. Т. Хламова, приводит к активизации умственной деятельности детей. Это происходит уже потому, что используются знакомые ребенку, понятные ему слова. «Посредством выговаривания слова ученик весьма легко заучивает звуки, а посредством писания слова, отделяя буквами звуки и наглядно знакомясь с каждым звуком, вместе с тем незаметно научается произношению звуков в различных сочетаниях»⁴.

Автор предлагает предварять первые уроки письма упражнениями в черчении с помощью грифеля, чтобы снять страх перед новым видом деятельности, а также выработать уверенный навык написания графических элементов.

В «Русской азбуке» дети сначала знакомятся с гласными буквами/звуками, затем — с согласными. Учитель регулярно предлагает образцы чтения и письма: первым читает каждое новое слово, записывает его на доске. Дети могут видеть буквы не только изображенные учителем, но и напечатанные в учебнике. Кроме того, «Русская азбука» содержит большой блок упражнений для «черчения». Это разнообразные линии (горизонтальные, вертикальные, наклонные), петли, соединительные элементы. Для

¹ Хламов И. Т. Русская азбука: (Соедин. учение чтению и письму в связи с умственным развитием и воспитанием учащегося): Для народных училищ : Отд. буквенный / [Соч.] И. Хламова. Тифлис: тип. Гл. упр. наместника Кавк., 1866. С. 5.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 8.

их графической фиксации в учебнике отведено несколько страниц, элементы букв охватывают всю графическую систему русского языка.

Буквы для чтения на первых уроках выделены крупным шрифтом с помощью письменных знаков и расположены в центральной части страницы. Для удобства чтения и понимания соединения звуков в слоги и слова запись сделана следующим образом: *ба — б — а*, то есть слог, затем отдельно следующие звуки. Слова с повторяющимися слогами (*мама, папа, баба*) самые легкие для упражнений в чтении, поэтому обучение начитается именно с них. На той же странице учебника даются все возможные соединения: *ба — аб — б—а*, а также отдельно каждая новая графическая единица.

Все буквы вводятся постепенно, с учетом возрастания трудности их написания и правил чтения. На следующем этапе работы учащимся предлагают только печатные буквы, однако выделяют прописными графическими знаками впервые добавляемые слоги. Это позволяет акцентировать внимание учащихся на новой для них информации, актуализировать ее.

Метод письма-чтения, безусловно, требует от составителей пристального внимания к наглядной стороне учебного пособия. Как уже говорилось, в «Русской азбуке» тщательно проработан раздел упражнений для «черчения», а также активно используются различные шрифты, пробелы, чередования типов расположения материала (строки — столбцы, запись с начала строки — центровка от середины строки). Что касается собственно

иллюстраций, то в данной азбуке их не так много. Есть несколько небольших картинок, на которых изображены различные учебные принадлежности: книги, глобус, линейки, подзорная труба и т. п. Эти иллюстрации (всего их три) расположены после методических рекомендаций для учителей, а затем на странице 97. Данные изображения выполняют, видимо, эстетическую (декоративную) функцию, так как не связаны непосредственно с содержанием текстового материала.

Кроме трех описанных выше, в учебнике есть еще несколько небольших картинок. На странице 71 изображен сельский пейзаж: круглые домики с соломенными крышами, мостик, водоем. Выше на той же странице размещены предложения о ржи и жатве. Очевидно, что содержание изображения и текст мало связаны друг с другом.

На странице 81 также можно увидеть картинку, посвященную сельской тематике. Здесь представлены домашние животные: корова, овцы, лошадь с жеребенком. Однако текстовый материал, размещенный на указанной странице (впрочем, как и на странице 80) никакого отношения к изображению не имеет.

Иначе дело обстоит с иллюстрациями, размещенными в разделе «Молитвы», потому что здесь прослеживается непосредственная связь между текстовым материалом и изображением, находящимся рядом с ним. Предваряет раздел «Молитвы» изображение Иисуса Христа, на странице с молитвой «Ангельское приветствие Богородице» помещено изображение Божьей матери с младенцем. Еще

две картинки — «Мария Магдалина» (страница 108) и «Полуночица» (страница 111) — тоже помещены рядом с содержательно перекликающимися с ними текстами. Следовательно, при оформлении данного раздела «Русской азбуки» автор стремился помочь читателю в усвоении материала, в том числе и путем визуализации информации, а в основной, обучающей первоначальному чтению и письму части учебника аналогичная задача не ставилась.

Можно еще отметить, что из эстетических соображений в конце некоторых страниц и разделов размещены небольшие рисунки-виньетки.

Учебное пособие И. Т. Хламова — пример того, что в русской методической науке становление новых подходов к обучению грамоте шло разными

путиами, не всегда передовая идея быстро «доходила» до всех учебных заведений, многие учителя и авторы учебников старались сами выбирать оптимальные, на их взгляд, подходы и приемы обучения чтению и письму.

И все-таки большинство учебников, созданных в 60–70 годах XIX века, где в основу положен звуковой метод в любых его разновидностях, уделяли намного больше внимания наглядности, чем учебники, ориентированные на буквослагательный или слоговой методы обучения чтению и письму, так как последние отличались значительной долей формализма и механистичности. Наглядность в различных проявлениях становилась неотъемлемой составляющей методики обучения грамоте.

Список литературы

1. Белый, Г. Русская азбука с указаниями на правильное произношение слов, которых правописание разнится от выговора / Г. Белый. — СПб. : 1871. — 88 с.

2. Корф, Н. А. Руководство к «Нашему другу»: кн. для учащихся / Н. А. Корф. — СПб. : Тип. М. А. Хана, 1881.

Корф, Н. А. Русская начальная школа: рук. для земских гласных и учителей сельских шк. / Н. А. Корф. — Изд. 6-е, вновь испр. и доп. — СПб. : Тип. М. А. Хана, 1879. — 195 с.

3. Паульсон, И. И. Методика грамоты по историческим и теоретическим данным / Изложил И. Паульсон. В 2-х ч. Ч. [1]-2. — СПб. : тип. В. Безобразова и К°, 1887–1892. — 2 т.; — [Ч. I. Историческая]. — 1887. — XII, 441 с., 4 л. ил.

4. Радонежский, А. Ученые-свет. Русская азбука для наглядного обучения с 40 рис. П. Маркова, грав. на дереве М. Стариковым. С детской хрестоматией

/ А. Радонежский. — СПб. : Аристов, 1867. — 204 с.

5. Старцева, Н. М. Буквослагательный, слоговой и звуковой аналитический методы обучения чтению и письму в российских азбуках и букварях XIX века / Н. М. Старцева // Историко-педагогический журнал. — № 3. — 2017. — С. 109–119.

6. Ушинский, К. Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год первый. Азбука и первая книга после азбуки для чтения, с прописями, образцами для первоначального рисования и картинками в тексте / Сост. К. Ушинский. — СПб., 1864. — 112 с.

7. Хламов, И. Т. Русская азбука: (Соедин. учение чтению и письму в связи с умственным развитием и воспитанием учащегося): Для народных училищ : Отд. буквенный / [Соч.] И. Хламова. — Тифлис: тип. Гл. упр. наместника Кавк., 1866. — 112 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. А. Германович

ВЗАИМНОЕ ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ КОНФУЦИАНСТВА, ДАОСИЗМА, МОИЗМА И ЛЕГИЗМА В VI –III вв. до н. э.

УДК 37(31)(09)
ББК 74.03(5 Кит)

Ранний этап конфуцианства приходится на один из самых интересных периодов становления и расцвета китайской философии, когда все философские школы, с одной стороны, самоопределялись через свое отношение к конфуцианству и ортодоксальному именно конфуцианскому знанию, выделяя его строжайшую роль, а с другой — значительно его обогатили и помогли эволюционировать в глубокое, многоуровневое философско-педагогическое учение, ставшее институциональной основой китайской цивилизации на века вплоть до наших дней.

Ключевые слова: конфуцианская педагогика; конфуцианство; история педагогики; Конфуций.

A. A. Germanovich

THE INTERPLAY BETWEEN PEDAGOGICAL CONCEPTS OF CONFUCIANISM, TAOSISM, MOISM AND LEGISM IN VI –III CENTURIES B.C.

Early Confucianism occurs during one of the most outstanding and eclectic periods of ancient Chinese philosophies, marked with, on the one hand, their self-determination against the background of classical Confucian ideas, and, on the other hand, mutual formation and enhancement of various thoughts. Thus, later classical Confucian pedagogical knowledge was strongly underpinned with Taoist, Moist and Legist ideas, which consequently formed a deep, multilayered

philosophical-pedagogical and institutional basic for Chinese civilization for ages.

Key words: Confucius pedagogy; Confucianism; history of pedagogy; Confucius.

На раннем этапе китайской истории китайская педагогическая теория и практика были неразрывной частью древнекитайской философской мысли. Более того, китайская философия того времени характеризуется тесным сращиванием общественно-политической, педагогической, экономической и этической мысли, а также взаимопроникновением и взаимообогащением различных школ и течений, что воистину позволяет назвать ранний период Золотым веком китайской философии. Именно на том этапе происходило соперничество «ста школ» («бай цзя чжэн мин»), что выражалось как в соперничестве между княжествами, так и в противоборстве идей, учений и целых идеологий. Все это «брожение» идей стало философской, общественно-политической и педагогической основой для последующих столетий, относительно которой в дальнейшем самоопределялась китайская мысль.

В этой связи, для понимания смысла, места и роли той или иной идеи, концепции и теории в рамках раннего конфуцианства¹, необходимо предоставить исторический контекст периода, а также проследить диалог и эволюцию как среди представителей самого Конфуцианства, так и отно-

сительно других философских школ и течений.

Существование нескольких вариантов периодизации китайской истории обусловлено, с одной стороны, ранним развитием «своей» китайской исторической науки и разносторонностью подходов в ее рамках, с другой — преломлением через «европейское» восприятие «мировой истории» и западноевропейских теорий «Осевого времени» и др. Более того, необходимо различать периодизацию политических циклов и династий и развитие философии. В данной работе целесообразно представить как историческую периодизацию в современном ее понимании для контекстуализации эпохи и предпосылок зарождения педагогических теорий и институтов, так и непосредственно периоды развития китайской философии вокруг так называемого периода «раннего конфуцианства».

Что касается исторической временной периодизации, то можно говорить о принципиально 2-х различных подходах: 1) разделение по принципу — древность — средневековье — новое время — новейшее время — современность, то есть в рамках западноевропейской исторической

¹ В исторической литературе нет общепризнанного термина «раннее конфуцианство», однако историографических работах и в целом в китаеведческих трудах встречается данное словосочетание относительно конфуцианской мысли на самых ранних этапах развития китайской философии. Также встречается «династийная» периодизация конфуцианства по названию исторического этапа (конфуцианство периода Чжэньго, Цинь и др.).

парадигмы; и 2) «династийная» схема китайской истории — летосчисление по периодам вокруг правящих династий. Оба подхода также отмечаются разнообразием мнений относительно временных границ, и в этой связи автор берет за основу историческую периодизацию, представленную в фундаментальном труде «История Китая с древнейших времен до начала XXI века: в 10 томах» под редакцией С. Л. Тихвинского, и периодизацию истории философии, представленную в работах специалиста по истории древнекитайской философии С. Ю. Рыкова и в 1 томе «Философия» серии «Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 томах» под редакцией М. Л. Титаренко.

Поскольку в данной работе рассматривается только педагогическая проблематика трех основоположников конфуцианства — Конфуция (551—479 гг. до н.э.), Мэн-цзы (372—289 гг. до н.э.) и Сюнь-цзы (313/290—238/215 до н.э.), то видится необходимым ограничиться рассматриваемым периодом китайской истории и предшествующим этапом.

Итак, с исторической точки зрения, начиная с достоверных сведений о зарождении государственности и зачатков институтов образования вплоть до Сюнь-цзы¹, выделяют следующие периоды: 1) зарождение государственности. Ранняя и средняя

бронза (2500—1300 гг. до н.э.); 2) Шан-инь и Западное Чжоу (конец XIV—VIII вв. до н.э.); 3) Чуньцю («Весна—Осень» VIII-V вв. до н.э.); 4) Чжаньго («Сражающиеся царства» V—III вв. до н.э.). Таким образом, период раннего классического конфуцианства приходится на VI—III вв. до н.э., т. е. он длится с конца периода Чуньцю и практически весь этап Чжаньго².

В результате перехода от палеолита к неолиту, от присваивающей экономики и образа жизни собирателей и охотников к производящему хозяйству земледельцев и скотоводов, на территории современного Китая в бассейне реки Хуанхэ в VI—V тыс. до н.э. появляются первые неолитические культуры. Значительное усложнение земледелия, развитие скотоводческого комплекса и появление ремесел требовали усложнения образовательного и воспитательного процесса. До нас не дошли сведения о методах и формах воспитания в китайских общинах того времени, но, предположительно, они были обусловлены техническими и экономическими потребностями общины и развивались в логике мирового исторического процесса Неолитической революции. Появление в III—II тыс. до н.э. иероглифической письменности и возникновение первых государственных образований способствовали формированию на-

¹ Обобщил, свел воедино многие философские течения предшествующих периодов и тем самым подвел итог всего периода древнекитайской философии или «доциньского периода древнекитайской философии».

² История Китая с древнейших времен до начала XXI века. Т. 1. Древнейшая и древняя история (по археологическим данным): от палеолита до V в. до н.э. М., 2016. Т. 2. Эпоха Чжаньго, Цинь и Хань: V в. до н.э. М., 2016.

правленного обучения по типу ученичества, но учебных заведений еще не было. В эпоху Шан-Инь (XVI— XI вв. до н.э.) и позднее Чжоу (1045 до н.э.—221 до н.э.) происходило разделение обучения от непосредственной трудовой практики, умственного труда от физического. Интересно, что уже в надписях на гадательных костях и панцирях черепах встречаются иероглифы «обучать» («цзяо») и «учиться» («сюэ»), которые до сих пор употребляются для обозначения разных сторон педагогического процесса, который включал «малое учение» («сяо сюэ») с 8—14 лет и «большое учение» («да сюэ») с 15—16 лет¹. В этот период появляются первые упоминания о «сяо», сначала как о «местах для обучения», позднее как о школах.

Дальнейшая институционализация системы учебных заведений происходит в эпоху Западной Чжоу (1045 до н.э. — 770 до н.э.), когда появляется разветвленная система государственных учебных заведений (столичных и волостных) для обучения детей знати и чиновников. Интересно, что школа готовила как политических, так и военных деятелей, и обучение велось без разделения на гражданскую и военную специализацию. Учебная программа была общая и включала следующее: изучение правил поведения и «шести искусств» («лю и»): церемонии, музыка, стрельба из лука, езда на колес-

нице, письмо и счет². Но уже к концу периода начинается постепенное разделение гражданского и военного образования и формирование различных уровней образования³.

Уже к концу периода «Весен и осеней» («Чуньшо» 722—481 до н.э.) в Китае существует развитая система государственных образовательных учреждений по-прежнему в основном для правящего сословия, которые создавались различными государственными Приказами.

Позднее, в эпоху Сражающихся царств («Чжаньго», 403 до н.э.—249 до н.э.), на фоне обострения центробежных тенденций, появления потребности в подготовке чиновников для государственной службы и появления новой общественной силы — сословия «служилых» («ши») появляются новые центры распространения знаний — частные школы. Их появление, с одной стороны, вызвало всплеск развития философской и педагогической мысли в Китае, а с другой — изменило цели и характер государственных школ в сторону подготовки квалифицированных кадров на государственную службу.

Именно на конец периода Чуньшо (Весна—Осени) и начало Чжаньго (Борющихся государств) приходится годы жизни основоположника конфуцианства Конфуция (551—479 г. до н.э.), который по существу организовал первую в Китае (доподлинно

¹ Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2009. Т. 5. Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование. С. 537—538.

² Там же. С. 538.

³ История Китая с древнейших времен до начала XXI века. Т. 2. Эпоха Чжаньго, Цинь и Хань: V в. до н.э. Москва, 2016. С. 533.

известную) частную школу. Именно в преподавании он нашел свою миссию передачи знания новым поколениям, положив начало конфуцианской педагогики, очертив нравственные и духовные рамки развития целого региона на протяжении нескольких тысячелетий. С его имени и начинается условно выделенный период раннего классического конфуцианства (V вв. до н.э. — III в. до н.э.)¹.

На этапе раннего конфуцианства также творили ярчайшие представители философской, политической и педагогической мысли Китая — Мэн-цзы (372–289 гг. до н.э.) и Сюнь-цзы (313/290–238/215 до н.э.) в стенах академии Цзися (Дворец наук — древнейшая в Китае научно-философская академия в царстве Ци и действовавшая более столетия со второй четверти IV в. до н.э.). Академия была уникальным учебным заведением, сочетавшая обучение и философскую полемику между представителями всех основных философских школ того времени: конфуцианства, даосизма, легизма, мин цзя (школа имен), инь ян цзя (школа темного и светлого начал). В результате чего развивались и уточнялись теоретические позиции школ и рождались первые формы синтеза основных идейных направлений китайской общественно-политической, философской и педагогической мысли. И хотя педагогические идеи,

связанные с воспитанием личности и привидением ее к некоей норме в той или иной степени присутствовали у всех философских школ, однако педагогическая теория конфуцианцев со временем вышла на первый план. Это во многом было вызвано ее идейной интеграцией общественно-политической и педагогической теорий в единое целое, образующей крепкий теоретический фундамент для централизованного общества во главе с императором и бюрократической системой, состоящей из образованных чиновников.

Обращаясь к историко-философской (и, соответственно, историко-педагогической) периодизации, стоит отметить, что первым исторически достоверным автором философской теории в Китае был Конфуций (VI–V вв. до н.э.), с которого начинается период развития различных направлений философской, социально-политической, экономической и педагогической мысли. Отдельные философские идеи и темы, а также многие термины, которые позже встречались у Конфуция и его последователей содержались уже в древнейших доконфуцианских письменных памятниках китайской культуры «Шу цзине» («Канон писаний» или «Книга исторических преданий»), «Ши цзине» («Канон стихов» или «Книга песен»), «Чжоу и» («Чжоуские перемены» или «Книга перемен»), относящихся к первой по-

¹ Хотя в период с Конфуция вплоть до Сюнь-цзы было множество конфуцианских последователей (виднейшие представители: Цзы-сы, Цзы-чжана, Цзы-ся, Цзы-юя), но автором выделено трое — Конфуций, Мэн-цзы и Сюнь-цзы — как ярчайшие ранние конфуцианцы, которые определили векторы дальнейшего развития китайской мысли. Работы Мэн-цзы и Конфуция вошли в конфуцианский канон, а неортодоксальное конфуцианство Сюнь-цзы — стало точкой отсчета развития альтернативного взгляда на конфуцианство.

ловине I тыс. до н.э. Поэтому с точки зрения истории философии можно провести следующее разделение: 1) период префилософии (XIV — VI вв. до н.э.); 2) период противоборства «ста школ» (или «доциньский» период китайской философии VI—III вв. до н.э.); 3) период «философии династий Цинь (221—207 г. до н.э.) и Западной Хань (206 до н.э.—9 г. н.э.)»¹ (часто называемый «периодом ранних империй» и «средневековой китайской философией»). В данной работе нас интересует «доциньский период китайской философии».

Также С. Ю. Рыков предлагает еще более узкую специализацию древнекитайской философии: 1) первый этап — зарождение древнекитайской философии (Конфуций — Ян-чжу); 2) второй этап — этап расцвета древнекитайской философии (Мэн-цзы — Чжуан-цзы); 3) третий этап — этап заката древнекитайской философии (легизм — реформ Цинь Ши-хуанди)². Автор сознательно не определяет конкретные даты при разделении раннекитайской философии на три периода, она строится вокруг логики взаимодействия философских школ.

Как отмечалось уже ранее, ранняя китайская философия VI—III вв. до н.э. отличалась интеграцией философского, научного, педагогического, общественно-политического и других видов знания, а также была периодом предельного разнообразия и взаимообогащения взглядов и направлений, представлявшихся как «соперничес-

тво ста школ» (бай цзя чжэн мин). При этом исторически в Китае в связи со сложностью иероглифической письменности и спецификой получения книжного образования и доступа к материальным носителям культуры, а также на фоне политической раздробленности и ослабления власти правящего дома Чжоу произошло разрушение традиционной государственной монополии на знание. В это время начинают появляться разнообразные частные философские школы. Первой из них становится частная школа Конфуция.

На этом этапе истории, на фоне центробежных тенденций в Китае шли бесконечные войны. Одновременно идет разложение раннечжоуской религиозной идеологии с ее монополией вана (правителя) на высшее знание и исполнение религиозных церемоний, подрываемой отголосками иньских верований, шаманскими протодаосскими культами. Именно поэтому Конфуций обращается к идеологическим устоям раннечжоуского («идеального») прошлого и создает совершенно новое оригинальное и, по сути, первое авторское философское учение в Китае. Последующие работы и философские течения периода противоборства «ста школ» — это в той или иной степени комментарии, опровержения, развитие, полемика или реакция на философию учителя Куна. И хотя конфуцианство лишь во II в. до н.э. получило официальный статус ортодоксальной идеологии, но на самом деле оно с самого начала неформально было тако-

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций.. М., 2012. С. 7–8.

² Там же. С. 284–288.

вым. Об этом свидетельствует, что все существовавшие в то время философские школы самоопределялись через свое отношение к конфуцианству и отношение к ортодоксальному собственному конфуцианскому знанию. Этому также содействовало то, что уже со второй половины II в. до н.э. начала складываться экзаменационная система на должность чиновников, закреплявшая связь конфуцианской педагогической, общественно-политической, экономической и философской мысли как с государственными институтами, так и со знанием определенных канонических конфуцианских текстов, что в дальнейшем неотъемлемым образом закрепило на века за конфуцианством статус официальной идеологии.

В данный период традиционно выделяют шесть основных направлений учений как таковых. Традиция выделения шести направлений относится к Сыма Таню (II в. до н.э.), написавшему специальный трактат о «шести школах» (лю цзя), вошедшему в состав первой династической истории «Ши цзи» («Исторические записки»), составленной его сыном Сыма Цянем (II—I вв. до н.э.). Среди шести школ: 1) «школа темного и светлого [мирообразующих начал]» (иньян-цзя); 2) «школа ученых» (жу-цзя) или конфуцианство; 3) «школа Мо Ди» (мо-цзя) или моизм; 4)

«школа имен» (мин-цзя); 5) «школа законов» (фа-цзя) или легизм и 6) «школа Пути и благодати» (даодэ-цзя) или даосизм.

В данной работе будут сравниваться теории не всех школ, а только тех, которые непосредственно занимались педагогической проблематикой в том или ином ее проявлении. В частности, конфуцианство, моизм, даосизм, легизм. В связи с этим видится необходимость также указать основных представителей каждой из школ данного исторического этапа, а также названия их работ:

1) *Конфуцианство*. Ярчайшие представители: Конфуций (551–479 гг. до н.э.), Мэн-цзы (372–289 гг. до н.э.) и Сюнь-цзы (313/290–238/215 до н.э.)¹. Основные работы: «Лунь юй» («Беседы и суждения»); «Мэн-цзы»; «Сюнь-цзы». А также различные комментарии и дальнейшие разработки: «Да сюэ»; «Сяо цзин»; комментарии к «Весна-Осени»; «Чжун юн»; «Чжоу и»; «Си цы чжуань»².

2) *Моизм*. Представители: Ранние моисты: Мо Ди / Мо-цзы (V – нач. IV вв. до н.э.); Цинь Гули; Мэн Шэн; Тянь Сян-цзы; Фу Дунь. Поздние моисты: Сян Ли; У Хоу; Дэн Лин-цзы; Ку Хо; Цзи Чи. Основные работы: «Мо-цзы»; «Мо цзин» (или «Мо бянь») ³.

¹ После смерти Конфуция его многочисленные ученики и последователи образовали различные направления, которых к III в. до н.э. было уже не менее восьми, все они комментировали и интерпретировали идеи Конфуция. Однако две наиболее целостные и противоположные друг другу интерпретации конфуцианства предложили именно Мэн-цзы и Сюнь-цзы, поэтому их и выделяют на фоне последователей Конфуция.

² Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2009. Т. 1. Философия. М., 2006. С. 281.

³ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 63.

3) *Даосизм*. Представители: Лао Цзы (традиционная датировка жизни — около 580 — около 500 гг. до н.э., современная — V—IV вв. до н.э.); Чжуан-цзы (I—III вв. до н.э.); Ле-цзы (V—IV вв. до н.э.) и Ян Чжу (V—IV вв. до н.э.). Основные работы: «Лао-цзы» (или «Дао дэ цзин»); «Чжуан-цзы»; «Ле-цзы»; «Ян Чжу»¹.

4) *Легизм*. Представители: Шэнь Дао; Шэнь Бу-хай; Шан Ян и Хань Фэй.

Основные произведения: «Гуань-цзы»; «Шан цзюнь шу»; «Шан [Гунсунь Ян]»; «Шэнь-цзы»; «Хань Фэй-цзы», а также менее значимых из-за сомнений в аутентичности — «Дэн Си-цзы» и «Шэнь-цзы»²

Важно отметить, что огромную роль в утверждении духа «соперничества ста школ» и синтеза и выработке основных позиций главных философских направлений древнего Китая сыграла научная академия «Цзися» (сер. IV—сер. III вв. до н.э.), находившаяся в столице царства Ци г. Линьцзы (современная провинция Шаньдун, г. Цзыбо). В ее стенах объединились философы различных направлений, включая представителей практически всех школ того периода. В ней на том или ином этапе своей жизни творили виднейшие умы того времени: Мэн-цзы, Сюнь-цзы, Тянь Пянь, Шэнь Дао, Сун Цзянь, Инь Вэнь, Цзоу Янь и др. Центральное

место в дискуссиях отводилось вопросам сущности мира, теории познания и методам политического управления, природы человека, фатализма, способам гармонизации общества и приведения человека к норме и др.

Тесная связь философии, педагогики и общественно-политического знания была связана с непосредственной деятельностью философов. В частности, практически все представители основных философских школ вели педагогическую деятельность, и в своих, чаще всего частных, учебных заведениях напрямую передавали свою мудрость ученикам. Общественно-политическая же проблематика была обусловлена их принадлежностью к институту странствующих ученых «ши» — «книжников», специалистов в области управления государством. Будучи носителями и распространителями культуры, они были тесно связаны с социальными институтами и занимались воспроизводством письменных, в том числе исторических и литературных, документов. Согласно Л. С. Переломову, социальный слой «ши» был неоднороден и включал несколько групп, осуществлявших свою деятельность в следующих областях: военное дело, сфера культуры (включая вопросы теорий управления обществом и государством), бюрократия, ремесленное дело, торговля, оккультные науки и др.³

¹ Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2009. Т. 1. Философия. М., 2006. С. 234.

² Там же. С. 291.

³ Переломов Л. С. Конфуций Лунь юй // Институт Дальнего Востока. М.: Вост. лит., 2000. С. 36.

Обращаясь к вопросам педагогической проблематики, целесообразно говорить не обо всех школах. Например, «школа имен» (мин-цзя) преимущественно занималась вопросами языка и его роли в нахождении правильного «пути», т. е. в некотором смысле была подобна древнегреческим софистам, а «школа темного и светлого [мирообразующих начал]» (иньян-цзя) специализировалась в натурфилософско-космологической и оккультно-нумерологической проблематике.

Выделение в данном исследовании педагогических аспектов конфуцианства, легизма, моизма и даосизма в качестве объектов сравнения обусловлено тем, что эти направления философской мысли разрабатывали вопросы воспитания и обучения как напрямую, так и в рамках изучения различных аспектов природы человека, соотношения личной ответственности и предопределенности человеческой жизни, методов воздействия на человека, принципиальной воспитуемости и ее границ, вопросов дифференциации обучения в зависимости от субъекта воспитания и др. В чем-то их позиции были близки, в другом — различны, но большинство школ сходились во мнении относительно исключительной роли обучения и воспитания в поддержании социального порядка, самосовершенствования личности.

Исключением разве что является направление даосизм, представители которого резко выступали против образования на пути к гармонизации общества и личности, призывали людей вернуться к природной естественности и придерживаться принципа «недеяния». Во всех остальных основных течениях нравственное воспитание — основа педагогического процесса, т. е. этическая проблематика в педагогическом плане всегда стояла на первом месте в древнекитайской философии.

Более того, как бы ни различались позиции авторов относительно природы человека, судьбы и личной ответственности, это не снижало первостепенности волевого усилия самого учащегося в рамках самосовершенствования и обучения, что было связано с тем, что все философские школы раннего этапа философии были направлены не на детский период, а на обучение и воспитание уже взрослых личностей¹.

Как отмечалось выше, пристальное внимание древнекитайской философии обращено на нравственно-этическое воспитание человека. При этом главной целью воспитания-обучения было достижение гармонии на трех уровнях:

- на микроуровне как достижение личной гармонии;
- на среднем уровне как достижение гармонии во всех сферах социаль-

¹ Исходя из первоисточников, это уже вторая ступень обучения «да сюэ», на которой ученики философов — это относительно взрослые люди (по крайней мере, уже обладающие основными навыками письма и чтения), которые приходят к учителям за мудростью и советом. А на первой ступени «сяо сюэ» шло обучение иероглифическому письму и чтению детей младшего возраста частными учителями.

ной жизни (от семьи до государства);
– на макроуровне как полная мировая гармония¹.

Данное триединство соответствует древнекитайской космологической картине мира единства неба, земли и человека², а также вполне вписывается в проблематику педагогической антропологии. При этом первый и второй уровни тесно взаимосвязаны между собой во всех направлениях, в чем проявляется ярко выраженная антропологическая и социокультурная направленность китайской педагогической мысли.

Уже на самом низком уровне триединства — уровне личной гармонии — существовали принципиальные противоречия и разногласия между философскими направлениями. Этот уровень самым тесным образом связан с вопросами воспитания и обучения, поскольку он затрагивает природу человека, границы и возможности воспитательного воздействия на нее, педагогические идеалы и методы воздействия на человека, соотношение личной ответственности за свою судьбу и предопределенности бытия.

Все китайские мыслители пытались ответить на вопросы: почему мы такие, какие есть, что является причиной развития человека. Индивидуальный уровень личности рассматривался ими как переплетение телесных,

духовных, культурных и социальных программ развития. При этом стоит отметить, что совершенно все представители раннего этапа развития китайской философии рассматривали личность, прежде всего, как представителя общности некой группы, а не как отдельно взятого индивиду. Т. е. в фокусе антропологических взглядов философов были не индивидуальные различия обучаемых, а их общечеловеческие черты, как носителей общей культуры и социального опыта. Отдельный человек, по их мнению, являлся фокусом социальной системы, функциональным местом в жестко заданной социальной среде. Т. е. основной фокус их внимания направлен на процессы инкультурации индивида — процесса внедрения социокультурной матрицы в человека, обеспечивающей существование социума, очеловечение индивида и непрерывность культуры³.

Начиная с индивидуального уровня теоретического осмысления жизни и личной судьбы человека, соотношение «неба» и «человека»/«природы человека»⁴ стало главнейшим вопросом раннего этапа китайской философии. Эти вопросы логически затрагивают эффективность и целесообразность воспитания/обучения, а также онтологии личности, ее изначальной «доброты» или «порочности».

Конфуций мало говорил о «приро-

¹ Здесь имеется в виду достижение гармонии в Поднебесной (Китае). На том этапе естественным образом у всех философов присутствовало китаецентристское мышление.

² Cheng Chung-Ying. Education for morality in global and cosmic contexts: the Confucian model. Journal of Chinese Philosophy, Vol. 33 no. 4, December 2006. P. 562.

³ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М., 2002.

⁴ Здесь имеются в виду вопросы соотношения предопределенности судьбы человека и его характеристик, самостоятельной ответственности человека за свою судьбу.

де человека», однако она у него тесно была связана с понятием «неба». Он рассматривал «небо» как воплощение чего-то «естественного» и «благого», как некую сферу макрокосмоса, своего рода древнегреческий «Абсолют». Именно поэтому существует предположение о том, что Конфуций склонялся к «доброте» «человеческой природы», напрямую не говоря о ней. Его фокус внимания был на необходимости сознательного волевого усилия со стороны индивида для преодоления пороков и познания «неба» и достижения личной гармонии. Именно с Конфуция начинается важнейшее для его последователей положение о поощрении «небом» волевого усилия индивида, направленного на преодоление эгоизма. Это волевое усилие — обучение и воспитание личности, без которого невозможно было достичь личной гармонии и стать «благородным мужем». Идея о том, что у Конфуция человек по природе скорее добр, чем зол, подтверждается его постулатом о первоначальном, имманентном знании, присущем человеку. В этом смысле, согласно Конфуцию, воспитание-обучение — это выявление врожденного знания и добродетелей («человеколюбие», «должное отношение к людям», «знание ритуала/ ритуальная благопристойность» и «разумность») путем указания правильного направления.

Интересно отметить, что впервые термин «природы человека» в качест-

ве отдельной категории философской мысли ввел Ян Чжу (440/414—380/360 гг. до н.э.)¹, чем вызвал многовековую оппозицию и плюрализм мнений в философской теории. Его основной идеей была взаимосвязь «природы человека» и «неба» с указанием на то, что эгоистические стремления и индивидуализм естественны для человека и благи, поскольку заложены «благим небом». А главная цель — достижение личного счастья, и мы должны действовать не на благо другого, а на свое собственное. Тем самым он нивелировал значимость и необходимость воспитательного воздействия на индивида. Именно с него и начинается разделение мнений относительно «доброй» и «злой» природы человека, хотя предложенная им идея морального индивидуализма и эгоизма не прижилась в последующих течениях.

Реакцией на учение Ян Чжу стало учение Мэн-цзы об изначальной «доброте человеческой природы», предопределяемой «благим небом», а все пороки и недостатки человека связаны с неправильным его последующим воспитанием и неблагоприятным влиянием среды. Мэн-цзы утверждал, что «познание неба» и «небесного предопределения» является важным воспитательным моментом для достижения морально-этического идеала «благородного мужа»², а познание «небесного предопределения», в свою очередь, связано с познанием

¹ Представитель условно называемого в англоязычной литературе направления «янгизм» или «янгист» соответственно. Однако **янгизма как отдельного течения не выделялось.**

² *Tu Weiming, An 'Anthropocosmic' Perspective on Creativity // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010, Vol. 2. P. 7308–7309.*

«своей природы» с помощью «исчерпания собственного сердца». В этом смысле «исчерпание сердца» по Мэн-цзы — очень важный воспитательный механизм, который подразумевал необходимость найти «естественное» (то, что от «неба») в душе каждого человека¹. В процессе «исчерпания сердца» человек обнаруживает все необходимые для «совершенного мужа» добродетели, которые ранее выделял Конфуций. А именно: «человеколюбие», «должное отношение к людям», «знание ритуала/благопристойность» и «разумность». Может показаться, что учение Мэн-цзы об изначально доброй человеческой природе, согласно которому все основные конфуцианские добродетели не являются внедренными в человека извне, а естественно присущи ему, нивелирует силу воспитания и обучения. Однако это не так. Задачу обучения-воспитания Мэн-цзы видел в том, чтобы создать благоприятную среду для «проращивания», «развития и доведения до полноты» ростков «доброй природы человека», а в рамках воспитания необходимо культивировать лишь то, что сообразно «естественной природе» человека².

Переходя к моистам, стоит отметить, что ранние представители этого течения придерживались принципов, схожих с Конфуцием, для которых «благое небо» было безусловным образцом естественности и нравственности. Но после идей Ян Чжу они намеренно разводят «небо» и «чело-

века», отказываясь от рассмотрения «неба» как образца или не образца для нравственности, поскольку это непригодно для решения конкретных этических задач, и от «доброты/порочности» «человеческой природы». В плане воспитания и морально-этической проблематики они гораздо ближе к конфуцианству, чем к какому-либо еще течению. Они также высоко ценили книжное знание, образованность, и моральность для моистов практически ничем не отличается от конфуцианского понимания — у них встречаются практически все конфуцианские добродетели (кроме ритуальной благопристойности), но они основываются на других принципах. Только источником моральности они больше не видят «небо», иными словами, этические характеристики несвойственны человеку от природы, они налагаются на него извне. Главным двигателем процесса самосовершенствования становится принцип «всеобщей любви» и «взаимной выгоды», поскольку моисты обосновывают постулат, что эгоизм невыгоден ни для индивида, ни для общества. В более конкретном проявлении принцип «взаимной выгоды» и «всеобщей любви» проявлялся через принципы «сильный помогает слабым», «знающий учит незнающих». Основное отличие от конфуцианства заключается в том, что моисты соединили понятия «долг» и пользу, когда конфуцианцы их строго противопоставляли. В понимании моистов должно делать то,

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 111.

² Германович А. А. Антропологические основания педагогических воззрений Конфуция, Мэн-цзы и Сюнь-цзы. Историко-педагогический ежегодник. 2018 год. М., 2018. С. 32–33.

что полезно, но полезно не только для личности, а для всего общества. В этом плане они свою теорию разрабатывали в ключе общественного порядка, а не достижения личного счастья, выходя на подчеркнuto социокультурный уровень педагогической проблематики.

Сюнь-цзы, последний из триады конфуцианский философ раннего периода, в первую очередь полемизировал с Мэн-цзы, подчеркивая преобладание «злого» начала в человеческой природе. Он строго разводил «благое небо» и «злую часть природы человека», отмечая, что они не тождественны. «Небо», в его понимании, безличная и нейтральная сущность, которая порождает жизнь и условия для существования, как некий перво-двигатель. Но «небо» не имеет воли и не управляет человеческой судьбой. Все в руках человека. Поэтому Сюнь-цзы приемлет насилие над человеком в виде воспитания/обучения, а когда не помогает — применение законов, считая их реальным способом «выправления» врожденных негативных свойств человеческой природы. Сюнь-цзы очень высоко ставил возможности воспитания, веря в то, что все хорошее в человеке — это результат воспитания, а изначальная «природа человека» зла. Сюнь-цзы утверждал, что человек в процессе воспитания «борется» с природными недостатками и «изживает» их. Обретение личной гармонии в виде достижения педагогического идеала «благородного мужа» возможно лишь

в процессе развития в себе добродетелей («знаний о ритуале», «чувство справедливости/долга», «мудрости/разумности», «человеколюбие»), которые можно обрести исключительно в процессе обучения и в практической деятельности¹.

Даоская интерпретация «природы человека» и ее взаимосвязь с «небом» также отличалась своим своеобразием. В даосизме человек изначально рождается максимально близким к своему идеалу. У младенца сердце чистое, а в ходе жизни человек утрачивает свою чистоту. Представители данного течения резко выступали против искусственной, искажающей природу деятельности (в частности, воспитания и обучения) и призывали к спонтанному следованию природному естеству вплоть до полного слияния с ним. В этом смысле, призывая отбросить в себе «человеческое» и следовать «небесному», ранние даосы полемизировали с конфуцианством, говоря о вреде воспитания в себе человеческих добродетелей: «Пресечение совершенномудрия и отрешение от разумности/хитроумия (чжи [означает] получение народом стократной выгоды. Пресечение гуманности и отрешение от должной справедливости [означает] возвращение народа к сыновней почтительности и чадолюбию. Пресечение мастерovitости и отрешение от выгоды [означает] исчезновение грабежа и воровства. Этих трех [явлений] для культуры недостаточно. Поэтому еще требуется иметь обнаруживаемую простоту

¹ Германович А. А. Педагогическое наследие Сюнь-цзы // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 151.

и сокрытую первозданность, малые частные интересы и редкие желания» («Дао дэ цзин», § 19)¹. В целом, даосы были резко против института образования как такового, поскольку он лишь запутает народ, приводя его к смуте. Вместо конфуцианского воспитания и обучения они предлагали отбросить «рассудок/мудрость», «ученость», «заставить исчезнуть совершенномудрие», и призывали «учиться-не-учиться», чтобы, в конце концов, «знать-не-знать». Т. е. они разделяли светское и изначальное, природное знание в пользу второго, и тогда можно достичь просветленности. В этом смысле даосы говорили об относительности всех человеческих ценностей, морали и этики. Основными способами достижения же личного счастья они называли принципы «естественности» и «недеяние», знаменующие собой отказ от нарочитой, искусственной культуры и ценностей.

Легизм напрямую не интересуется вопросами природы человека, он в основном говорит о внешних, налагаемых на человека и социум внешних формах. Но, исходя из всей логики жесткого ограничения личности и преобладания наказания и закона как воспитательного механизма, можно предположить, что легисты видели человеческую природу в негативном ключе. Хотя индивидуальный уровень личности не стоит во главе их педагогической проблематики, она носит ярко выраженную социокультурную направленность. В целом, легизм, отбрасывая конфуцианско-моистскую

мораль, предлагает свою интерпретацию достижения гармонии в обществе, не уделяя особого внимания вопросам личного самосовершенствования, поскольку личность видится как социальная функция. До них практически всегда достижение общественной гармонии или личного счастья достижимо при условии связи со стремлением к «добродетели». Легисты же представляют свое видение социального порядка и приведения людей к некоей норме. В легизме развивается соотношение моистских понятий «полезного» или «должного», но уже иначе, исключая принципы всеобщей пользы и любви. Во-первых, легисты утверждают, что сильное государство необходимо, а это достигается с помощью «сурового правления», а вместо ритуала и музыки (инструменты гармонизации общества и личности) необходимо применять принципы «силы», «закона» и «искусства». (Это искусство управления чиновничеством, «строгим» чиновничеством, претворяющим волю закона). В этом смысле они выступали против идеи «добродетельного правления» Мэн-цзы, поскольку, по их мнению, оно ведет к «смутам». Принципы легизма во многом оказали влияние на идеи Сюнь-цзы и других представителей конфуцианства, поскольку они были максимально ориентированы на реальность и сохранение целостности государственной власти.

Ранний этап конфуцианства происходил в один из самых интересных периодов становления и расцвета китайской философии. Плюрализм мнеч-

¹ Цит. по: Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2009. Т. 1. Философия. М., 2006. С. 232–233.

ний и возможность взаимообогащения философского знания способствовали развитию конфуцианской теории в комплексную и логически проработанную социально-политическую, педагогическую, философскую и литературную базу для последующих поколений.

При этом все философские школы, с одной стороны, самоопределялись через свое отношение к конфуцианству и ортодоксальному именно конфуцианскому знанию, выделяя его строжайшую роль, а с другой — значительно его обогатили и помогли эволюционировать в глубокое, многоуровневое философско-педагогическое учение, ставшее институциональной основой китайской цивилизации на века вплоть до наших дней.

Переходя к педагогическим аспектам конфуцианства, легизма, моизма и даосизма, следует отметить, что эти направления философской мысли разрабатывали вопросы воспитания и обучения в рамках антропологических и социокультурных аспектов педагогики. Основной акцент ставился на социальный уровень, поскольку человек в китайской культуре — это функция общества, он рассматривался как общественное существо, а его индивидуальные характеристики интересны были с точки зрения воплощения общечеловеческих и общеродовых особенностей. Более того, достижение

личной гармонии возможно было лишь в триединстве личного, общественного и мирового (китайского) порядка.

У большинства древнекитайских философов нравственное воспитание являлось основой педагогического процесса, этическая проблематика в педагогическом плане всегда ставилась на первое место. На поздних этапах с учетом объективных условий часть авторов представленных направлений (легизм, даосизм, Сюнь-цзы) стали говорить о необходимости применения жестких внешних ограничений в виде законов и наказаний, а также ужесточение применения ритуалов в педагогической практике.

Относительно природы человека не было единства мнения, часть философов (Сюнь-цзы, легисты) полагали, что она порочна и ее следует жестко исправлять (Мэн-цзы, даосы), часть, что она «блага» и ее следует направлять, создавая благоприятные условия. Также, если на ранних этапах, преобладало мнение, что в человеке уже многое заложено от природы (даровано «небом»), то на более поздних начинают разделять «небо» и человека, признавая большую ответственность человека за свою судьбу. Связь «неба» и человека в воззрениях ранних конфуцианцев не носила оттенка полного фатализма, а подразумевала иные механизмы раскрытия потенциала человека, чем в более поздние периоды.

Список литературы:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 208 с.

2. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст = Pädagogische Anthropologie: concept

background and interdisciplinary context: Материалы Междунар. науч. конф. (Москва, 30 сент.-2 окт. 2002 г.) / [Редкол.: Б. М. Бим-Бад и др.]. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 319 с., [1] с.

3. *Боревская, Н. Е.* Китайская культура во времени и пространстве / Н. Е. Боревская, С. А. Торопцев. — М.: Институт Дальнего Востока. РАН. МИД Форум, 2010. — 483 с.

4. *Германович, А. А.* Антропологические основания педагогических воззрений Конфуция, Мэн-цзы и Сюнь-цзы. / А. А. Германович // Историко-педагогический ежегодник. — 2018. — С. 32–33.

5. *Германович, А. А.* Педагогическое наследие Сюнь-цзы / А. А. Германович // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 147–158.

6. *Го-Можо.* Философы древнего Китая («Десять критических статей») / Можо-Го; перевод с китайского. Общая редакция и послесловие Н. Т. Федоренко. — М.: Издательство иностранной литературы, 1961. — 738 с.

7. *Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока РАН. — М.: Вост. лит., 2006. [Т. 5] Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование / ред. М. Л. Титаренко и др. — 2009. — 1087 с.*

8. *История Китая с древнейших времен до начала XXI века: в 10 т. / гл. ред. С. Л. Тихвинский. — 2013. Т. 1. Древнейшая и древняя история (по археологическим данным). От палеолита до V века до н. э. М.: Наука, Восточная литература, 2016. — 1012 с.*

9. *История Китая с древнейших времен до начала XXI века: в 10 т. / гл. ред. С. Л. Тихвинский. — 2013. Т. 2. Эпоха Чжаньго, Цинь и Хань: (V век до н. э.— III век н. э.). — М.: Наука, Восточная литература, 2016. — 712 с.*

10. *Кобзев, А. И.* Философия китайского неоконфуцианства / А. И. Кобзев. — М.: Вост. лит., 2002. — 606 с. (История восточной философии: Осн. в 1993 г. / Отв. ред. М. Т. Степанянц).

11. *Корнетов, Г. Б.* Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 62).

12. *Рыков, С. Ю.* Древнекитайская философия: Курс лекций / С. Ю. Рыков; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — М.: ИФРАН, 2012. — 312 с.

13. *Chung-Ying Cheng.* Education for Morality in Global and Cosmic Contexts: The Confucian Model / Cheng Chung-Ying // Journal of Chinese Philosophy. — 2006. — Vol. 33. № 4. — pp. 557–570.

14. *Graham, A. C.* The Background of the Mencian Theory of Human Nature, «Tsing Hua Journal of Chinese Studies», Reprinted in idem, Studies in Chinese Philosophy and Philosophical Literature, Albany: State University of New York Press. — 1990. — pp. 7–66.

15. *Schwitzgebel Eric.* Human Nature and Moral Education in Mencius, Xunzi, Hobbes, and Rousseau / Eric Schwitzgebel // History of philosophy Quarterly [электронный ресурс]. — 2007. — Vol. 24, № 2. — pp. 147–168. Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/27745086> (дата обращения 10.07.2017).

16. *Weiming Tu.* An 'Anthropocosmic' Perspective on Creativity / Tu Weiming // Procedia Social and Behavioral Sciences [электронный ресурс]. — 2010. — Vol. 2. — pp. 7305–7311. Режим доступа: http://ac.elscdn.com/S1877042810012188/1-s2.0-S1877042810012188-main.pdf?tid=d5b5ccd8-6887-11e788f500000aacb361&acdnat=1500032007_34c58d86cb7a6969a36bafa88e95c04 (дата обращения: 24.07.2016).

17. *Weiming, Tu.* The Confucian Sage: Exemplar of Personal Knowledge in Saints and Virtues, ed. J. S. Hawley. Berkeley: University of California Press, 1986. — pp. 75–86.

18. *Wong, David.* «Chinese Ethics»: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring), Edward N. Zalta (ed.). — Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/ethics-chinese/>. [Дата обращения: 30.12.2017]



Е. Ю. Рогачева

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ ОТЦОВ И СЫНОВЕЙ В СЕМЬЕ ДЖОНА ДЬЮИ

УДК 37(092)(73)“19”

ББК 74.03(7Сое)6-8

Статья посвящена проблеме взаимоотношений отца и сыновей американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952). Материалы статьи позволяют дополнить образ выдающегося ученого, реформатора школы XX века яркими страницами семейной биографии, что позволяет глубже понять его роль как воспитателя своих сыновей.

Ключевые слова: Джон Дьюи; семейное воспитание; сыновья Дьюи.

E. Yu. Rogacheva

THE PROBLEM OF FATHER AND SONS' RELATIONS IN JOHN DEWEY'S FAMILY

The paper is devoted to the problem of father and sons' relations of American philosopher and educator John Dewey (1859–1952). The content of the article allows to add bright pages of family biography to the image of the outstanding scholar, the reformer of the XX th century school, helping to deeper understanding of his role as a sons' up-bringer.

Key words: John Dewey; family up-bringing; Dewey's sons.

О Джоне Дьюи (1859–1952) написано достаточно много как о великом мыслителе XX века – философе, педагоге, основателе Лабораторной школы при Чикагском университете (1896–1904). Его по праву называют гражданином XX века, реформатором, правозащитником, так как на протяжении своей жизни Дьюи верно

служил идеалам демократии и прогресса. Благодаря биографическим материалам о Дьюи, составленным Робертом Б. Уэстбруком, Стивенем К. Рокфеллером, Аланом Райаном и Джеймем Мартином, к сожалению, не переведенным на русский язык, стало возможным значительно глубже понять Дьюи в контексте его бурной и на-

полненной яркими событиями жизни¹. Биография Дьюи предстала как «...призма, позволяющая лучше увидеть историю»², дала возможность обнаружить всеобщее в этом ушедшем «веке крайностей», а именно так назвал прошлый век историк Эрик Хобсбом в своей книге «Век крайностей. Этот короткий двадцатый век 1914—1991», увидевшей свет в 1994 году³. Первые три биографа Дьюи старались описать жизнь ученого, поместив его идеи и политические проекты в релевантный интеллектуальный и социальный контексты. Биография великого мыслителя, представленная Джеймем Мартином, соединила в себе и аспекты многогранной жизни ученого во всех ее проявлениях, и его плодотворную деятельность. В ней использованы многочисленные материалы переписки ученого (около двадцати тысяч писем Дьюи и тысячи других материалов переписки и рукописей).

Дьюи был не только преданным и заботливым мужем для своей жены Элис, но и ответственным отцом шестерых детей. У Дьюи было трое сыновей — Фред, Моррис, Гордон и трое дочерей — Люси, Джейн и Эвелин. Однако в статье мы остановимся на отношении Дьюи с сыновьями. И это не случайно. Тема отца Арчибальда Спрага Дьюи представляет особый

интерес в биографии самого ученого. Случилось так, что Джон Дьюи появился на свет спустя сорок недель после гибели его маленького брата — Джона Арчибальда Дьюи, которому не было суждено дожить и до трех лет. Он случайно упал в котел с раскаленной маслянистой жидкостью и позднее скончался в муках от тяжелейших ожогов на глазах своих родителей. Мать Джона Дьюи — Люсина Артемисия Рич Дьюи и ее супруг страшно переживали случившееся. Родившийся 20 октября 1859 года мальчик получил имя Джон в память об ушедшем брате. Безусловно, для родителей рожденный малыш был своего рода заменой потерянного сына, но Арчибальд не хотел второй раз давать свое имя второму сыну. Всю жизнь родители жили с ощущением, что их преследовала тень того другого погибшего ребенка.

Факт, что Джону пришлось стать заменой брату, явился причиной первого кризиса в его жизни. Ведь всегда очень трудно чувствовать себя заменой. Если тебе еще и не повезет в этой жизни, то ты всегда будешь еще глубже чувствовать, что не смог оправдать ожиданий родителей. Но Джону Дьюи повезло. Он целиком возместил потерю и родителям, и себе самому. Он всегда чувствовал, что должен

¹ Robert B. Westbrook “John Dewey and American Democracy”(1991); Steven C. Rockefeller “John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism (1991); Alan Ryan “John Dewey and the High Tide of American Liberalism” (1995), Jay Martin “The Education of John Dewey” A Biography” (2002),

² Barbara Tuchman, “Biography as a Prism of History in Practicing History (New York: Alfred A. Knopf, 1981), pp. 80–90.

³ Eric Hobsbawm. Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914–1991. Printed in Great Britain, Abacus, 1995 (627 p.).

жить для других, развил в себе удивительный талант быть участливым и глубоко сочувствующим человеком. Его родители всегда обращались с ним так, как будто он был их первым ребенком, и во многих отношениях он сумел впоследствии превзойти даже своего старшего брата Дэйвиса. Порой он даже давал советы Дэйвису, который тоже стал известным экономистом, правда, уже после того, как Джон Дьюи получил известность.

Надо признать, что мать Дьюи Люсина особо заботилась о здоровье Джона и была очень близка с ним. Она постоянно переписывалась с сыном, посылала ему толстые конверты с письмами, рассказывала обо всех новостях даже на полях. То, что перед смертью Арчибальда родители жили в доме Джона Дьюи, а не его братьев Дэйвиса или Чарльза Майнера, говорит о многом. Родители Джона Дьюи были намного ближе и к детям Джона, чем Дэйвиса.

Вторым кризисом в отношениях Дьюи со своим отцом Арчибальдом был неожиданный уход отца на Гражданскую войну. Хотя ему было уже за 50 лет, он неожиданно летом 1861 года продал свой бакалейный бизнес и отправился служить в Первый Вермонтский Кавалерийский полк. Он вступил в ряды Союзной Армии в Северной Верджинии, оставив на попечение беременной супруги двоих сыновей. Многие считали, что одной из причин такого поступка было и то, что Арчибальд все время думал о том, переживет ли его сын Джон тот ро-

ковой возраст, который унес его первенца Джона. Он не хотел оставаться дома в ожидании этого момента. Люсине пришлось вскоре продать дом и поселиться у родственников, так как деньги, оставленные Арчибальдом, скоро закончились, и надо было как то выживать. Поскольку Арчибальд был на военной службе, мать стала очень близка своим сыновьям, особенно Джону. Понимая, как трудно маме, он проявлял большую заботу и о родившемся Чарльзе, хотя и не был старшим братом. Мать очень переживала за отца, писавшего ей с поля боя. К счастью, он не был даже ранен. Рождество 1864 года Люсина с тремя сыновьями встречала вместе со своим мужем. Этот день особенно запомнился Джону. Позднее он писал: «Я, пожалуй, лучше всего помню то Рождество, когда мне было 4 года: мой отец был на фронте, а мама взяла нас и отправилась в расположение его части, чтобы остаться там на зиму. Я очень хорошо помню, как проснувшись, я увидел в конце комнаты их кровать, она казалась так далеко от меня, в целой миле, а потом мне дали какие-то вещи, среди них была маленькая деревянная маслбойка. Позже моя мама рассказывала мне, но это было уже много лет спустя, что они думали, что я буду разочарован тем, что мне смогли дать в качестве рождественского подарка. Ведь тогда очень трудно было что-то достать. И все же я вспоминаю, как рады мы были тем дарам»¹.

Вскоре Люсина с сыновьями вер-

¹ *Jay Martin. The Education of John Dewey / A Biography, New York : Columbia University Press, 2002, p. 13.*

нулась в Берлингтон, где она жила у своих родственников. В начале 1865 года закончилась война, а 14 апреля 1865 года было совершено покушение на президента Абраама Линкольна. Траурные дни надолго запомнились пятилетнему Джону, особенно очень вспоминалось огромное количество домов, задрапированных черным в знак скорби. Удивительно, но отец вернулся в семью лишь через два года после окончания войны. Он оставался на Юге, занимался каким-то бизнесом в Вирджинии и Южном Иллинойсе. Семья вернулась к нормальной жизни лишь в 1867 году. Дьюи вспоминал, что они сразу же переехала в свой собственный дом. Бакалейный бизнес снова начал процветать, хорошо шла и торговля сигарами.

Однако в жизни Джона наступил третий кризис. Дело в том, что родители Джона были очень разные. Они очень отличались и по темпераменту и по отношению к детям, имели разные интересы и разные запросы. Надо признать, что при всем своем отличии каждый по-своему оказывал влияние на становление сына.

Мать Джона Дьюи родилась в 1830 году в Вермонте и выросла на очень богатой ферме, где она многому научилась. В тот период в Америке умение вести фермерское дело было очень редким, так как население резко перемещалось в города, теряя эти навыки. Джон всегда идеализировал способности матери вести фермерское хозяйство. Он даже писал об этом в своей работе «Школа и общество» (1899): «...дисциплина и формирование характера, связанные с процес-

сом тренировки привычек к порядку и трудолюбию, и так называемая идея долга, стремление сделать что-либо, произвести что-то в этом мире культивировались фермерскими семьями в середине девятнадцатого века». Он признавался Джозефу Ратнеру, что в своих работах по педагогической теории и практике он опирался на «Вермонтское окружение», особенно на дух бабушкиной фермы со стороны матери. Он сожалел, что дети 1920-х и 1930-х годов были лишены того, что он сам испытал. Дьюи вспоминал, что именно на ферме он мог видеть старинную лесопилку, свечи и мыло, сделанные в домашних условиях. Своим детям Дьюи часто рассказывал, как иногда появлялся на ферме на несколько дней сапожник, чтобы починить обувь всех желающих. Джону очень нравилось, что на ферме люди были очень близки к природе, знакомились с простейшими орудиями труда. Многие молодые люди могли уже в юности многому научиться, осваивали ремесла. Не случайно Джон Дьюи восхищался Томасом Джефферсоном и выделял его из многих американцев. Дьюи, как и Джефферсону, была присуща идеализация сельской жизни. Не случайно позднее в своей экспериментальной школе он знакомил детей с прядением, ткачеством, столярным делом. Организация Музея труда, активная поддержка этой идеи и в Халл-Хаусе Джейн Аддамс — все это доказательство того, что Дьюи пытался ввести в содержание образования и практико-ориентированные предметы. В своих трудах он также старался передать детям, воспитыва-

вавшимися в городах, дух творческой, продуктивной и независимой жизни фермерской семьи наподобие той, что была у его матери.

Что касается деда Дьюи — отца Люсины, то он не ограничивался лишь фермерской жизнью. Дейвис Рич был членом Вермонтской Генеральной Ассамблеи в течение пяти лет. Дедушка Люсины — Чарльз Рич — служил в Конгрессе Вашингтона несколько периодов. Процветающая и общественно ориентированная, тесно связанная с общинной службой и влиятельная в социальных кругах, семья Рич в трех поколениях кровью и интересами была связана со многими известными гражданами Шохэма и Берлингтона. Кузен Люсины Мэтью Бакхэм был президентом Университета Вермонт, где учился Джон Дьюи. Люсина часто гостила вместе со своими сыновьями в семье Бакхэмов, жила там и во время и после Гражданской войны, а Джон и Дэйвис дружили с двумя сыновьями Бакхэмов. Мать Джона Дьюи Люсина была олицетворением старой Берлингтонской политической и университетской элиты. Она была очень требовательна к себе, отличалась реформистскими взглядами. Но ее главным делом стала забота о душах своих близких. Джон признавался, что благодаря матери он воспитывался в истинно евангелистской манере. Он был серьезным, застенчивым и интроспективным ребенком.

Что касается отца Дьюи, то Арчибальд не очень-то пускался в духовные размышления. Он был целиком увлечен бизнесом и стремился выделиться, достичь успеха.

Подобно тем американцам, портреты которых были блестяще описаны Генри Джеймсом, отец Дьюи не был особенно образован, не имел способности к размышлению, не обладал манерами — но был уверен в себе и пытался тягаться силой там, где это было возможно. Общественный класс, базирующийся на университете Вермонт в Берлингтоне, отражал идеи старой демократии, основанной на просвещении народа. В противовес им новый класс бизнесменов отражал коммерческую демократию, лозунг которой был «купи у одного, а продай другому». Джону очень нравилось то, что отец отличался храбростью и отвагой. С ним считались, он всегда демонстрировал активную позицию, с ним всегда было интересно.

Арчибальд тоже родился на ферме в Фэафексе, штат Вермонт в 1811 году в семье из Новой Англии. Он был одиннадцатым и последним ребенком. Несколько поколений его предков также жили в Новой Англии и внесли свой достойный вклад в американскую жизнь. Его отец Парсон Дьюи сыграл определенную роль в Революционной войне и был похоронен в Беннингтоне. В то время как предки Люсины были англичане, у Арчибальда присутствовала голландская, а также шотландско-ирландская кровь. Его предками были ткачи, которые жили во Фландрии в 16 веке. Их звали «выходцами из лугов» (“was de Wei” — “of the meadows”). Отсюда и фамилия Дьюи. Позднее Джон Дьюи ассоциировал Англию с чистым пуританизмом и предпочитал гордиться своими голландскими кор-

ниями. «Я должен признаться, что я, скорее, голландец, чем англичанин. ...В наших кругах есть два выражения — «трудолюбивый, как Дьюи» и «никто не может напоить Дьюи». Джон всегда хотел походить на отца, который всегда отличался находчивостью и хорошим чувством юмора. Он женился на Люсине в возрасте 44 лет. Хотя он страдал заиканием, он всегда умел продемонстрировать свое чувство юмора, умело вступал в разговоры, блестяще рекламировал товары в своей бакалейной лавке. Вот некоторые из его рекламных объявлений, напечатанных в Берлингтонской газете «Дейли Фри Пресс»: «Тем, кто предпочитает темноту свету, не стоит покупать масло или спермацевые свечи в магазине Дьюи», или «Мои сигары — хорошее извинение за плохую привычку». Он даже уговорил своего друга — поэта Джона Сэкса — написать комическую пародию на лосося, который был в продаже в его магазине. Веселый нрав отца очень нравился его сыновьям.

Его качества бизнесмена также удивляли окружающих. Он вскоре купил себе новый магазин, но, не имея привычки долго засиживаться на одном месте, вдруг продал свой бизнес и включился в борьбу против работорговли.

Контраст между родителями, правда, был типичен для американской жизни того периода, когда мама главным образом заботилась о детях, в то время как отец все время находился в своей конторе или магазине.

Однако образ Люсины нельзя было сравнить с женщинами, описанными Генри Джеймсом и Генри Адамсом, которые отправлялись в Европу в поисках культуры, в то время как их мужья задерживались в промышленных центрах, налаживая бизнес контакты. Разница между Люсиной и Арчибалдом была иная. Люсина была верной сторонницей мужских добродетелей пуританизма. Ей удалось привить своим сыновьям Джону и Дэйвису чувство морального долга и ответственности. У Арчибалда было очень мало времени на сыновей. С Джоном он был всегда очень осторожным. Они уважали друг друга, но особой близости Арчибалд не допускал. Позднее Джон Дьюи, заполняя бланк для включения его биографических материалов в Энциклопедию Национальной Биографии, писал, что его отец был известен своим «остроумием». Арчибалд часто чувствовал неловкость в общении с сыном и часто использовал остроумие, чтобы не допускать особой близости.

Любопытен текст письма, написанного Джону Арчибалдом 21 октября 1885 года, день спустя его 26-летия. Арчибалд писал: «Я вовсе не забыл вчера о твоём воровском вторжении в наш семейный круг, но погода была так прекрасна, что мне не захотелось потянуться за ручкой и уйти в дом... Если материнская писанина не пропадет на почте, то ты получишь небольшое напоминание о том, что мы оба думали о тебе в этот день»¹. Какая метафора могла бы лучше пе-

¹ Jay Martin. The Education of John Dewey/ A Biography, New York : Columbia University Press, 2002, p. 18.

редать смысл того, что Джон всегда был для отца сыном-заменой и что он никогда бы не был Джоном, если бы его первый сын Джон Арчибальд Дьюи был жив. Можно по-разному интерпретировать эти строчки, фактом в биографии Дьюи остается следующее: между отцом и сыном всегда была дистанция, всячески охраняемая Арчибальдом.

Мать Дьюи, Люсина, напротив, была всегда погружена в жизнь своего сына, возможно еще и потому, что во время отсутствия отца она своей любовью и заботой пыталась компенсировать дефицит общения сыновей с Арчибальдом. Возможно, что особое внимание матери к Джону объяснялось и тем, что он рос довольно хрупким и болезненным мальчиком. Джон был очень похож на свою мать и внешне, в отличие от своих братьев. Ее темные глаза были очень выразительны. Это передалось и Джону. Как и мама, он был удивительно усердным и мог часами трудиться. Он рано вставал, не позднее 7 утра. Однажды, проспав до восьми, он признался своим детям, что в тот день он побил свой рекорд позднего просыпания. И все же возвращаясь к проблеме родительского влияния, надо сказать, что именно мать научила Дьюи думать, размышлять, а отец — передал ему умение действовать, как подобает настоящему мужчине — энергично и решительно. После смерти Джона Дьюи его вторая жена Роберта рассказала философу Джорджу Экстеллу, что Джон часто рассказывал ей о своих родителях и жизни в Вермонте и все время настаивал на том, что большее

влияние на него оказал отец. В действительности же, он маскировался, это всегда было его потаенным желанием. Влияние матери на него было слишком сильным, настолько сильным, что ему пришлось научиться противостоять ему. Ему очень хотелось, чтобы любовь отца хотя бы немного завоевала себе пространство, отводав его у матери. Желание отца влиять на сына было невелико, в отличие от желания матери. Однако стараясь походить на дистанцировавшегося от него отца, Джону удалось стать самим собой.

В отношении своих собственных сыновей Джон Дьюи занял совершенно иную позицию. Его первенец Фредерик Арчибальд Дьюи, к которому обычно отец Джон Дьюи обращался не иначе как «дорогой мальчик Фредди», родился 19 июля 1887 года в Фентоне, штате Мичиган в доме Фреда и Эвелин Риггс, где выросла жена Дьюи Элис. «Фредериком» звали дедушку Элис, а «Арчибальдом» — отца Дьюи. Затем в 1889 году родилась дочь Эвелин Риггс, унаследовавшая имя бабушки Элис. В 1892 году появился на свет Морис, названный в честь любимого учителя Дьюи Джорджа Сильвестра Мориса. Дьюи очень любил своего сына Мориса, внимательно наблюдал за его ростом. Имеется немало легенд о любопытном поведении Дьюи-отца, о том, например, как он забывал в задумчивости коляску со спящими детьми у скамейки в парке и вспоминал об этом, лишь придя домой. Однажды Дьюи пришлось остаться с Морисом наедине во время поездки Элис в Европу с другими детьми. Он всегда с удовольствием

соглашался следить за детьми, хотя у него было столько дел на работе и общественных поручений. В тот момент Дьюи должен был закончить семестр в университете. Во всех своих письмах жене он описывал успехи своего сынишки, называл его очень чувствительным мальчиком, подвижным, искренним и способным. Однажды, когда Дьюи заснул в своем кресле, а через некоторое время проснулся, то он застал малыша вылезшим из своей кровати и уже намеревавшимся мыть окна. Дьюи тут же отвлек малыша интересной картинкой в книге, но ужасно испугался от мысли, что могло бы произойти с сынишкой, если бы отец продолжал спать.

По окончании семестра Дьюи и Морис должны были отправиться на пароходе в Европу, чтобы присоединиться к Элис и старшим детям во Франции. Некоторое время семья провела в Париже, где Дьюи был занят лекциями по философии в Сорбонском университете. Затем семья отправилась в Италию. Но поездка оказалась очень печальной. По дороге, проезжая Швейцарию и Фраубург, Морис подхватил дифтерию, и уже в Милане Элис, Морис и его сестра Эвелин оказались в больнице. Вскоре Элис и Эвелин выздоровели, а маленький Морис умер 12 марта 1894 года в возрасте двух с половиной лет. Он был кремирован и похоронен в Милане. От этого удара так и не удалось окончательно оправиться ни Элис, ни самому Дьюи, привязавшемуся к своему малышу за время отсутствия жены. Джону как и его отцу, пришлось пережить потерю сына. Но

его судьба была еще более жестокой. После смерти Мориса Элис родила еще троих детей. Гордон Чипман, названный так в честь отца Элис, родился летом 1896 года. Казалось, его появление должно было смягчить горе семьи после потери маленького Мориса. Он стал любимчиком всех и поражал родителей своими ранними успехами, был очень сдержанный и удивительно разумный ребенок. В декабре 1897 года у него появилась сестричка Люси Элис, которая всегда очаровывала всех своей ангельской улыбкой и желанием танцевать. В июле в семье Дьюи родилась еще одна дочь — Джейн Мэри. Но вскоре супругам пришлось пережить потерю и второго сына Гордона в 1904 году. Это случилось в очередной поездке в Европу, куда Джон и Элис отправились с пятью детьми. В Кембридже Джона Дьюи очень ждали на конференции Научной Ассоциации его коллег-философы. Элис планировала изучить образование женщин в Европе. Она даже планировала представить по возвращению отчет по этой проблеме Уильяму Харрису, а также написать книгу и напечатать ее под редакцией психолога Джеймса Марка Болдвина. Родители были уверены, что поездка принесет много положительного как для старших детей — Эвелин и Фреда, так и для младших. Гордон, развитый не по годам, тоже ждал от поездки сюрпризов и ярких впечатлений. Все считали его очень открытым и восприимчивым ребенком. Но еще в дороге корабельный врач диагностировал у Гордона пищевое отравление. По прибытии в Ливерпуль мальчи-

ка срочно госпитализировали. Джон Дьюи оставался с сыном, в то время как Элис повезла детей в Честер, чтобы изолировать их от больного Гордона. Друзья Дьюи встретили ее и забрали младших детей в Ирландию, так как Элис вернулась в Ливерпуль. Состояние Гордона ухудшалось с каждым днем. У Гордона диагностировали лихорадку. В какой-то момент врач уверил, что ему скоро станет легче, что он преодолел кризис, хотя мальчик сильно терял вес. Отец купил ему книгу «Путешествие Гулливера» и все время читал сыну страницу за страницей. Родители даже начали вместе с сыном сочинять книгу с картинками «Поездка Гордона в Ирландию». Из Ирландии пришло радостное известие, что у других детей не обнаружено симптомов болезни. Через три недели Гордона выписали из госпиталя. Все трое отправились в Ирландию. Мальчик писал своему брату Фреду, что он очень хочет поправиться и надеется поехать с ним в Дублин, а потом отправиться в Италию и поймать большую ящерицу, а также ловить апельсины, когда они будут падать с деревьев. Но вскоре Гордону стало значительно хуже, и через два дня его не стало. Для Элис и Джона этот удар судьбы был слишком сильным. Свет в глазах Элис потух навсегда. Чикагские друзья, узнав о смерти Гордона, были потрясены. Джейн Аддамс устроила поминальную службу в Халл-Хаусе. Более семидесяти коллег и друзей пришли, чтобы разделить горе семьи и послать Джону Дьюи свои соболез-

нования. В ответ Джон Дьюи написал в письме Уильяму Джеймсу: «Гордон, которого мы потеряли, был единственным человеком, я не говорю ребенком, который одновременно мог быть и серьезным и игривым в восприятии жизни. Я никогда не смогу понять, почему его забрали из этого мира»¹.

Джон Дьюи вернулся с разбитым сердцем в Нью-Йорк, так как начинался новый семестр в Колумбийском университете, а Элис осталась с детьми в Европе, чтобы дать им возможность продолжить изучение языков. В 1904 году Элис отправилась с детьми во Францию. Фред был зачислен на осенний семестр в университет Гренобля, чтобы изучать французский, в то время как его мама с другими детьми осталась на побережье. После того, как осенний семестр закончился, он отправился в университет Йены, где изучал латинский и немецкий языки. Фреду прекрасно давался немецкий, хотя в изучении латинского он испытывал затруднения, так как обычно ему приходилось переводить латынь на английский, а не на немецкий, или с немецкого на латынь. Естественно, с такой нагрузкой на зрение было трудно справиться, и вскоре он мог читать лишь небольшое количество времени. Родители очень переживали, что Фред терял зрение. Весть о том, что занятия фехтованием помогли его сыну Фреду снять глазное напряжение очень обрадовала пребывающего в депрессии от потери сыночек отца. Джон Дьюи очень скучал по семье и просил Элис и детей

¹ Jay Martin. The Education of John Dewey/ A Biography, New York :Columbia University Press, 2002, p. 231.

почаще писать ему и информировать его о всех новостях. В Нью-Йорке он очень грустил о Гордоне и ходил в гости только к тем коллегам, у которых были дети. Он совершенно потерял интерес к административным делам в университете, отказался участвовать в выборах президента в качестве кандидата. Его интерес к педагогике также ослабевал с каждым днем, хотя студенты Педагогического колледжа и считали его своим наставником и новатором в образовании. Он опять вернулся в лоно философии.

1904 год принес семье Дьюи неожиданный сюрприз. По окончании весеннего семестра Джон Дьюи решил отправиться к семье в Европу. Элис провела весну в Риме, а затем вся семья Дьюи отправилась в Венецию. Там в Италии все опять напоминало о Морисе. И вот однажды во время завтрака в одной из пиццерий Венеции Джон увидел милостивого итальянского мальчугана, игравшего у окна со своим братом. Он был такого же возраста, как Гордон, настойчивый и полный жизненной энергии. Дьюи заметил, что он хромотал. Было очевидно, что мальчик был из бедной семьи. Но Дьюи был поражен его грациозностью. Неожиданно он пригласил мальчика за стол позавтракать вместе с ними. Мальчик был явно голоден, его звали Сабино Пиро Левис. Он пробыл с семьей Дьюи до самого вечера, а потом его проводили домой. Через несколько дней Элис и Джон Дьюи договорились с матерью Сабино, которого тут же окрестили «Бино», что он отправится с ними в Америку.

Ребенок был такого же возраста,

как и Гордон, он вырос в стране, где остался прах их сына Мориса. Сабино заменил Дьюи двоих сыновей. У Джона Дьюи было снова пятеро детей. Он ни разу в жизни не пожалел о том, что последовал своему импульсивному желанию и взял мальчика в свою семью. Официально он не усыновил Сабино, но стал для него любящим и заботливым отцом. Он пытался искать врачей в Европе, которые помогли бы мальчику вылечить его поврежденное колено. Бельгийский врач предрекал ампутацию, но Дьюи повез сына в США и нашел доктора Мейерса в госпитале Святого Луки. Дьюи каждый день навещал нового сына в больнице, где Сабино проходил длительное лечение. Ему приходилось каждый день менять повязки на больной ноге. Даже после выписки из госпиталя нога постоянно болела. Мальчик почти не мог заснуть. Дьюи каждый вечер забирался к нему в кровать и рассказывал сыну истории до тех пор, пока он не засыпал. Он часто возил сына гулять в инвалидной коляске в парк. Через год мальчик избавился от костылей.

Сабино любили в семье Дьюи и взрослые, и дети. Он был помощником Элис в садовых делах. Юношей он стал прекрасным водителем для своего отца. Когда Дьюи купил автомобиль, он часто ломался, но Сабино мог всегда отремонтировать его. Однажды Джон Дьюи сел за руль автомобиля и наехал на дерево. Машину починил Сабино. Хотя в отличие от детей Дьюи он не был интеллектуалом, он был очень умелым подростком. Сам Сабино отмечал, что его родители сразу поняли,

что он не интеллектуал, но зато, как говорил Джон Дьюи, «у Сабино есть большой опыт выживания». Он был отличным дизайнером и мог прекрасно подобрать ткань и портного для пошива очередного костюма своему всемирно известному отцу. Джон Дьюи был очень тронут стараниями сына. В один из дней они вышли от портного оба в новых костюмах, что растрогало Элис до слез. Она давно не видела своего мужа таким счастливым. Даже когда Сабино уже жил отдельно и имел свою семью, он помогал отцу в выборе костюмов. В своих воспоминаниях об отце Сабино напишет: «Чтобы описать ту отеческую заботу, которую мне пришлось испытать именно от него (Джона), мне потребовалась бы целая книга»¹. Надо отметить, что Сабино прекрасно разбирался в механике. Когда семья Дьюи купила ферму в Хантингтоне, она была в плачевном состоянии и требовала больших усилий. Джон и Сабино сделали систему ирригации, используя газолиновый мотор от водокачки, поставляющей питьевую воду. Для жены Дьюи Элис Сабино разбил садик с различными травами, используемыми как специи и обложил его красным кирпичом, подобно тому, как это было представлено на миниатюре садов Виллы Боргеса. Джон Дьюи много писал о ценности и важности подготовки в области механики, Сабино служил тому хорошим примером. Джон научил Сабино стрелять из подаренного ему приемным отцом ружья. Он стал прекрасным стрелком. В 1916 году Дьюи отпра-

вили Сабино учиться ветеринарному делу в колледж Мак Дональда в университете Мак Грила в Монреале, где он учился два года. Однако необходимые в колледже теоретические курсы Сабино осваивал с трудом, а вот практика давалась легко. Он оставил занятия в колледже и перешел на самостоятельное освоение программы. В 1919 году Сабино отправился с приемными родителями в Японию, затем пребывал в Гонолулу, работая в Гавайском колледже в течение года. Джон Дьюи был убежден, что предпочтением для Сабино будет фермерская работа в сельской местности. После возвращения Дьюи из Японии, Сабино признался, что хотел бы отправиться в Италию, на родину, чтобы повидаться с братьями и сестрами. Его приемная мама Элис тут же откликнулась на его желание, подчеркнув, что она сама давно хотела повидать Европу и готова оплатить расходы Сабино. По дороге в Венецию Элис призналась Сабино, что Дьюи оплачивали курсы музыкального образования одному из братьев Сабино, и он стал маэстро в Венеции. После прибытия в Венецию они выяснили, что брат Сабино будет первой скрипкой на концерте национального оркестра, который должен был вскоре состояться. Сабино отправился на встречу с братом, но, к сожалению, он совсем забыл итальянский язык и изъяснялся с братом на французском языке, который изучал в американской школе. Брат Сабино был очень удивлен. Они позвонили другому брату, который занимался

¹ *Herbert M. Kliebard. John Dewey's Other Son /:Columbia University, Teacher's College Record;83 , New York, 1982. – p. 455.*

дипломатической службой, и тот присоединился к ним. Позднее Сабино отправился в Верону для встречи с сестрой. Как это не иронично звучит, но Сабино пришлось подучиться итальянскому языку в Берлицкой школе Венеции, а затем в Парме. В Парме он встретил еще одного своего брата, который стал профессионалом в резьбе по дереву. Когда Элис и Сабино прибыли в Италию, страна выглядела совсем иной, чем раньше. Повсюду были люди в черных рубашках. Каждый день проходили фашистские демонстрации. Элис и Сабино отправились в Рим, а затем в Сицилию. Элис заволновалась, что в такой сложной политической обстановке паспорт Сабино, в котором было указано, что он родился в Венеции, может вызвать подозрение. Она приняла решение немедленно покинуть Италию. Они сели на поезд в Неаполь и оттуда покинули Европу.

По возвращении в США Сабино отправился работать в Чикаго, где встретил Эдиту Торнтон. Они поженились, а в октябре 1925 года у них родился сын. Сабино признался, что если бы у них родилась дочь, то ее бы назвали Элис в честь супруги Джона Дьюи. Когда у Сабино родилась дочь, он сдержал обещание. Приемная мама Элис мечтала, чтобы Сабино занялся преподавательской деятельностью. В 1927 году она настояла, чтобы Сабино стал учителем. Она верила в его способности. Он получил работу директора в Колумбийской Профессиональной школе в штате Индиана и преподавал там механику.

Но ему было сложно оставаться в одном месте. В конечном итоге, Сабино вернулся к своему предназначению. Он переехал в Хантингтон и стал управляющим фермой (**Old Fields Farm on Greenlawn Road**). Сабино стал членом школьной комиссии и председателем либеральной партии в графстве Саффоки. Его приемный отец дал ему совет быть осторожным, особенно в случае, если американская лейбористская или либеральная партия превратится в коммунистическую. К тому моменту вера Дьюи в коммунизм была подорвана. Надо признать, что Сабино был единственным из детей Дьюи, кто интересовался политикой и участвовал в ней. Примечательно, что дочь Сабино Алиса осталась верной интеллектуальной традиции Дьюи и стала профессором антропологии в Гавайском университете. Как пишет биограф Дьюи Джей Мартин, «в конечном счете, Сабино был настоящим Дьюи»¹.

Джон Дьюи стал очень близким другом и наставником своим сыновьям — и Фреду и Сабино. Он радовался успехам Фреда в учебе и в Мичиганском университете, и в Массачусетском Технологическом институте, где его дядя Дэвис Рич Дьюи преподавал экономику. Он ликовавал, когда в 1913 году Фред защитил диссертацию по социологии в Колумбийском университете на тему «Некоторые аспекты поведения в социальных группах». Он часто обсуждал с сыном разные проекты. Когда у Фреда появился первый сын,

¹ *Martin, Jay. "The Education of John Dewey" A Biography* New York: Columbia University Press, 2002. p. 333.

Джон Дьюи не мог дождаться минуты, когда увидит своего внука Гордона Чипмана. Потом появились другие внуки — Элизабет Энн в 1919 году и Джон — еще один Джон Дьюи. К несчастью, Джон погиб в автомобильной катастрофе во время каникул, когда был студентом военной академии в Колорадо Спрингсе в 1935 году. Еще одна страшная потеря была уготована судьбой для семьи Дьюи. Когда жена Фреда Лиз родила в 1936 году девочку Джоанну, дедушка был очень счастлив. В это время Джон Дьюи жил вместе с семьей Фреда. Фред всегда отвечал за организацию рож-

дественских обедов, помогал отцу в финансовых делах. Иногда он вел себя, как старший брат отца. И хотя Фред достиг высот в военной карьере и бизнесе, вместо того, чтобы бороться за исправление общества, он был для своего отца прекрасным сыном, замечательным мужем и хорошим гражданином. Джон Дьюи по праву гордился своими сыновьями и не боялся выражать им свою любовь. Они же до конца его жизни оставались ему самыми близкими людьми и преданными помощниками.

Список литературы

1. Рогачева, Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе: монография / Е. Ю. Рогачева. — Владимир: Транзит-ИКС, 2015. — 170 с.
2. Hobsbawm, Eric. Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914—1991. Printed in Great Britain, Abacus, 1995. — 627 p.
3. Kliebard, Herbert M. John Dewey's Other Son /: Columbia University, Teacher's College Record; 83, New York, 1982. — 455 p.
4. Martin, Jay "The Education of John Dewey" A Biography", New York: Columbia University Press, 2002) — 503 p.
5. Rockefeller, Steven C. "John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism", 1991.
6. Ryan, Alan "John Dewey and the High Tide of American Liberalism", 1995.
7. Tuchman, Barbara. "Biography as a Prism of History in Practicing History". New York: Alfred A. Knopf, 1981 pp.80—90.
8. Westbrook, Robert B. "John Dewey and American Democracy".1991. — 478 p.
9. Rogacheva, Y. (2016). The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio, Tiempo y Educaciyn*, 3(2), 65-87. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.003> (Vol 3, No 2 (2016): John Dewey's Reception and Influence in Europe and America (WEB of Science)
10. Rogatcheva Elena. J. Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Intending Teachers // *Vitae Scholasticae, The Bulletin of Educational Biography*, Edited by Glenn Smith, Northern Illinois University, USA, Volume 11, Nos.1&2, Spring/Fall 1992, pp.313—323.
11. Rogacheva Elena. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform// *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future*. Ed. By Czeslaw Majorek, Erwin V. Johanningmeier, Polish Academy of Sciences Publishing House in Cracow, Cracow 2000, pp.55—70.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Ю. В. Лагутина



АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ: ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

УДК 373.2(091)

ББК 74.13(2)

В статье представлен ретроспективный исторический анализ опыта педагогического взаимодействия воспитателей и детей в теории и практике отечественного общественного дошкольного воспитания посредством выявления доминирующих значений бинарных оппозиций педагогических парадигм в различные исторические периоды.

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание; этапы развития теории и практики педагогического взаимодействия воспитателя и детей; парадигмальный подход; педагогическая парадигма; воспитательная парадигма; образовательная парадигма; бинарные оппозиции.

Ju.V. Lagutina

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE TEACHER WITH CHILDREN: THE PARADIGM APPROACH

The article presents a retrospective historical analysis of the accumulated experience of pedagogical interaction of teachers and children in the theory and practice of national and public pre-school education by identifying the dominant values of binary oppositions pedagogical paradigms in different historical periods.

Key words: public pre-school education; stages of development of the theory and practice of pedagogical interaction of teacher and children; paradigmatic approach; the pedagogical paradigm; the re-educational paradigm; the educational paradigm; the binary oppositions.

Для осмысления и решения современных проблем, возникающих перед системой дошкольного образования, значительную актуальность приобретает ретроспективный исторический анализ накопленного опыта взаимодействия педагогов и детей в теории и практике отечественного общественного дошкольного воспитания с момента его становления.

Трактовка термина «педагогическое взаимодействие» является на сегодняшний день довольно разноречивой и зависит от методологической позиции, занимаемой теми или иными специалистами. Опираясь на взгляды Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, М. С. Кагана, Я. Л. Коломинского, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева и др., под педагогическим взаимодействием воспитателя и детей мы понимаем процесс проявления индивидуальных способов действий и общения субъектов образовательного процесса, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие. Взаимодействие субъектов, по мнению Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной, В. В. Гузеева, Э. Ф. Зеер, Е. В. Коротаевой, Г. К. Селевко и др., является ключевым элементом и формирует концептуальную модель организации образовательного процесса.

Фундаментальные историко-педагогические исследования Е. И. Вол-

ковой, Л. И. Красногорской, Л. Н. Литвина, Е. В. Чмелёва, И. В. Чувашева и др., посвященные становлению и развитию отечественной дошкольной педагогики, содержат ценные факты об особенностях взаимодействия воспитателей и детей в изучаемые периоды. Однако в них обозначены лишь некоторые аспекты взаимодействия педагогов и воспитанников, которые рассматриваются одновременно с решением ключевых для каждого исследователя задач. Во многих работах по проблемам дошкольного обучения и воспитания можно найти интереснейшие материалы, посвященные изучению различных сторон взаимодействия детей и педагогов. С этой точки зрения, несомненный интерес представляют труды Е. В. Коротаевой, В. И. Логиновой, В. Г. Маралова, О. А. Михайленко, А. В. Соболевой и др. Однако до настоящего времени нет ни одной работы, раскрывающей логику, а также сложность и противоречивость исторического развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми и выявляющей ведущие парадигмы данного процесса на различных исторических этапах.

Понятие «парадигма педагогическая» (от греч. *παράδειγμα* — пример, образец) трактуется в педагогическом словаре как «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических про-

блем»¹. Согласно концепции «парадигмальной модели» научного знания, история развития науки может быть представлена как смена этапов, включающих в себя принятие научным сообществом новой парадигмы, ведущей к упорядоченности научной деятельности, изменению содержания практики, на которую влияют научные установки. Накопление и систематизация материала, отражающего изменение парадигмальных установок теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми, позволит обозначить связь между педагогическими и социальными явлениями, проследить периодизацию исторического развития, а также возникновение основных направлений в исследуемой проблеме.

Исследование ведущих идей развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми, проведенное в рамках логической модели развития науки с учетом принципов парадигмального подхода (Т. Кун², В. А. Мосолов³) и методологии системно-структурного анализа (В. П. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, А. И. Уемов, Э. П. Юдин и др.), способствует выявлению педагогических феноменов, ход и причины исторического развития изучаемого явления. Примеры использования данного метода находим в работах М. Б. Богуславского, Г. Б. Корнетова⁴, Н. А. Вершининой⁵.

Мы полагаем, что историю развития отечественной теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми в условиях общественного дошкольного воспитания можно рассмотреть методом исторической реконструкции ее этапов:

Мы полагаем, что историю развития отечественной теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми в условиях общественного дошкольного воспитания можно рассмотреть методом исторической реконструкции ее этапов:

1 этап: конец XIX — начало XX века (до 1917 года).

2 этап: 1917—1936 годы.

3 этап: 1936—1989 годы.

4 этап: 1989—2013 годы.

5 этап: 2013 год — по настоящее время.

Выделенные этапы неодинаковы не только по продолжительности, но и по характеру социальных установок, преваляровавших в обществе, которые во многом определяли направления деятельности педагогов в области теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми. Определение данных исторических этапов основывается на идее Г. Б. Корнетова о педагогической, воспитательной и об-

¹ Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 176 с. С. 104.

² Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями. М.: Прогресс, 1977. 300 с.

³ Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2000. 367 с.

⁴ Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой педагогический опыт в области педагогики и народного образования. М., 1991. Вып. 7 (19). С. 1–26.

⁵ Вершинина Н. А. Методология исследования структуры педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 586 с.

разовательной парадигмах¹.

Педагогическая парадигма является самой «емкой» среди других, поскольку в ней определяется тот идеал человека, к которому стремится общество и который оно (общество) формулирует в виде *цели образовательной деятельности*. В рамках данной парадигмы представлены бинарные оппозиции индивидуально- и социоориентированного идеалов воспитания и образования. Формулируя эту оппозицию в рамках нашего исследования, посвященного изучению теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми, мы столкнулись с трудностью ее точного определения. Словари предлагают такие антонимы слова «самостоятельный»: пассивный, зависимый, зависящий, несамостоятельный, подчиненный, бесхарактерный, инфантильный, безынициативный. Мы остановились на слове «зависимый», и тогда данная оппозиция принимает вид идеала воспитания: *зависимый или самостоятельный*.

Воспитательная парадигма определяет общий взгляд на механизм достижения данного идеала, те рамки, в которых разворачивается образовательная деятельность. Бинарными оппозициями данной парадигмы являются такие варианты организации педагогического процесса, взаимодействия его субъектов, которые предполагают *отношения детей и воспитателей* как *объектно-субъектные* (авторитарные) либо как *субъектно-субъек-*

тные (педоцентристские).

Образовательная парадигма выражает обобщенный взгляд на целостную модель педагогического процесса, в которой заложены основные черты его *содержания, методов и форм образования*. Бинарные оппозиции предполагают, что либо содержание, методы, формы образования диктуются педагогом, а ребенок приспосабливается к ним, либо перечисленные компоненты педагогического процесса приспосабливаются к ребенку. Данные оппозиции представлены в теории взаимодействия воспитателя с дошкольниками как *взаимосвязь обучающих, воспитательных и развивающих задач; в методах директивного и недирективного общения педагога с детьми в ходе осуществления деятельности; в применении обязательных или свободных форм организации детской деятельности*.

Таким образом, основные парадигмы можно представить в общем виде следующим образом:

— педагогическая парадигма: самостоятельность — зависимость,

— воспитательная парадигма: объектно-субъектные отношения — субъектно-субъектные отношения,

— образовательная парадигма:

— **образовательные (обучение и воспитание) задачи** — развивающие задачи;

— директивные методы — недирективные методы;

— совместная деятельность воспитателя и воспитанников (организованная и неорганизованная) — самостоя-

¹ Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

тельная деятельность детей.

На основе анализа педагогической, психологической, методической литературы XIX–XX вв. нам удалось выявить основные парадигмы отечественной педагогики в вопросах взаимодействия воспитателя с детьми, а также обнаружить доминирующее значение бинарных оппозиций на разных этапах развития дошкольного образования. Мы полагаем, что в истории отечественной педагогической мысли намеченные парадигмы представляют собой стержневые линии развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками. Различия во взаимодействии педагога с детьми на каждом из выделенных этапов определяются на основе разнообразного сочетания вы-

явленных нами бинарных оппозиций. Вторая гипотеза состоит в том, что на каждом из исторических этапов развития России ценностные оппозиции в парадигмах могут занимать доминирующее значение, выступая при этом как единство противоположностей. Доминирование той или иной оппозиции специфично проявлялось как в теоретических изысканиях ученых, так и в практике работы педагогов дошкольных учреждений.

Приводим в таблице 1 результаты, полученные в ходе анализа вариативного сочетания оппозиций, характерных для взаимодействия воспитателя с дошкольниками в обозначенные для исследования периоды.

Таблица 1

Сочетание бинарных оппозиций в разные исторические периоды развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми

Этапы	Бинарные оппозиции в парадигмах				
	Цель образования	Содержание (задачи образования)	Методы общения воспитателя и воспитанника	Формы организации образования	Особенности отношений воспитателя и воспитанника
Конец XIX в. – 1917 г.	самостоятельность	развитие	директивные, недирективные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная), самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные

1917–1936 гг.	зависимость	развитие	недирективные	самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные
1936–1989 гг.	зависимость	образование (обучение и воспитание)	директивные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная)	объектно-субъектные
1989–2013 гг.	зависимость самостоятельность	развитие	директивные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная), самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные
2013 г.–по настоящее время	самостоятельность	развитие	недирективные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная), самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные

Таким образом, ретроспективный анализ педагогического процесса в системе общественного дошкольного воспитания позволяет выделить в рассматриваемом периоде пять исторических этапов, значительно отличающихся теми параметрами, идеями, которые признавались научным сообществом *ценностными ориентирами*

в организации взаимодействия воспитателя с детьми. Важно заметить, что в реальном педагогическом пространстве парадигмы могли сосуществовать, при этом, когда одна из них становилась доминантной, то другие были в виде неявных альтернатив.

Ценностями выступали следующие альтернативы в основных компо-

нентах взаимодействия воспитателя с детьми:

— *зависимость или самостоятельность* как цель организации взаимодействия воспитателя и дошкольников в деятельности;

— взаимодействие субъектов деятельности, отношение к ребенку, его месту в воспитательном процессе как *объекту или субъекту деятельности*;

— *образовательные (обучающие и воспитательные) или развивающие* задачи образования; методы директивного или недирективного общения в процессе взаимодействия педагога и дошкольника; строго *регламентированные или свободные формы организации образования детей*.

Краткая характеристика этапов развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми на основании выявленных сочетаний бинарных оппозиций педагогических парадигм может быть представлена следующим образом:

Первый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (конец XIX века — 1917 г.). Анализ изученных материалов убеждает, что в рассматриваемый период в России складывалась практика отношений воспитателя («садовницы») и дошкольников, которая строилась преимущественно по принципу *руководства деятельностью* детей.

Теория и практика отношений воспитательниц и воспитанников в детских садах в этот период еще не была дидактически сложена. Работа лучших детских садов определялась

во многом отдельными талантливыми педагогами. Они стремились создать собственный оригинальный подход к детям, опираясь на прогрессивные идеи отечественной педагогики и опыт функционирования зарубежных детских садов. Свой практический опыт отношений с детьми первые педагоги-практики представляли в книгах, статьях, отчетах и дневниках, прилагая подробное описание упражнений для занятий с детьми в детских садах: Е. Н. Водовозова, Е. И. Конради, С. А. Люгемиль, Ф. А. Рау, М. Х. Свентицкая, А. Я. Симонович, Е. И. Тихеева, Л. К. Шлегер и др.

На рубеже XIX—XX веков отношения садовниц и детей складывались, исходя из потребности чем-либо занять детей в детском саду, при этом педагогов-практиков данного этапа объединяло бережное отношение к детям. Созданные ими системы руководства детской деятельностью построены на гуманистически направленном подходе. Разработанные в этой парадигме методы включали приемы косвенной помощи ребенку в различных ситуациях.

Второй этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (1917—1936 гг.) связан с изменением социальной ситуации в России в 1917 г. В этот период в нашей стране получила свое развитие государственная система дошкольного образования после принятия 20 декабря 1917 года «Декларации по дошкольному воспитанию». Общественное дошкольное воспитание стало общегосударственной задачей.

В условиях революционного подъема, характерного для первых лет после Октябрьской революции 1917 года, самыми привлекательными для формирующейся педагогической общности были понятия «свобода», «свободный», поэтому отличительной особенностью содержания работы детских садов было доминирование методов свободного воспитания, в основу которых были положены учет индивидуальности ребенка, его самостоятельность и творчество под наблюдением специально подготовленного педагога.

Поворот от педагогического руководства детскими занятиями, характерного для первого периода, сменяется психологическим (а точнее, педологическим) обоснованием цели организации совместной деятельности воспитательниц и детей. Теперь на первом плане стоят задачи не столько воспитания и обучения детей, сколько изучения их возрастных и индивидуальных особенностей развития (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый и др.).

Третий этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (1936—1989 гг.) характеризуется реализацией учебно-дисциплинарной модели организации педагогического процесса в детском саду.

Переломным моментом в развитии теории и практики взаимодействия воспитателей и воспитанников в системе общественного дошкольного воспитания стал 1936 год, когда было издано постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»¹. На этом этапе дошкольные работники, критикуя ошибки, порожденные педологией и остатки теории «свободного» воспитания, вплотную подошли к разработке научно-обоснованной системы обучения детей под руководством педагога.

Для данного периода было характерно поэтапное формирование воспитателем системы знаний, умений и навыков у детей в разных областях, ограничение творчества ребенка рамками учебного процесса. При этом позиции участников педагогического процесса были представлены следующим образом: взрослый — субъект процесса образования, ребенок — объект его педагогических воздействий, исполнитель его планов, т. е. «ведомый» (Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко², Т. И. Чиркова³).

Ретроспективный анализ научных трудов данного периода подтверждает, что до 1960-х годов процесс педагогического взаимодействия чаще обозначался как «педагогическое

¹ О педологических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. М., 1936.

² Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Методические рекомендации. М.: Просвещение, 1993. 35 с.

³ Чиркова Т. И. Обращение как одна из форм педагогического воздействия // Дошкольное воспитание. 1988. № 12. С. 48–51.

воздействии» (Т. И. Комисаренко¹, С. В. Кондратьева²) и «педагогическое отношение» (Х. Й. Лийметс³, А. Б. Николаева⁴). В работах Ю. К. Бабанского педагогическое взаимодействие рассматривалось как взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе при руководящей и направляющей деятельности педагога. В учебнике «Педагогика» под ред. Ю. К. Бабанского было впервые указано, что «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие»⁵. По мнению Е. В. Коротаевой⁶, эта фраза «стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления». Особенно значимо, что «с выходом этого учебного пособия педагогическое взаимодействие получило вполне определенный статус научного термина»⁷.

Получившая свое наиболее широкое распространение в 1980-е годы педагогика сотрудничества по-своему

решала проблему педагогического взаимодействия, но, вместе с тем, применялась она преимущественно в школе. В детских садах прочно укрепилась учебно-дисциплинарная модель взаимодействия взрослых и детей.

Закономерно, что в последующий период педагогическое взаимодействие является обязательным для рассмотрения в содержании большинства учебных пособий по педагогике и ведущим основанием многих дефиниций педагогики.

Четвертый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (1989–2013 гг.) характеризуется ключевым событием в системе дошкольного образования, способствовавшим переосмыслению педагогической роли воспитателя по отношению к воспитаннику. В 1989 г. Государственным комитетом по народному образованию СССР утверждена Концепция дошкольного воспитания (далее — Концепция) под редакцией В. В. Давыдова, В. А. Петровского. В Концепции были обозначены три основных принципа, которые на следующие годы

¹ Комисаренко Т. И. Зависимость социального поведения детей в группах сверстников от воздействия взрослого: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1979. 16 с.

² Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1978. 36 с.

³ Лийметс Х. Й. Трактовка воспитания как взаимодействия воспитателя и воспитанника. // Проблемы воспитательного коллектива. Таллин, 1979. С. 7–12.

⁴ Николаева А. Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 18 с.

⁵ Педагогика: пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др. / Под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд. М.: Просвещение. 1988. 479 с. С. 29.

⁶ Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие. М.-Берлин: Директ-Медиа. 2014. 171 с. С. 23.

⁷ Там же: С. 25.

стали ключевыми для развития теории и практики взаимодействия воспитателя и детей в России: гуманизация, деидеологизация и развивающий характер дошкольного образования.

В результате произошедших в системе дошкольного образования изменений на смену унифицированному «детскому саду» стали появляться разные типы и виды дошкольных образовательных учреждений, которые получили возможность работать по вариативным программам («Детство», «Истоки», «Кроха», «Радуга», «Развитие» и др.), пришедшим на смену типовой Программе воспитания в детском саду, прежде единственной в СССР. Созданные в 1990-е годы на основе принципа гуманизации вариативные программы дошкольного образования предлагали различные пути личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя и дошкольников в процессе освоения системы знаний о мире, при этом они были наполнены новым содержанием и ориентировали педагогов на развитие детей, а не их «натаскивание».

Изменение взглядов на характер отношений воспитателей и воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях отразили исследования А. В. Бурма¹, Е. Н. Герасимовой²,

М. В. Крулехт³, О. В. Солнцевой⁴ и др., утвердившие на вопрос: «Правомерно ли рассматривать ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения?». Исследования этих и других ученых Петербургской научной школы доказали, что ребенок в дошкольном возрасте при определенных педагогических условиях становится субъектом детских видов деятельности (игровой, трудовой, художественной, познавательной).

Наибольший интерес в русле нашего исследования представляют идеи Н. Ф. Радионовой о специфике развивающего педагогического взаимодействия. По ее мнению, педагогическое взаимодействие может считаться развивающей системой, если оно, во-первых, «создает потенциальные возможности для проявления личностной активности сторон, то есть ориентировано на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности»; во-вторых, если «взаимодействие соответственно спланировано и организовано, то есть предполагает отбор целей, содержания, способов и форм организации, которые включают их в разнообразные деятельностные и личностные связи; реализацию намеченного и оценку полученных резуль-

¹ Бурма А. В. Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1992. 217 с.

² Герасимова Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 339 с.

³ Крулехт М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 387 с.

⁴ Солнцева О. В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 198 с.

татов»¹. Значение ее работ для педагогической науки и практики было столь велико, что в последующие несколько лет на их основе была разработана общая теория педагогического взаимодействия (А. В. Бурма, В. В. Горшкова, В. Г. Маралов, Л. Л. Николаенко).

Педагогическое взаимодействие на данном этапе обрело статус самостоятельной категории и рассматривается достаточно широко в разнообразных сферах изучения педагогических проблем, в том числе дошкольного детства.

Пятый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (2013 г. — по настоящее время) характеризуется значительным повышением социального статуса дошкольного образования в соответствии со ст. 10, п. 4 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». Образовательная деятельность на этапе дошкольного детства рассматривается теперь с позиции первой ступени общего образования, поэтому с целью определения обязательных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, ее условиям и результатам, впервые в российской истории в 2013 году был разработан Федеральный государственный

образовательный стандарт дошкольного образования. При этом в число основных принципов дошкольного образования включены следующие, значимые для нас положения:

— «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (индивидуализация дошкольного образования);

— содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

— поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

— формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности»².

Новый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя и детей характеризуется укреплением антропоцентрических оснований по цели, содержанию и формам организации. Педагогическое взаимодействие рассматривается в новом аспекте, связанном с творческой социализацией и индивидуализацией субъектов взаимодействия в условиях изменяющегося социального бытия, где важно не только и не столько познание и

¹ Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... докт. пед. наук. Л., 1991. 470 с. С. 162–163.

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25 ноября 2013 г. № 6241.

усвоение «готовых» социокультурных ценностей, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность культуротворчества (Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн). Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если взрослый выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка.

В современной науке идет активный поиск новых подходов к пониманию сущности педагогического взаимодействия воспитателей и дошкольников в логике личностно-ориентированного образования, предполагающего создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития и саморазвития, личностных свойств субъектов процесса обучения и воспитания.

Таким образом, проведенный с точки зрения парадигмального подхо-

да анализ проблемы педагогического взаимодействия позволил:

— **выявить бинарные оппозиции** в педагогической, образовательной и воспитательной парадигмах;

— **на основании выявленных сочетаний бинарных оппозиций** определить исторические этапы развития данного феномена, отличающиеся идеями, которые были признаны научным педагогическим сообществом ценностными ориентирами;

— **обнаружить достижения, проблемы и противоречия** теории и практики взаимодействия воспитателя и дошкольников с учетом социокультурной ситуации, преваляровавшей в обществе и во многом определявшей направления развития данного явления;

— **осмыслить современную ситуацию** развития дошкольного образования и обозначить направления совершенствования педагогического взаимодействия воспитателей и детей.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой педагогический опыт в области педагогики и народного образования. — М., 1991. — Вып. 7 (19). — С. 1—26.
2. Бурма, А. В. Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению : дис. ... канд. пед. наук. / А. В. Бурма. — СПб, 1992. — 217 с.
3. Вершинина, Н. А. Методология исследования структуры педагогики : дис. ... д-ра пед. наук. / Н. А. Вершинина. — СПб., 2009. — 586 с.
4. Герасимова, Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада : дис. ... д-ра пед. наук. / Е. Н. Герасимова. — СПб., 2002. — 339 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Издат. центр «Академия», 2000. — 176 с.

6. Комиссаренко, Т. И. Зависимость социального поведения детей в группах сверстников от воздействия взрослого : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Т. И. Комиссаренко. — М., 1979. — 16 с.
7. Кондратьева, С. В. Межличностное понимание и его роль в общении : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / С. В. Кондратьева. — Л., 1978. — 36 с.
8. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43—49.
9. Коротаяева, Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие / Е. В. Коротаяева. — М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. — 171 с.
10. Крулехт, М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. / М. В. Крулехт. — СПб., 1996. — 387 с.
11. Кун, Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. — М. : Прогресс, 1977. — 300 с.
12. Лийметс, Х. Й. Трактровка воспитания как взаимодействия воспитателя и воспитанника / Х. Й. Лийметс // Проблемы воспитательного коллектива. — Таллин — 1979. — С. 7—12.
13. Михайленко, Н. Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Методические рекомендации / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М. : Просвещение, 1993. — 35 с.
14. Мосолов, В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI—XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук. / В. А. Мосолов. — СПб, 2000. — 367 с.
15. Николаева, А. Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / А. Б. Николаева. — М., 1985. — 18 с.
16. О педологических извращениях в системе Наркомпроссов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. М., 1936.
17. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. / Под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Просвещение, 1988. — 479 с.
18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25 ноября 2013 г. № 6241.
19. Радионова, Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе : дис. ... докт. пед. наук. / Н. Ф. Радионова. — Л., 1991. — 470 с.
20. Солнцева, О. В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. / О. В. Солнцева. — СПб., 1998. — 198 с.
21. Чиркова, Т. И. Обращение как одна из форм педагогического воздействия / Т. И. Чиркова // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 12. — С. 48—51.



Ю. В. Музыка

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ В ТРУДАХ П.Ф. КАПТЕРЕВА

УДК 37.017
ББК 74.03(2)

Статья посвящена работам П. Ф. Каптерева в которых обосновывается зависимость процесса воспитания от внешних факторов, в том числе идеологических установок. Проводится анализ трех периодов развития русской педагогики, оказывающих влияние на содержание воспитания.

Ключевые слова: воспитание; педагогический процесс; идеал; идеология; педагогический идеал; педагогическое самосознание; личность.

Jul. V. Muzyka

THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF EDUCATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON BY P. F. KAPTEREV

The article shows the dependence of the process of education from external factors, among which is the ideological orientation in the works of P. F. Kapterev. The author analysis three periods of the Russian education development, providing the desired effect on the content of education.

Key words: education; pedagogical process; ideal; ideology; pedagogical ideal; teaching self-awareness; personality.

Эпоха становления аксиологии и социологии воспитания в России пришлась на рубеж XIX–XX вв., когда в педагогической литературе стал бурно обсуждаться вопрос о свободе воспитания и его зависимости от влияния внешних факторов.

Предметом педагогических дискуссий стали споры о назначении школы; о роли государства и общества; церкви и религии в деле воспитания. Большой вклад в решение этой проблемы внес П. Ф. Каптерев.

Свои взгляды на воспитание

П. Ф. Каптерев изложил в работах по методологии педагогики, общедидактическим вопросам, теории содержания образования, теории воспитания, семейной педагогике: «Основные начала семейного воспитания» (1898), «Педагогический процесс» (1905), «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908), «История русской педагогики» (1915), «Педагогическая психология» (1914), «Дидактические очерки» (1915) и др. Мы рассматриваем работы педагога как единый дискурс, так как в них ученый создал стройную теорию воспитания, полно и целостно изложив педагогическое знание, включая исторический, философский, антропологический и научные аспекты.

В духе времени П. Ф. Каптерев рассматривал воспитание как педагогический процесс, который базируется на врожденных свойствах ребенка и подчиняется социальным и культурным факторам. Среди последних — *идеал, идеология*.

Идеал для П. Ф. Каптерева — это личные и народные ценности в воспитании и образовании. Понятие *идеал* у педагога тесно связано с понятием *идеология*. Мы рассматриваем понятия *идеал* и *идеология* в целостном единстве поскольку они восходят к одному корню. *Идеология* по П. Ф. Каптереву — собрание ценностей. Педагог в своих работах исследовал механизм влияния идеала на воспитательный процесс через призму идеологии.

Анализ работ П. Ф. Каптерева показал, что понятие *идеал* (идеал личности, идеал человека) является

важнейшим для воспитания. Идеал рождается в общественном сознании как представление о должном, то есть он принимается при условии соответствия его идеальным представлениям личности, педагогическим ценностям общества и государства, актуальным для данной эпохи. П. Ф. Каптерев ставит задачу выяснить каким должен быть *идеал*, каким критериям он призван соответствовать. По сути, педагогом актуализируется проблема поиска идеала, отвечающего с одной стороны подлинным и непреходящим ценностям, а другой стороны — тем вызовам и запросам, которые диктуются социокультурной реальностью.

В педагогике понятие *идеал* вводится П. Ф. Каптеревым в степень основной категории для построения теории воспитания. Ученый ставит вопрос о механизмах трансляции идеала в процесс воспитания. Идеал по П. Ф. Каптереву определяет содержание воспитания личности, то есть поиск идеала рождает идеал воспитания. Как мы упоминали выше, П. Ф. Каптерев рассматривает воспитание как педагогический процесс, который формируется на основе социально-этических ценностей, соотносится с идеалом общества, с идеалом личности, и служит для передачи социального опыта. Следовательно, идеал воспитания детерминирован и индивидуализирован, в нем педагог выделяет три аспекта: внешний (исторический, социально-заданный), педагогический (соответствует природе педагогического процесса) и субъектно-личностный (конкретный человек). Находка П. Ф. Каптерева

состоит в том, что идеал воспитания должен соответствовать всем трем критериям: социальным требованиям, личностным и педагогическим установкам.

Внешний (социально-заданный) идеал воспитания русского человека определяется социальными требованиями, находится в «правильном соотношении человека с мировой жизнью»¹. П. Ф. Каптерев утверждает, что общество «вмешивается» в воспитание личности, при условии его заинтересованности в определенном человеке. «Ради чего общество, каким бы то ни было путем и способом, хотя бы и косвенно и отдаленно, будет вмешиваться в воспитание отдельной личности?»² Очевидно, в интересах общества. В противном случае пусть личность развивается как хочет и может. Если личность будет членом общества, то обществу небезразлично, что это за личность»². А. В. Бабаян, анализируя социальный идеал воспитания, разработанный П. Ф. Каптеревым, выделяет несколько его особенностей: во-первых, он формируется генетически (развивается из народной истории, народного языка, религии, народного быта, народного общественно-политического устройства); во-вторых, он видоизменяется вместе с историческим движением; в-третьих, он бывает безусловным (находится в существенной зависимости от идеалов отде-

льных представителей интеллектуальной и нравственной элиты).

Субъектно-личностная «сторона» идеала воспитания учитывает аксиологические приоритеты, такие как культура, этика, традиция, человеческая природа, наследственность. Она заключается в творческом саморазвитии конкретного человека, развитии его умственных и физических способностей, мировоззрения, нравственных и эстетических ценностей, характера личности.

Идеал воспитания педагогичен — П. Ф. Каптерев подчеркивает, что педагогический идеал — это компонент педагогической деятельности, который формируется на основе этико-педагогических, социально-педагогических и профессионально-педагогических ценностей. Педагогический идеал принадлежит педагогической деятельности, определяет ее, рождается в ней. По сути, педагогический идеал принадлежит педагогической реальности. Сообразуясь с педагогической реальностью, педагогический идеал интегрирует в себе представления о характере взаимодействия субъектов педагогического процесса; о педагогическом процессе и его назначении способствовать реализации общественного (личностного) идеала. Анализируя педагогический идеал П. Ф. Каптерева, Н. П. Юдина подчеркивает, что он (педагогический идеал) зарождается на основе ценнос-

¹ Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели. - СПб. : Книжный склад «Земля» Невский 55, 1914. - С. 84.

² Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - С. 169.

тей и «социально-культурного заказа» в педагогике в конкретных исторических условиях.

П. Ф. Каптерев рассматривает исторический характер идеала и обосновывает механизм влияния идеала на воспитательный процесс через призму идеологии, определяя внешнее влияние субъектов на педагогические процессы. Педагог рассматривает три этапа образования в России, следовательно, мы можем говорить о трех типах идеологического влияния на воспитание: церковная идеология, государственная идеология, общественная идеология.

П. Ф. Каптерев утверждает, что «церковно-религиозный период в России испытывал сильное «решающее идеологическое влияние» церкви и духовенства, постепенно к их влиянию прибавляется интерес государственной власти. Отличительной чертой «церковно-религиозного» периода древней России (конец XVII — начало XVIII вв.) явилось отсутствие самобытной педагогической системы. Потребность в воспитании детей привела к заимствованию воспитательного идеала из обрядов и «установлений» церкви, из Библии и «бого вдохновенных» книг. Высший идеал воспитания «церковного» периода П. Ф. Каптерев определяет как создание «преосвященного церковника», хорошего христианина, «доброго пастыря церкви»¹. Заданный церковью религиозный педагогический идеал был ветхозаветным, суровым; предпо-

лагал всецелое подчинение детей воле родителей, исключал самостоятельность и свободу детской личности.

Период «государственной педагогики» (эпоха правления Петра I — до освобождения крестьян от крепостной зависимости) характеризуется появлением государственного воспитательного идеала, «созданием» толкового, политически благонадежного гражданина, служивого человека, профессионала. П. Ф. Каптерев указывал на низкую педагогическую эффективность идеалов, предъявляемых государством, поскольку их ценность состояла только в «постановке государственной службы», «просвещении профессиональных государственных потребностей».

В аспекте рассматриваемой проблемы интерес представляет мнение П. Ф. Каптерева о сходных чертах государственной и церковной идеологии, схожих идеалах воспитания, методах, приемах. «Люди учились по двум причинам: «профессиональная нужда» или «для спасения души». Государственная и церковная идеологии учитывали социальные требования и педагогические установки, но субъектно-личностный аспект идеала воспитания отсутствовал.

Позиция П. Ф. Каптерева свидетельствует о нескольких принципиальных моментах: церковная педагогика идеалистична, государственная педагогика чужда идеализму, но в результате смены «основного деятеля» единство церковного воспитания пре-

¹ Каптерев П. Ф. История русской педагогики. — СПб. : Книжный склад «Земля», 1915. С. 148.

вращается в многообразии государственного «профессионально-практического» воспитания личности.

Третий — «общественный» период русской педагогики — (он же период «освободительной эпохи»), период «русского народа») представляется П. Ф. Каптереву наиболее трудным для характеристики, поскольку являет собой «любопытную смесь» идеологического влияния всех трех субъектов на воспитание. Принципиальной в данном контексте является точка зрения педагога о «идеологическом двоеверии» означенного периода: столкновение новых педагогических идеалов и старой педагогической веры, то есть существование старых понятий, наряду с новым мировоззрением, крепость различных предрассудков, например, мысль о том, что нужно измерять длину новорожденных детей и взвешивать их, казалась матерям слишком новой, удивительной и кощунственной. Принципиальна мысль П. Ф. Каптерева о необходимости описываемого им феномена педагогического двоеверия, который считается обязательным условием для дальнейшего развития общественного педагогического сознания.

В третьем периоде П. Ф. Каптеревым утверждается новый педагогический идеал воспитания — воспитывать и образовывать Человека, на первый план выдвигается субъектно-личностная «сторона» идеала воспитания. П. Ф. Каптерев высказывает очень важную мысль о том, что общество и государство играют свои роли в воспитании личности и следует четко

разграничивать сферу и направления деятельности общества и государства, поскольку государственные законы часто противоречат законам педагогическим. В этой связи Каптерев указывает на то, что только сочетание государственной и общественной педагогики может дать «прекрасное воспитание личности», при условии автономности государства и общества в деле воспитания.

Государство проявляет интерес прежде всего к благонадежности просвещения, к воспитанию, определяемому политическими и социально-идеологическими доминантами. С другой стороны, общество, само по себе, не может без помощи государства быть полноправным органом «русского педагогического самосознания». Общество оказывает свое идеологическое влияние на воспитание: создает школы, занимается вопросами внешкольного образования, женского воспитания, интересуется семейным воспитанием, заботится о внутренней организации народной школы, определяет учебный курс, методы преподавания, интересуется созданием учебников, пособий. Педагог подчеркивает силу идеологического влияния со стороны общества на воспитание, поскольку даже государственные школы питались идеями педагогов-общественников, использовали их педагогические методы. Влияние общества состоит в том, что оно выступает в роли организатора и новатора с «педагогической стороны», а государство выступает в роли учредителя и спонсора.

К важнейшему аспекту в контексте рассматриваемой проблемы следует

отнести ослабевшую, но продолжающую играть важную в педагогической деятельности роль церкви. Благодаря приобщению детей к религии происходит воспитание ребенка в русле национальной культуры, этических норм и идеалов. П. Ф. Каптерев полагает, что, изучая религию, ребенок становится способным на самостоятельную, оригинальную, творческую деятельность, у него возникают своеобразные религиозные представления. Этим он отличается от взрослого, поскольку под влиянием официальной «взрослой религиозности», религиозных идей и представлений, принятых в данном обществе, такая способность ребенка к воображению и самостоятельности исчезает. Отсюда можно формулировать вывод о том, что ученый признает необходимость религиозного воспитания для создания и достижения идеала в воспитании.

Таким образом, в зависимости от ценностей, воспитание характеризуется П. Ф. Каптеревым как служебное, самостоятельное и независимое.

Воспитание становится «служебным», когда оно определяется государством или церковью в соответствии с конкретными социально-политическими условиями и данным историческим временем. П. Ф. Каптерев подчеркивает негативные последствия политизации и профессионализации, которые заключаются в очень узком понимании человеческой природы, серьезном ограничении самостоятельности личности, свертывании творческого начала. Воспитание не должно ограничиваться качествами гражданина государства, члена цер-

кви, не становится служебным оружием общественно-политической организации. Служебному воспитанию П. Ф. Каптерев противопоставлял свободное и независимое воспитание, которому ставятся более широкие задачи, когда оно служит развитию человеческой природы, где утверждается культурно-антропологическое начало.

П. Ф. Каптерев подчеркивает, что он (идеал воспитания) должен выражать исходные позиции общества и в этом смысле быть историчным; должен соответствовать природе педагогического процесса и в этом смысле идеал воспитания педагогичен; должен быть индивидуализированным, поскольку включает в себя личные качества.

Проанализировав влияние внешних факторов на воспитание, П. Ф. Каптерев доказал, что государство, общество и церковь вырабатывают и поддерживают идеи, порождающие заданные конструкции, которые, в свою очередь, определяют педагогический идеал, цель и содержание воспитания, «зеркала истории каждого народа».

П. Ф. Каптерев признавал связь воспитания, обусловленного общественным характером человеческого бытия, с политикой и религией. С другой стороны, он полагал, что школа должна быть свободна от политической идеологии, «освободиться от внешнего «заказа», подчиняться своим целям, ориентированным на общечеловеческие ценности и закономерности природосообразного становления ребенка»¹. П. Ф. Каптерев выдвигает

идею автономности педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви. Необходимыми условиями такой свободы он считал школьное самоуправление, приобрете-

ние учителем независимости в своей деятельности, выработку учащимися свободных убеждений и взглядов на идеологическое влияние религии, государства и общества.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX—XX вв. / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.
2. Бабаян, А. В. Теории нравственно-го воспитания в отечественной педагогике II половины XIX - начала XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бабаян Анжела Владиславовна. — Майкоп, 2006. — 420 с.
3. Баранникова, Н. Б. Общечеловеческое и национальное в педагогической теории П. Ф. Каптерева / Н. Б. Баранникова // Образование и общество. — 2004. — № 6. — С. 88—96.
4. Каптерев, П. Ф. Задачи семейного воспитания: Избранное / Составители М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный. — М.: Изд. дом «Карапуз», 2005.
5. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. - под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1982. — 703 с.
6. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — Петроград: Тип. В. Безобразова и К, 1915. — 746 с.
7. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. Изд. 2-е, доп. — СПб.: Земля, 1914. — 212 с.
8. Каптерев, П. Ф. Педагогика и политика / П. Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. — 1921.— №9. — С. 43—49.
9. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // СПб.: Типо-литография Б. М. Вольфа, 1905. — 135 с.
10. Каптерев, П. Ф. Семья и ее задачи // Русская школа. — 1904.— № 4. — С. 64—78.
11. Каптерев, П. Ф. Современное воспитание в отношении к возрастам // Наблюдатель. 1889. — №5. — С. 45—62.
12. Каптерев, П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев. — М.: Польша В. Антик и К°, 1913. — 220 с.
13. Каптерев, П. Ф. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. VII.— СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1898. — 211 с.
14. Лещинский, В. И., Заварзина, Л. Э. Пётр Фёдорович Каптерев : [Электронный ресурс] Режим доступа: URL:<http://www.bim-bad.ru/biblioteka/index.php> (дата обращения 23.08.17).
15. Юдина, Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века — начала XX века: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Юдина Надежда Петровна. — Хабаровск, 2005. — 440 с.
16. Юдина, Н. П. Отражение идеала личности и общества в профессиональных педагогических ценностях: исторический аспект / Н. П. Юдина // Культура педагогического труда в XXI веке: материалы всероссийской научной конференции. — Хабаровск: ДВГУПС, — 2004. — Т. 2. — 365 с.
17. Юдина, Н. П. Воспитание — задача общенародная: рассуждения в контексте истории педагогики. Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». — 2016, — Том 7, № 4 (2), — С. 288—293.

¹ Юдина, Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века — начала XX века: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Юдина Надежда Петровна. — Хабаровск, 2005. — 440 с.

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ
И. В. Дьяконов, В. В. Рыбаков

JANUA LINGUARUM RESERATA
(«ОТКРЫТАЯ ДВЕРЬ К ЯЗЫКАМ»)
Я. А. Коменского

[Яромир Червенка. Предисловие к критическому изданию учебника Коменского *Janua*, выпущенному в Праге в 1959 г.]¹

(окончание)

Давно признано, что изучение творческого наследия основателя современной педагогической науки Я. А. Коменского — задача первоочередной важности. Наибольших успехов в этой области достигли чешские и немецкие учёные, так что ознакомить русского читателя с их работами крайне полезно. Учебник для школ под названием «Дверь к языкам», которому посвящена публикуемая здесь статья чешского филолога-классика, историка философии и комениолога Яромира Червенки (1903–1983), был впервые напечатан Коменским в 1632 году, после чего выдержал немало переизданий. Однако в России он почти не известен, по крайней мере, он известен гораздо менее, чем трактаты Коменского и его иллюстрированный учебник «Чувственный мир в картинках» (1658). Настоящая публикация ставит своей целью восполнить этот пробел и ввести русскоязычного читателя в проблематику, связанную с *Janua* Коменского.

Ключевые слова: «Открытая дверь к языкам»; учебники для школы; Я. А. Коменский; комениология; философия Нового времени.

I. V. Dyakonov, V. V. Rybakov

JANUA LINGUARUM RESERATA
("An OPEN DOOR TO LANGUAGES")
J. A. Comenius

[Jaromir Cervenka. Preface to the critical edition of the textbook Comenius *Janua*, issued in Prague in 1959]

It is a given fact that such a subject, as Comenius' studies (Comenius being a founder of contemporary didactics) are of a great importance for any seri-

¹ Пер. с лат. И. В. Дьяконова под ред. В. В. Рыбакова. Редактура перевода выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

ous scholar of the history of pedagogical science. The outmost progress of this discipline in the Czech Republic and Germany makes it necessary to inform a Russian reader on the works and results by the researchers from those countries. School textbook *An Open Door to Languages* (original Latin title: *Janua linguarum reserata*, first printed in 1632, then often reprinted) is far from being well-known in Russia, although it represents one of the most important masterpieces of Comenius practical pedagogy. Czech classical philologist and a historian of philosophy Jaromír Červenka (1903–1983) was an important comeniologist of the XXth century, so his preface to the critical edition of Comenius' *Janua* (which is published in Russian translation) includes a lot of important facts concerning the history of this textbook and philosophical influences on it from various sides. This translation is meant as filling the gap in knowledge on Comenius' *Janua* in Russian historical-pedagogical tradition.

Keywords: *Janua linguarum reserata*; school textbooks; John Amos Comenius; comeniological studies; a philosophy of the Modern Times.

V.

Как мы сказали выше, к тем текстам, которые следует называть подлинными текстами Коменского, присоединяются другие тексты «Двери», разным образом измененные и дополненные разными издателями, из которых мы коротко рассмотрим здесь те, которые были опубликованы при жизни Коменского.

Это дело, однако, как видно уже с первого взгляда, представляет некоторые трудности, так как имеется такое множество переделанных и расширенных разными издателями текстов «Двери» и наблюдается зачастую такое различие между ними самими, что рассмотреть их все довольно сложно. Однако нет ничего невозможного и

даже скучного в том, чтобы привести их в определенный порядок, если мы возьмемся за их исследование правильным образом.

Если мы перечитаем список изданий «Двери» в перечне книг, относящихся к чешской истории, Игнатия (Ченека) Зибрта¹, то мы сразу увидим, что это — огромный лес. Ведь автор обращал внимание только на дату, когда выходили в свет отдельные издания «Двери» (сверх того, пропустив некоторые из них, как, например, парижские), и совершенно игнорировал их внутреннюю взаимосвязь, более того, иногда разделял и указывал в разных местах тексты «Двери» одной и той же редакции². Квачала в своем перечне лучше изложил материал,

¹ ВСН V. р. 408–439, 373.

² Так, шарошпатакское издание «Двери» 1652 г., шаффхаузенские 1656 и 1669 гг., данцигское 1657 г., шюрингское 1661 г. в той части, которая носит заглавие «Наставление школьное» (стр. 373), тюбингское 1659 г., лондонское Роджера Дэниела 1662 г., а также лондонские, вышедшие в 1670 и 1685 гг. у Редмайна, которые все основываются на шарошпатакском тексте, он указал совершенно в разных местах (стр. 428, 429, 432, 434). Точно так же и позднее лешненское издание 1649 г., которое также дает вторую, а именно шарошпатакскую, редакцию «Двери», указано на стр. 424 и сл., а лондонское издание Кларка, которое почти дословно воспроизводит ее текст, приведено на стр. 406, где его вряд ли кто-то станет искать.

обращая внимание не только на годы изданий, но и на места изданий и на их издателей¹, хотя и его описание, где выделены многочисленные избыточные подтипы, не может показать истинный и легко уловимый образ отдельных редакций и версий «Двери» и их внутреннюю взаимосвязь. Таким образом, ясно, что их следует исследовать совершенно иным способом.

Сперва нужно выяснить, какую первоначальную редакцию, какую версию взял за основу тот или иной издатель; затем — что он изменил в тексте Коменского; далее — какие слова или фразы он добавил. По рассмотрении всего этого и по сравнении разных текстов легко выявляются как сходства, так и различия, и перед нашим взором предстают тексты «Двери» некой новой версии, следующие либо ранней редакции, либо поздней, которым вновь следовали, как образцам, другие издатели, либо воспроизводя их тексты, либо опять меняя и дополняя их, более того, не было недостатка в таких издателях, которые использовали одновременно два или большее число образцов и, следуя обычаю римских комических поэтов, создавали контаминированные версии «Двери».

Если мы рассмотрим эти таким вот образом «исправленные» (как считали их издатели) и расширенные тексты «Двери», то нами будут обнаружены многие новые версии. Сначала мы скажем немного о тех из них, которые в известной мере сохранили вид ранней редакции «Двери».

Первую версию ранней редакции «Двери», то есть первое лешненское издание, взяли за основу два издателя — Иоанн Анкоран и Иоанн Доцемий, вторую версию, то есть данцигское издание 1633 г., — трое: Захария Шнайдер, Натаниэль Дюэз, Иоанн Роботэм. Таким образом, существует пять новых версий ранней редакции «Двери» — версии Анкорана, Доцемия, Шнайдера, Дюэза, Роботэма.

I. Версия Анкорана

Издание Иоанна Анкорана, которое озаглавлено «Открытые и распластанные трехязычные врата к языкам, или рассадник языков и всех наук, то есть краткий учебник, охватывающий в ста главах и тысяче предложений латинский, английский, французский (и любой другой) языки наряду с основами искусств и наук, одним словом, метод их преподавания и изучения за полтора года» (*Porta linguarum trilinguis reserata et aperta, sive seminarium linguarum et scientiarum omnium, hoc est compendiosa Latinam, Anglicam, Gallicam (et quamvis alteram) linguam una cum artium et scientiarum fundamentis sesquianni spatio ad summum docendi et perdiscendi methodus, sub titulis centum, periodis mille comprehensa*), вышло уже в 1631 г. в типографии Георга Миллера в Лондоне, и за ним в 1633, 1637 и 1639 гг. последовали новые издания. Первое издание Анкорана не сильно отличается от первого лешненского издания Коменского, так как издатель доба-

¹ PR II, p. 171–182.

вил лишь немногие слова, по большей части разные синонимы; но второе издание он сделал намного большим за счет дополнений, более того, увеличил также число параграфов с 1000 до 1058, добавил вступления и заклю-

Анкоран 1631 г.

p. 47 A.¹ 384. Apiarius (milisso) alvearia curat ceratque liquat

p. 48 A. 404. Ubi per saccum cilicinum (subcerniculum) farina excutitur (succernitur) furfuribus foras sparsis

p. 70 A. 638. Praesules (abbates, praepositi, priores) cucullatis monachis monasteriisque (coenobiisque), abbatis-sae monialibus (virginibus Vestalibus) (in papismo), sacellanus sacello, diaconus (et subdiaconus) collectis et eleemosynae praesunt

Хотя Анкоран первым издал «Дверь» Коменского, причем за весьма короткое время, и, без сомнения, немало поспособствовал ее распространению, он все же не заслужил благодарности Коменского, и не без причины. Так, из заглавия книги мы узнаем, что она создана «трудами, старанием и упорством Иоанна Анкорана, лиценциата теологии». Нет

никакого упоминания об авторстве Коменского, чье имя — лишь мелким шрифтом — он прибавил к своему имени, выделенному большими буквами, только в конце предисловия, основную часть которого он сильно изменил и приспособил к своим нуждам. Это обстоятельство красноречиво свидетельствует о том, что Анкоран желал сам считаться автором «Двери».

Анкоран 1633 г.

384. Apiarius, melisso, alvearia curat, favos liquat et mel e cera igne separat. Vinitor vites pastinat, runcat, laetificat, racemos maturos in quasillis ad torcular deportat et hinc vinum expressum doliis infundit

396.² Ubi per saccum cilicinum, subcerniculum, farina excutitur, succernitur, furfuribus foras sparsis. Illa si fuerit ex tritico purgatissimo, dicitur polen, si media inter hanc et crassiorem est similago seu simila. Farina pisi fabae* dicitur lomentum.

*Издание 1939 г. предлагает вариант чтения «**pisorum et fabarum**»

664. Primates, archiepiscopi, praesules, abbates, praepositi, priores cucullatis monachis, monasteriis coenobiisque, abbatis-sae monialibus, virginibus Vestalibus in papismo, sacellanus sacello, diaconus et subdiaconus collectis et eleemosynae praesunt

никакого упоминания об авторстве Коменского, чье имя — лишь мелким шрифтом — он прибавил к своему имени, выделенному большими буквами, только в конце предисловия, основную часть которого он сильно изменил и приспособил к своим нуждам. Это обстоятельство красноречиво свидетельствует о том, что Анкоран желал сам считаться автором «Двери».

¹ Например, к главе по географии, которую в первом издании Коменский изложил всего лишь в двух параграфах (782–783), он теперь — в новом издании — прибавил еще десять параграфов (836–846).

Он не только помышлял отнять у Коменского славу автора, — хотя и напрасно, так как «Дверь» получила немалую известность у всех народов Европы, сделав Коменского знаменитым, — но и хотел также обманом лишить его гонораров за сочинение, что ему и удалось, как мы узнаем со слов Коменского в письме, отправленном в 1633 г. Хартлибу: «Ты решился утверждать у моего родственника господина Вехнера, что если бы злокозненность Анкорана не помешала твоим усилиям, то ты добился бы, чтобы за переиздание «Двери» мне до конца жизни ежегодно бы поступало по сто фунтов стерлингов»¹. Об этой же дерзости Анкорана упоминается спустя несколько лет и в письме Хюбнера к Хартлибу от 1 декабря 1636 г.: «... между тем, очень хорошо, что краткий очерк всего (т. е. пансофического) труда был опубликован всего лишь в нескольких экземплярах, чтобы лишь выяснить мнения некоторых людей и чтобы не появился еще один Анкоран, который, вставив сюда что-нибудь от себя, не присвоил бы себе все сочинение»².

Наконец, следует отметить, что Анкоран изменил название, данное Коменским, на «Врата языков», в чем он не нашел последователя ни в одном из издателей. По какой причине он так поступил, мы не знаем; возможно, чтобы сделать «свой» труд каким-то образом отличным от труда Коменского. Хотелось бы, по

крайней мере, упомянуть здесь о том, что спустя несколько лет Коменский желал дать название «Врата» сочинению, которое являлось путеводителем не к языку, а к мудрости³.

II. Версия Доцемия

Второй версией «Двери», которая следует раннему лешненскому тексту, является то переработанное Иоанном Доцемием издание, которое вышло в свет в Гамбурге в 1633 г. и носит название: «Новое издание золотой открытой «Двери» И. А. Коменского, или рассадника языков, наук и всех искусств..., значительно расширенное по сравнению с предыдущими..., подготовленное И. Доцемием» (*Aureae I. A. Comenii Ianuae reseratae sive seminarii linguarum, scientiarum et artium omnium... editio nova prioribus multo locupletior... procurata a I. Docemio*). Доцемий приступил к работе над ним по желанию и с разрешения Коменского, подтверждением чему служат не только слова издателя в собственном, предпосланном ему предисловии, где он говорит, что обещал автору дополнить его в некоторых местах и снабдить немецким переводом, но и письмо самого Коменского к Доцемию от января 1633 г.⁴ В первом издании Доцемий выделил свои добавления курсивом, хотя и не вполне последовательно, так как в некоторых местах мы находим одно, а то и два слова, которые были им добавлены, но не выделены курсивом. Метод, ко-

¹ PR I, p. 39.

² PR I, p. 71.

³ Prodrum. § 124 — ODO I, p. 458.

⁴ PR I, p. 32.

торому Доцемий следовал при расширении «Двери», самому Коменскому показался не вполне подходящим; в отправленном ему в июле 1633 г. письме он особенно решительно осудил длинные перечни звезд и растений, занимавшие три с половиной и более десяти страниц соответственно¹, и впоследствии никак не мог забыть о таком не вполне подходящем методе расширения, чему имеется несколько свидетельств. Так, спустя некоторое время он пишет в речи к жителям Вроцлава: «Некоторые, забыв про этот совет и пренебрегая им, нагрузили эту «Дверь» ненужными дополнениями, желая вставить сюда то, что не требуется, к явной помехе и досаде учащихся. В дальнейшем этого следует избегать»². И точно так же в «Новейшем методе изучения языков»: «По этому случаю следует открыто пожаловаться на проявляемое до сих пор при издании нашей «Двери» чересчур опрометчивое усердие некоторых людей, которые, желая дополнить ли, украсить ли ее в разных местах, нагрузили книгу ненужными мелочами и хламом из устаревших слов. Ибо к чему было наштагивывать ее пе-

речнями стольких имен собственных (звезд, растений и пр.)?.. Особенно звезд и растений, которые все вряд ли известны в таком числе даже астрономам и врачам, мужам, которым это полагается по их профессии; так как же их может запомнить ребенок?»³. И, наконец, приведем свидетельство из «Великой дидактики»: «...некоторые из тех, кто расширяет текст нашей «Двери», не обращают на это внимание, наполняя ее крайне малоупотребительными названиями вещей, весьма далеких от понимания детей. «Дверь» должна быть всего лишь «Дверью»»⁴. Но и более поздние издания Доцемий заново исправлял и дополнял, причем пользовался при их переделке также версией другой ранней редакции «Двери» Коменского, а именно, той, что вышла в Данциге в 1633 г., — подтверждением чему служит, например, параграф 335, который в первом издании Доцемия содержит лешненский текст, а в последующих изданиях — данцигский, и поэтому их можно причислить к тем контаминированным версиям «Двери», о которых мы говорили выше, — но лишь в мелочах, как видно из следующих примеров:

¹ PR I. p. 35.

² § 63 – ODO I. p. 354 sq.

³ XV. 4 – ODO II. p. 182 sq.

⁴ XXII. 6 – ODO I. p. 128.

Доцемий 1633 г.

p. 16 A. 32. Planetae (quorum ordo hisce versiculis complectitur:

Cynthia, Mercurius, Venus et Sol, Mars, Iove, Satur. Ordine retrogrado sibi qui vis vendicat horam, sunt septem, quisque in peculiari suo orbe.

p. 20 A. 86. Tophus arenosus et scaber friabilis est, pumex cavernosus et bibulus, lotioni sive frictioni subveniens.

p. 48 A. 405. (cf. et p. 48 B.) Sed molitor emolumentum quaerit, etiam ex fabis fresis.

p. 49 A. 409. (cf. et p. 49 B.) Opilio fistula, pera et pedo, immo et flagro (scutica) instructus, ovium agmen (in quo interdum suum peculium habet) agit.

p. 82A. 747. (cf. et p. 82 B.) Grammaticus litteras et syllabas orthographice pingere sermonemque legitime pronuntiare consuescit, dictiones flexiles comparat, movet, declinat et coniungat, phrases syntactice construit

Доцемий 1638 г.

32. Planetae, quorum ordinem hi versiculis complectuntur, sunt septem:

Cynthia, Mercurius et Sol, Mars, Iove, Satur. Ordine retrogrado sibi qui vis vendicat horam,

quisque in peculiari suo orbe.

86. Tophus arenosus et scaber friabilis est, pumex spongiosus, exesus et bibulus, lotioni sive frictioni subserviens.

405.³ Sed molitor dum molit et similitudinem cum pulvisculo converrit, emolumento suo inhiat.

409. Opilio fistula, pera vel flagro (scutica) instructus, ovium agmen (in quo peculium, peculiari caractere insignitum habet) agit et pastum educit.

747. Grammaticus litteras orthographice iuxta calligraphiam et etymologiam pingit (maiusculis sola periodorum capita et emphatica) syllabas copulat, dictiones (vocabula) flexiles comparat, movet, declinat et coniungat, phrases syntactice construit et significationes (quid et quomodo significant) enucleat, sermonemque interpunctum legitime pronuntiat

Доцемиева версия «Двери» пользовалась в те времена большим авторитетом и существует множество ее изданий, из которых то, что было осуществлено в 1638 г. уже после смерти Доцемия его вдовой, считается одиннадцатым. Текст Доцемия был принят и напечатан некоторыми издателями не только в Гамбурге, но и в других местах. Вот эти издания:

1. Кольмарское, напечатанное в 1640 г. в типографии Георга Спансейлия.

2. Марбургское, изданное в 1641 г. стараниями Иоанна Монтана, которое носит название «Переделанный

Коменский, то есть новое издание открытой золотой двери к языкам, очищенное от ошибок, дополненное тут и там новыми словами и опубликованное ныне для общей пользы учащейся молодежи Иоанном Монтаном, любителем филологии» (*Comenius interpolatus, hoc est Ianuae linguarum reseratae aureae editio nova a mendosis locis repurgata, passim novis vocabulis aucta et in publicum studiosae iuventutis bonum nunc per Iohannem Montanum, philologiae studiosum vulgata*); оно напечатано в типографии и на средства Каспара Хемлина. Хотя Монтан и говорит в заглавии кни-

ги, что издание тут и там дополнено новыми словами, мало того, обещает в предисловии некий новый труд, он все же, если не считать добавлений о типографском деле (§ 991–1000), из-за чего, как мы упоминали выше, его издание стало больше на десять параграфов, почти слово в слово воспроизвел текст Доцемя, не упомянув имени последнего и изменив лишь самые незначительные детали.

3. Амстердамское, напечатанное у Людовика Эльзевира, подготовленное Стефаном Курцеллеем; оно вышло в 1642, 1649 и 1665 гг., почти целиком воспроизводя текст Доцемя от 1638 г.

4. Данцигское 1643 и 1647 гг., напечатанное в типографии Хюнефельда и пересмотренное Иоанном Мохингером; оно содержит не подлинный текст Коменского из прежних данцигских изданий, но расширенный текст Доцемя, что, как мы узнаем из предисловия, было желанием Хюнефельда. Это издание совпадает с текстом Доцемя 1638 г., за исключением лишь самых незначительных деталей.

5. Франкфуртское, опубликованное в 1657 и 1662 гг. у Захарии Хертеля.

6. Бернское, изданное в 1661 г. Георгом Зоннлайтнером для нужд школы в Берне; оно содержит поздний текст Доцемя.

III. Версия Шнайдера

Версию Шнайдера следует считать одной из самых распространенных, ибо было выпущено множество ее изданий у Готфрида Гроссия в

Лейпциге, а многие другие издатели использовали ее для своих изданий. Мы уже упоминали выше о договоре Коменского с Гроссием, лейпцигским библиотекарем и издателем, и говорили, что три первых издания, которые вышли из его типографии, следует считать подлинными текстами Коменского. Четвертое издание подготовил в 1634 г. Захария Шнайдер, профессор Лейпцигской академии, который говорит в своем предисловии к сочинению предисловия, что обогатил «Дверь» более чем полутора тысячами слов, соблюдая, однако, меру; он, мол, без особого труда мог бы добавить и намного больше, если бы — это его выпад против Доцемя — «хотел вновь вернуть в оборот устаревшие, обветшалые и отжившие вместе с матерью Евандра слова и залезть в архивы врачей, теологов и философов». Новые лейпцигские издания выходили, насколько мы смогли выяснить, в 1635, 1638, 1639, 1640, 1652, 1656 и 1657 гг. Шнайдер также первым перевел «Дверь» Коменского на греческий язык и в 1642 г. издал этот перевод у того же Гроссия.

Захария Шнайдер, как мы говорили выше, взял за основу своего издания не ранний лешненский текст «Двери», но текст, уже исправленный самим Коменским, то есть вторую версию ранней редакции «Двери», исправив и расширив его во многих местах, соблюдая, однако, меру. Более поздние издания Шнайдер уже не расширял; восьмое издание 1654 г. полностью совпадает с изданием 1635 г. В каких пунктах текст «Двери», переработанный Шнайдером, отличается

ся от подлинного текста Коменского, видно на следующих примерах:

Шнайдер 1635:

р. 18 В. 56. *Cardinales sunt Subsolanus (Orientalis), Auster (seu Notus, Meridionalis, Austrinus), Favonius sive Zephyrus (Occidentalis), Aquilo (seu Boreas, Septentrionalis, Borealis). Collaterales: Eurus (Vulturinus), Africus (Libis), Corus et Caecias.*

р. 48 В. 403. *Novissime excogitatae sunt molae trusatiles (versatiles), primum post asinariae (iumentariae), tum aquatiles (aquariae) et ventosae sive alatae.*

р. 66 В. 589. *Caelebs matrimonium initurus despicit sibi, quam prociat virginem nubilem (viraginem) elegantem atque dotatam, aut viduus viduam.*

р. 71 В. 640. *Episcopi orthodoxi in consiliis (synodis) schismata et sectas componunt, haereses damnant, haereticos blasphemos atque schismaticos et novatores conclamatos (deploratos) cum asseclis, apostatasque ab ecclesiae Christianae unione excommunicant, doctrinae canonem constabiliunt.*

р. 105 В. 976. *Tu pius esto et supplex ora, non te derelinquet Pater caelestis, qui praescivit aequae praevидit (prospexit) et praedestinavit, quid cras, perendie (die perendino) et deinceps (posthinc, inposterum) de te futurum sit, ac quod heri et abhinc tot annis factum est.*

Как текст Доцемя, так и текст Шнайдера восприняли многие издатели, особенно в северных и восточных странах Европы. Из этих изданий следует, прежде всего, упомянуть следующие:

1. Венгерские издания, вышедшие в свет в Левоче, в типографии Лаврентия Бревера, в 1644, 1645, 1655 гг., и трансильванские, опубликованные в Брашове у Михаила Германа в 1638, 1655 и 1658 гг., почти дословно воспроизводящие текст Шнайдера.

2. Издание, опубликованное в ливонском Дерпте, в типографии Иоанна Фогеля, в 1648 г., полностью совпадающее с текстом Шнайдера.

3. Пражские издания, отпечатанные в архиепископской типографии в коллегии святого Норберта в 1667 и 1669 гг. Павлом Пострихачем; они содержат латинский и немецкий текст Шнайдера (почти без всяких изменений) и чешский — Коменского, приведенный отцами-иезуитами в соответствии с расширенным текстом Шнайдера.

4. Шведские издания, которые, насколько нам известно, все вышли в Стокгольме, в типографии Хенрика Кэйсери, в 1637, 1638, 1640, 1641, 1642, 1643, 1647 гг. Хотя шведские издания по большей части следуют тексту Шнайдера, все же Эрик Шредер, их издатель, поднабрал из некоторых мест также кое-что другое, из-за чего мы и этот текст «Двери» можем назвать контаминацией. Приведем несколько примеров этого: обширные перечни растений в гл. 12 происходят, по-видимому, из издания Доцемя; параграфы 147 и 383 в издании 1642 г. совпадают с лейденским изданием Дюэза от 1640 г.; параграф 596 соответствует данцигскому тексту Коменского 1633 г.

IV. Версия Дюэза

Хотя Натаниэль Дюэз в пред-
 посланном своему первому из-
 данию «Двери» в Лейдене пре-
 дисловии (датировано 20 ноября
 1640 г.) говорит, что четыре года
 назад приобрел в Дрездене эк-
 земплар «Двери» Шнайдера
 1634 г. и использовал его текст в своем

издании, мы все же с первого взгляда
 видим, что текст Дюэза сильно от-
 личается от текста Шнайдера, и эти
 различия в более поздних изданиях
 Дюэза еще более возрастают. По этой
 причине мы смело можем сказать, что
 перед нами — новая версия «Двери»,
 и это в полной мере подтверждают
 следующие примеры:

Шнайдер 1635 г.

p. 50 B. 190. Elephas
 (elephantus, barrus)
 belluarum maxima, qui
 crura sine flexu habet,
 proboscide (promuscide)
 pabulum attrahit

p. 53 B. 450. Equiso
 equile purgat, equum
 capistro alligatum aut
 fiscella (si mordax sit)
 constrictum, strigili de-
 pectit, gausape insternit,
 avenam vannò ventilat,
 dein cibatur et
 aquatum ducit

p. 65 B. 589. Caelebs
 matrimonium initurus
 despicit sibi, quam
 prociat virginem nubilem
 (viraginem) elegantem
 atque dotatam, aut viduus
 viduam

Дюэз 1640 г.

190. Elephas, elephantus
 seu barrus, belluarum
 maxima, qui crura non
 flectere a multis falso et
 putatur et dicitur, barrit
 ac proboscide seu pro-
 muscide pabulum attrahit
 arripitque

450. Stabularius (agaso)
 equile purgat, equum
 capistro alligat, aut fis-
 cella, si mordax sit et
 firmus stare nolit, con-
 strictum tractat et curat,
 id est dentata strigili
 depectit, gausape inster-
 nit, avenam vannò ven-
 tilat, cibatur, ad aquarium
 aquatum ducit

589. Matrimonium initu-
 rus caelebs seu innuptus
 despicit sibi quam prociat
 virginem nubilem, el-
 elegantem, formosam
 atque dotatam, aut viduus
 viduam

Дюэз 1661 г.

190. Elephas seu el-
 ephantus et barrus, bel-
 luarum maxima, crura
 sine flexu habere a multis
 falso dicitur, namque et
 crura flectit et in genua
 nonnumquam procumbit
 decumbitque, alioquin
 barrit et proboscide seu
 promuscide pabulum at-
 trahit arripitque.

450. Stabularius sive
 agaso equile purgat,
 equum capistro alligat
 aut fiscella, si mordax
 sit et postomide, quum
 firmus stare nolit, con-
 strictum tractat et curat,
 id est dentata strigili
 depectit, gausape sive
 stragulo insternit, avenam
 vannò ventilat, cibatur,
 aquatumque ducit ad
 aquarium

589. Matrimonium initu-
 rus caelebs seu innuptus
 despicit sibi quam ambiat
 et prociat virginem nu-
 ubilem, si non elegantem,
 formosam atque dotatam,
 tamen pudicam, illiba-
 tam, bene natam, honeste
 edu-
 catam, aut viduus
 viduam aliamve innup-
 tam

p. 67 B. 596. Vir in utre liquorem, mulier gravida in utero (matrice, vulva) foetum gestans, uter plus praestat?

p. 91 B. 820. Gulosus catillo ligurit et pitissando sorbet, helluo (epulo) vorando et potando (crapulando) sese ingurgitat, lurco comessando sua decoquit ac consumit, omnes merae abdominis mancipia

596. Mulier foetum in utero seu matrice gestans et persaepe malacia laborans, longe profecto plus praestat, quam vir, in utre liquorem habens

820. Gulosus et vorax catillo ligurit et pitissando sorbet, helluo seu epulo vorando et potando (crapulando) sese ingurgitat, lurco vel decoctor epulando sive comessando sua decoquit, omnes merae abdominis mancipia

596. Mulier foetum in utero vel matrice gestans et persaepe malacia laborans, longe profecto plus praestat, quam vir, qui solo spermate conceptionem causatur

820. Gulosus catillo ligurit et pitissando sorbet, helluo ac epulo cum comessoribus suis vorando et potando sese ingurgit et crapulatur, lurco atque decoctor epulando et comessando sua decoquit, omnes merae abdominis mancipia

Дюэзова версия «Двери» была воспринята многими издателями, особенно в западной Европе, и издана в разных типографиях. Из этих изданий, прежде всего, следует упомянуть все те, которые, за исключением тулузского, содержат почти неизменный текст Дюэза:

1. Франкфуртские издания, которые вышли в свет отчасти у Иоанна Готфрида Шенветтера в 1644 и 1662 гг., отчасти у Матвея Кемпфера в 1645 и 1656 гг.

2. Венгерские издания, которые были напечатаны: в 1643 г. в Надъварде, в типографии Авраама Сцента; в том же году — в Бардееве у Иакова Клесция; в 1649 и 1661 гг. — в Левоче, в типографии и на средства Лаврентия Бревера.

3. Парижские издания, изданные Оливье де Варенном в 1642, 1645, 1646, 1659 и 1669 гг.

4. Женевские издания, напечатанные в типографии Иоанна де Турне в 1638 и 1643 гг., которые также дают ясное свидетельство того, как и каки-

ми средствами в те времена издатели «Двери» Коменского боролись между собой за прибыль. В предисловии «Типограф — читателю», предпосланном изданию 1643 г., издатель в неслыханных и небывалых выражениях весьма яростно нападает на тех, кто расширял «Дверь» ранее, прежде всего на Натаниэля Дюэза; он обвиняет их в том, что они замарали труд Коменского, и говорит, что их издания дополнены столь дурно и нелепо, что вызывают отвращение. Прочитав эти язвительные слова, мы вполне могли бы ожидать, что издатель вступил на лучший путь и напечатал чистый и неискаженный текст Коменского. Но эта надежда не оправдывается; ибо чуть ниже издатель говорит, что он, хотя и хотел издать подлинный текст Коменского, был вынужден все же подчиниться тем, кто требовал нового и более полного издания. Более того, открыв книгу, мы оказываемся сражены неожиданностью: ведь мы с немалым изумлением узнаем, что этот принятый им расширенный текст — не

что иное, как тот самый «гнусный и отвратительный» текст Дюэза, причем почти без всяких изменений.

5. Тулузское издание, переделанное Исааком Проухом и напечатанное в Тулузе в 1645 г. в типографии Петра Боска; его не было в нашем распоряжении, и мы знаем о нем только из описания Йозефа Шмахи¹. Это весьма досадно, так как данное издание сильно отличается от текста Дюэза многочисленными издательскими правками и добавлениями (о чем мы упоминали выше), и, по-видимому, является неким новым сочинением, до некоторой степени далеким от подражания, которое, конечно, можно было бы не без удовольствия прочесть. По словам Йозефа Шмахи, автор многое и не без деталей рассказывает о кабане, олене, их природных свойствах и повадках, о некоторых птицах (§ 427, 429), добавляет кое-что о доме, о камнях и прочих полезных для строителя материалах, а также о частях дома (§ 548), рассуждает о храме и религиозных обрядах, описывает святые таинства римской церкви (§ 633–636), сообщает о кардиналах и их обязанностях (§640), говорит о том, как был устроен римский легион, каковы были его части, воинские знаки, категории воинов и виды оружия (гл. 67), рассказывает о похоронных обычаях у многих древних и диких народов (§960), говоря о конце жизни человека, упоминает не только о небе и преисподней, но и о чистилище (§ 958) и завершает книгу не только поклонением Богу и Святой Троице,

но и молитвой к Пресвятой Деве Марии (§1000).

V. Версия Роботэма

В письме, написанном в Лондоне и датированном 27 ноября и 7 декабря 1640 г., Хюбнер оповещает Коменского о новом издании «Двери», подготовленном неким ученым, но неизвестным ему мужем, которое «намного превосходит два других перевода и ничего не меняет в твоём тексте, но отмечает на полях то, что, вероятно, могло бы быть исправлено к лучшему»². Эта «Дверь», более нигде не упоминаемая, никоим образом не может быть версией Анкорана, но является, скорее, тем изданием, которое подготовили Томас Горн и Иоанн Роботэм и которое, насколько нам известно, выходило потом в 1643, 1647, 1650, 1652 и 1659 гг. Это издание основывается на данцигском тексте Коменского 1633 г., и только это издание «Двери» имеет записанные на полях примечания, исправляющие латинский текст. Издание «Двери» Горна-Роботэма включает не чистый текст Коменского, но текст, во многих местах исправленный и дополненный издателями, которые создали тем самым новую версию «Двери», о чем мы скажем несколько слов ниже. По этой причине следует думать, что либо Хюбнер не совсем внимательно прочитал текст этой «Двери», либо Роботэм дополнил только позднейшие издания, ибо в нашем распоряжении были только три издания, напечатанные в 1643, 1647 и 1652 гг. и

¹ Francouzové a knihy Komenského. Škola a život XXXVI. 1890. p. 2–4.

² Korr. I. p. 92.

совпадающие почти дословно.

Хотя «Дверь» Роботэма, как мы сказали выше, представляет собой новую версию «Двери», она, конечно же, является замечательным примером контаминации. Хотя издатели, без сомнения, взяли за основу своего труда данцигский текст Коменского, они, тем не менее, пользовались и другими, более поздними изданиями, переделанными разными авторами, о чем сжато говорится также в заглавии книги: «Книга переведена Томасом Горном, затем серьезно исправлена и

улучшена Иоанном Роботэмом; ныне внимательно проверена и тщательно сверена со всеми версиями издания, иностранными и прочими, и весьма расширена в обеих частях — латинской и английской...». Мы, действительно, находим здесь следы версий Шнайдера и Дюэза, которыми, помимо данцигского издания Коменского, пользовались издатели, не только воспринявшие их текст, но и поставившие улучшить его и дополнить некоторыми моментами, как видно из следующих примеров:

Шнайдер 1635 г.
 p. 18 B. 56. Cardinales sunt Subsolanus (Orientalis), Auster (seu Notus, Meridionalis, Austrinus), Favonius sive Zephyrus (Occidentalis), Aquilo seu Boreas, Septentrionalis, Borealis). Collaterales: Eurus (Vulturnus), Africus (Libs), Corus et Caecias

p. 48 B. 403. Novissime excogitatae sunt molae trusatiles (versatiles), primum post asinariae (iumentariae), tum aquatiles (aquariae) et ventosae sive alatae

p. 66 B. 589. Caelebs matrimonium initurus despicit sibi quam prociat virginem nubilem (virginem) elegantem atque dotatam, aut viduus viduam

Дюэз 1640 г.
 56. Cardinales sunt Subsolanus sive Orientalis, Auster, Austrinus seu Notus meridionalis, Favonius sive Zephyrus occidentalis et Aquilo seu Boreas, borealis septentrionalis. Collaterales: Eurus seu Vulturnus, Africus seu Libs, Corus et Caecias

403. Tandem (novissime) excogitatae sunt molae trusatiles seu versatiles, primum post asinariae et iumentariae, tum aquatiles seu aquariae et ventosae sive alatae, ubi meta et catilo molunt

589. Matrimonium initurus caelebs seu innuptus despicit sibi, quam prociat virginem nubilem, elegantem atque dotatam, aut viduus viduam.

Роботэм 1642 г.
 56. Cardinales sunt Subsolanus (Eurus, Orientalis), Auster (Notus, Meridionalis), Favonius (Zephyrus, Occidentalis), Aquilo (Boreas, Septentrionalis). Collaterales: Vulturnus, Africus (Libs), Corus et Caecias

403. Tandem (novissime) excogitatae sunt molae trusatiles primum, post asinariae, tum aquatiles et ventosae (alatae)

589. Caelebs matrimonium initurus, despicit sibi, quam ambiat (prociat) virginem nubilem, elegantem, formosam atque dotatam; aut viduus viduam. Si quis nobilior cum plebeia matrimonium contrahit, coniugio dispari natales suos dehonoreare (dedecorare) putatur

p. 67 B. 596. Vir in utre liquorem, mulier gravida in utero (matrice, vulva) foetum gestans, uter plus praestat?

p. 82 B. 747. Grammaticus litteras orthographice (maiusculis sola periodorum capita et emphatica) pingit, syllabas copulat, dictiones (vocabula) secundum etymologiam declinat et coniungat, phrases syntactice construit, sermonemque interpunctum legitime pronuntiat

p. 105 B. 976. Tu pius esto et supplex ora, non te derelinquet Pater caelestis, qui praescivit acque praevitit (prospexit) et praedestinavit, quid cras, perendie (die perendino) et deinceps (posthinc, imposterum) de te futurum sit, ac quod heri et abhinc tot annis factum est

596. Mulier foetum in utero seu matrice gestans et persaepe laborans, longe profecto plus praestat quam vir, in utre liquorem habens

747. Grammaticus litteras et syllabas orthographice pingere, vocabula emphatica et periodos inchoantia maiusculis characteribus notare, omnia commatibus seu virgulis et punctis distinguere, sermonemque legitime pronuntiare edocet, dictiones declinat et coniungat, phrases syntactice construit

976. Tu pius esto et supplex ora, non te derelinquet ille, qui perpetuo praescivit, praedividit et praedestinavit, quid cras, perendie seu perendino et deinceps, posthac, in posterum de te futurum sit, ac quod heri, pridie et ab hinc tot annis factum est

596. Vir, qui recens natum infantem de suo colit, an mulier gravida, quae et tenellum embryonem et foetum conformatum in utero (matrice) gestat, uter horum maiori pietate ac reverentia colendus est?

Uterque secundum Deum, qua fieri potest, summa

748. Grammaticus litteras orthographice (maiusculis sola periodorum capita et emphatica) pingit, omnia commatibus (virgulis) et punctis distinguit, vocales duas in unam diphthongum combinat, syllabas copulat, dictiones (vocabula) declinat et coniungat, phrases construit syntactice, non incongrue, sermonem legitime pronuntiat, loquitur pure Latine et ab illatino, soloecismo et striliginе abhorret

976. Tu pius esto et ora, non te derelinquet ille, qui acque praescivit, praedividit et praedestinavit, quid cras, perendie (die perendino) et deinceps (posthac, in posterum) de te futurum sit, ac quod heri, pridie, nudius tertius et tot abhinc annis factum est

Мы уже говорили выше, что издатели исправленных и расширенных текстов «Двери» брали за основу своих текстов не только раннюю, но также и позднюю редакцию «Двери» Коменского. Эти издания — все бе-

рущие за образец шарошпатакскую версию — не столь многочисленны, поскольку поздняя редакция «Двери» многим казалась чересчур сложной для нужд детей; они не слишком расходятся с текстом Коменского, так как

поздняя «Дверь» предлагает такое множество вещей и слов, что просто уже нечего больше добавить; тем не менее они появились еще при жизни Коменского. Вот они:

VI. Версия Хезенталера

Этот труд, озаглавленный: «Новейшая дверь к языкам Иоанна Амоса Коменского, разделенная на три части, а именно, предлагающая словарь, грамматику и текст, ныне впервые издана таким образом ради обучения латинскому языку совместно с вещами — для нужд немецкой молодежи. Напечатана в Тюбингене, на средства вдовы Филиберта Брунна, в типографии Иоанна Александра Целлия в 1659 г.» (*Ianua linguarum novissima Iohannis Amos Comenii tripartita, nempe lexicon, grammaticam, contextum exhibens, pro lingua Latina cum rebus docenda, in usum Germanicae iuventutis, nunc primum sic edita. Tubingae, impensis viduae Philiberti Brunni, typis Iohannis Alexandri Cellii 1659*), содержит **все три части второй ступени написанного в Шарошпатаке «Наставления школьного»**. Издатель — Магнус Хезенталер — в своем предисловии обосновывает необходимость переработки текста Коменского следующим образом. Он говорит, что некоторые ученые мужи ставят Коменскому в вину то, что он использовал в тексте «Двери» слова сомнительного свойства, которые не смогли бы устоять, будучи призваны к старинному трибуналу чистой латыни, и он, дескать, решил исправить в своем издании эти недостатки сочинения Коменского. «В

самом тексте, — продолжает он, — мы потрудились над тем, чтобы в этом издании не осталось ни одного латинского слова, не подкрепленного авторитетом древних... Но умные люди, даже без напоминания, прекрасно понимают, что некоторые новые слова (такие, как *taleum, bombardia, sclopetum, impertarda, polyclastrum* и другие подобные), по необходимости следовало сюда добавить, так как у древних не было тех предметов, которые они обозначают, или они их не знали. Ведь, конечно, если бы нельзя было пользоваться ими, равно как и словами, которые называют техническими, то есть присущими той или иной дисциплине, то пришлось бы глупейшим образом умолчать о столь нужных вещах. Хотя они поздние и в большинстве своем греческие, каковы и очень многие не из этого числа, они по большей части были введены в латинский язык теми авторами, которых мы датировали временем Плавта и Тацита, а затем, когда у философов, врачей, юристов и теологов появлялись новые понятия, эти слова стали приспособлять для их выражения, и многие были привязаны к ним в силу крайней необходимости. Мы усердно трудились, с тем чтобы понять, использовать или же исключить эти слова; мы добивались, чтобы ни одного такого слова, вместо которого древность Лация могла бы выставить слово с тем же значением, не использовать, а другие, так или иначе употребляющиеся повседневно, чтобы отдать должное традиции, всего лишь раз или два вписали в сноску. Когда же древних сокровищ не оказывалось, мы только

тогда считали себя вправе изобретать новые слова или пользоваться уже готовыми»¹. Следуя этому замыслу, Хезенталер, как он сам говорит, часто менял фразы в тексте Коменского, и не только менял, но и дополнял кое-где теми или иными дополнениями, как показывают приведенные здесь примеры.

р. 123 В. 26. *Praeter haec duo luminaria vise nocte serena triplices stellas, primum erraticas quinque (planetas vocitant), variantes motum et distantiam, tam a se invicem, quam a nobis: Saturnum pallidum, Iovem splendidum, Martem rutilantem, Mercurium valde radiantem, Veneremque venustam, quae Solem antecedens et mane coruscans (mensibus novem) cognominatur Lucifer, Solem autem insequens et vesperi collucens (totidem menses) vesperugo. Adde his minores item erraticas (quas conspicio aditus videbis) Saturnum et Iovem satellitum more stipantes, quorum ille tres, hic vero quattuor (Medicaeas vocant) secum ducunt.*

р. 128 В. 48. *Mare salsum est instar muriae, cuius undae intumescunt bis de die, affluuntque ad litora, et diffundunt se in aestuaria, refluuntque deinceps, cum sonitu horribili, maxime inter freta; ipsum vero mare aquis subterraneis, haud dubie vastissimis, est continuum per venas, quarum aliae illinc eo invehunt liquorem, aliae rursus inde per fontes et lacus effundunt.*

р. 154 В. 204. *Oculi subiacent fronti, mobiles quoquoersum, facti e tunicis et pellucetibus humoribus; prominen-*

tiores cernunt obscurius, profundiores clarius, sed hirci sudant saepe lacrimas, quotidie gramias.

р. 272 В. 704. *Hi praeparantur ad artem in praecognoscendo subiecto per anatomiam, in sanitate per hygienologiam et in morbis per pathologiam, in signis per semioticam ac prognosticam, tandem in remediis per botanicam et chemiam; exercentur in arte iuxta methodum medendi, partim per indicationem artificiosam (ad sanitatis conservationem et ad morborum, causarum atque symptomatum ablationem) partim per legitimam remediorum applicationem (ratione quantitatis, modi, temporis et loci) suspiciendam, quo multum conferunt visitationes agrorum, praesertim sicubi est valetudinarium ad quod congregantur undelibet affecti sonticis morbis (sive sanabilibus, sive insanabilibus) curandi colectivo consilio medicorum.*

VII. Версия Фрея

Новое издание «Двери», озаглавленное: «Дверь к школьному образованию Иоанна Амоса Коменского, показывающая структуру вещей и языка, а также Дворец (напечатанный параллельно), показывающий вещи и слова» (*Iohannis Amos Comenii Eruditionis scholasticae Ianua, rerum et linguarum structuram, itemque Atrium (parallele positum) rerum et linguarum ornamenta exhibens*), было опубликовано в Цюрихе в 1661 г. трудами Вильгельма Фрея и в типографии Бодмериана. Вильгельм Фрей, как видно уже из заглавия книги, расположил материал в своем издании

¹ PR I. p. 342 sq.

таким образом, что на левой странице разворота печатался текст «Двери», а на правой — текст «Дворца», чтобы их главы и параграфы, как он сам говорит, шли параллельно, то есть чтобы каждому параграфу «Двери» соответствовал отмеченный тем же номером параграф «Дворца». Для исправления текста «Двери», — ибо Фрей, как мы упоминали выше, взял за основу шарошпатакский текст, показывают следующие примеры:

Цюрихское:

p. 124 B. 30. *Contuitus es ignes sidereos inextinguibiles (semper lucentes), noster sublunaris (terrestris) alitur pinguitudine rerum, hac absumpta exstinguitur; fovet calore suo propinqua, urit ardore proxima*

p. 149 B. 174. *Elephas, maxima belluarum, dicitur terri aspectu musculi grunnituque porcino, aut clamore galli; habet duos dentes quadricubitos (quatuor cubitorum), qui dant candidissimum ebur, pabulum vero attrahit proboscide*

p. 188 B. 367. *Ciniflo, ut accendat ignem, habet igniarium cum fomite, sulphuratis, silice et chalybe; tum sufflat buccis, aut flabello, prunas collectans (colligens) batillo; focaria (ancilla) verit culinam et everrit scopis quisquilias, purgatque coquinaria vasa, quae cum colluuntur, fit colluivies, eluenda per fusorium, ut effluat*

— он пользовался также другими версиями, особенно тюбингенской, желая соблюдать правила издания «Двери», установленные Хезенталером, о которых он упоминает в своем предисловии¹. На самом же деле он почти везде принимает шарошпатакские варианты чтения, тут и там дополненные взятыми в скобки синонимами, и кое-где приводит также — исключительно в скобках — вариации Хезенталера, что

Тюбингенское:

30. *Contuitus es ignes sidereos, semper lucentes, noster terrestris alitur pinguitudine rerum, hac absumpta exstinguitur, fovetque calore suo propinqua, urit ardore proxima*

174. *Elephas, maxima belluarum, dicitur terri aspectu musculi, grunnituque porcino, aut clamore galli; habet duos dentes quatuor cubitorum, qui dant candidissimum ebur, pabulum vero attrahit proboscide*

367. *Ciniflo, ut accendat ignem, habet igniarium cum fomite, sulphuratis, silice et chalybe; tum sufflat buccis aut flabello, prunas colligens batillo; ancilla verit culinam et everrit scopis quisquilias, purgatque coquinaria vasa, quae cum colluuntur, fit colluivies, eluenda per fusorium, ut effluat*

¹ PR I. p. 355.

p. 244 B. 598. Astrologus inquirens influxum astrorum in sublunaria (in ea, quae sub luna sunt) erigit ad quodvis datum tempus schema caeli, e quo considerans aspectus planetarum, tunc futuros praedivinat constitutionem tempestatis, fertilitatem annonae et similia contingentia, quin et e positura siderum (constelationem vocant) sub horam nativitatis (natalitiam) conscribit prognosticon de nati vita et morte, sanitate et morbis, temperamento et moribus, fortuna et infortunio

p. 334 B. 959. Diem dominicum, in quo resurrexit Dominus, omnes agunt festivum, ceteras aniversarias festivitates dividunt in stativas (statas) et conceptivas (mutabiles); illae recurrunt quotannis iisdem mensium diebus, ut Natalitia Christi et reliqua immobilia festa, hae mutant diem, ut Pascha et dehinc Pentecoste et alia mobilia festa, sed et admittunt imperativas (imperatas) ferias, indicatas interdum publicis ieiuniis et supplicationibus

598. Astrologus inquirens influxum astrorum in ea, quae sub luna sunt, erigit ad quodvis datum tempus schema caeli, e quo considerans aspectus planetarum, tunc futuros praedivinat constitutionem tempestatis, fertilitatem annonae et similia contingentia, quin et e positura siderum (constellationem vulgo vocant) sub horam natalitiam conscribit prognosticon de nati vita et morte, sanitate et morbis, temperamento et moribus, fortuna et infortunio

959. Diem dominicum, in quo resurrexit Dominus, omnes agunt festivum, ceteras aniversarias festivitates dividunt in stativas (statas) et mutabiles (dictas non nemini conceptivas); illae recurrunt quotannis iisdem mensium diebus, ut Natalitia Christi et reliqua immobilia festa, hae mutant diem, ut Pascha et dehinc Pentecoste et alia mobilia festa, sed et admittunt imperatas ferias indicatas interdum publicis ieiuniis et supplicationibus

VIII. Версия Зайбольда

В завершение остается сказать еще несколько слов о том издании «Двери», которое было подготовлено Иоанном Георгом Зайбольдом и вышло в Галле, в типографии Иоанна Рейнхарда Лайдига и на его средства, в 1665 г. под заглавием: «Новое открытие Двери к латыни, то есть латинско-немецкая дверь Иоанна Амоса Коменского из «Наставления школь-

ного», сокращенная и сжатая для облегчения детям запоминания, разбитая на два класса обучения и снабженная двумя указателями» (*Nova Ianuae Latinitatis resolutio, hoc est Iohannis Aмосi Comenii eruditionis scholasticae Ianua Latino-Germanica, memoriae puerilis sublevandae ergo in breviam, ut vocant, commata resoluta et duas discendi classes typis distincta, geminoque indice locupletata*). Хотя этого издания, к большому сожалению, не

¹ PR I. p. 361–363.

оказалось в нашем распоряжении, и мы не смогли его нигде отыскать, все же заглавие книги, а также предпосланное ему издателем собственное предисловие, которое вторично опубликовал Квачала¹, дают некоторое представление об этой переделке. Тогда как прочие издатели довольствовались тем, что меняли некоторые фразы и добавляли тут и там некоторые вещи, Зайбольд, как кажется, действовал при переделке «Двери» гораздо более вольно, ибо он, по его собственным словам, свел пространные параграфы, сложные для детского ума, в простые изречения и фразы¹, что-то, казавшееся ему не особо нужным, опустил в своем издании, а что-то, что он счел небезынтересным

и бесполезным, вставил в свое издание из других сочинений Коменского, в том числе выдержки Вехнера из расширенного «Преддверия»². И так, мы видим, что этот издатель действовал при переделке «Двери» совершенно свободно и создал некий новый труд, контаминированную версию «Двери», нигде не следуя тексту ни первой, ни последней «Двери», но добавив кое-что из других трудов Коменского и Вехнера.

Рассмотрев версию «Двери» Зайбольда, можно подвести итоги нашего исследования³. Если весь рассмотренный материал расположить в одном общем виде, то мы получим такую схему:

¹ PR I. p. 361.

² PR I. p. 362.

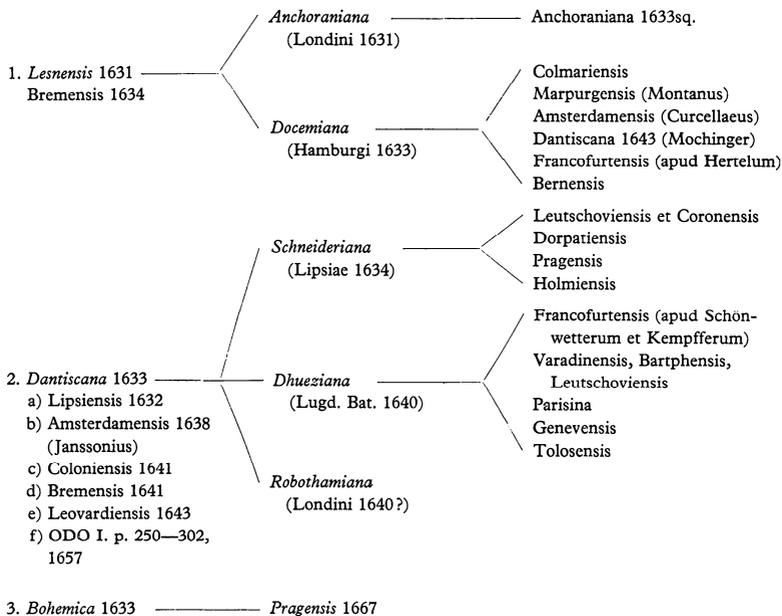
³ Издание, вышедшее в Лондоне в типографии Роджера Дэниела в 1662 г. под названием «Трехязычная дверь к языкам или новейшая дверь к языкам И. А. Коменского, проверенная, расширенная, исправленная автором, с добавлением греческого пересказа и английского перевода» (*Ianua linguarum trilinguis, sive I.A. Comenii Ianua linguarum novissima ab ipso auctore recognita, aucta, emendata, adiunctis metaphrasi Graeca et Anglica versione*), введением к которому служит письмо самого Коменского к Роджеру Дэниелу от 8 июня 1659 г., откуда мы узнаем, что Коменский отправил ему тюрингенское издание «Двери», дабы тот мог взять его за образец, содержит не тюрингенский, но шарошпатакский текст (причём почти без изменений), которому автор, кажется, отдавал предпочтение перед тюрингенским текстом. Поэтому данное издание следует считать не одним из переделанных издателями текстов «Двери», но в числе тех, которые приводят подлинный текст Коменского.

IANUAE LINGUARUM

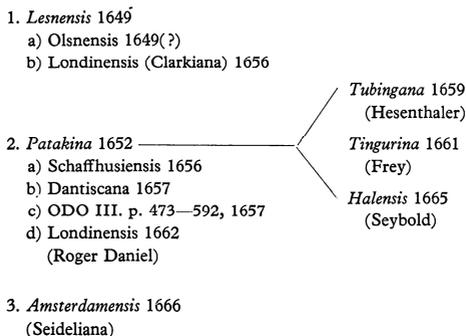
verae Comenianae:

ab editoribus retractatae:

Forma prior :



Forma posterior :



VI.

По рассмотрении редакций «Двери к языкам» Коменского и их оригинальных версий, а также тех версий, которые были различным образом изменены и дополнены издателями, остается сказать кое-что о принципах, которыми мы пользуемся в нашем издании (*Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janua Comenii textum Bohemicum continens. Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata. Ed. J. Červenka. Praha, 1959*). Это издание, где содержится шесть подлинных текстов «Двери» Коменского, подразделяется на две части, из которых первая предлагает три версии ранней редакции «Двери», то есть ранний лешненский текст 1631 г., данцигский 1633 г. и чешский 1633 г., а вторая содержит три версии поздней редакции, то есть поздний лешненский текст 1649 г., шарошпатакский 1652 г. и амстердамский Зейделя 1666 г. Данцигский и шарошпатакский тексты, в первых своих изданиях содержавшие множество типографских ошибок и опечаток, мы взяли из сборника ODO (I. р. 250–302, III. р. 473–592), поскольку именно его в последний раз касалась рука Коменского, а отличия этого текста от данцигского и шарошпатакского изданий, которые незначительны, мы отметили в критическом аппарате.

Что касается первой части нашего издания, то мы сперва приводим названия трех версий ранней редакции «Двери», затем — вводные слова, которыми снабжено первое лешненс-

кое издание, вместе со стихом Георга Вехнера, прославляющим Коменского, потом — сами предисловия, а именно:

а) предпосланное первому лешненскому изданию предисловие к образованным читателям, как оно было напечатано в первом издании;

б) второе предисловие к данцигскому изданию, озаглавленное: «И снова здравствуй, читатель!»;

в) два предисловия, предпосланные чешскому изданию.

Затем в три колонки, отмеченные буквами **А.**, **В.** и **С.**, напечатаны три подлинных текста ранней редакции «Двери»:

А. Ранний лешненский текст 1631 г.

В. Данцигский текст 1633 г., как он отпечатан в сборнике ODO.

С. Чешский текст 1633 г.

Первый лешненский текст, как мы упоминали выше, был в неизменном виде издан всего лишь один раз в бременском издании Виллериана в 1634 г., которое мы привлекли для сравнения, отмечая в критическом аппарате разные варианты чтения сиглой **В.** Второй текст в первоначальной редакции Коменского публиковался несколько раз, и для его воспроизведения мы привлекли шесть изданий. Это:

1. Данцигское, увидевшее свет в типографии Георга Редия в 1633 г. — **D.**

2. Лейпцигское, вышедшее на средства Готфрида Гроссия в 1633 г. — **Lip.**

3. Амстердамское, напечатанное в типографии Иоанна Янсена в 1638 г. — **A.**

4. Кельнское, опубликованное у Вильгельма Фриссия в 1641 г. — **C.**

5. Бременское, напечатанное в типографии Бертольда Виллериана в 1641 г. — **Brem.**

6. Леуварденское, вышедшее в типографии Гисберта Зибо в 1643 г. — **Leo.**

Что касается чешского текста лешненского издания 1633 г., то он был издан всего лишь один раз, — чешские издания в Праге 1667 и 1669 гг. содержат, как мы говорили, не чистый текст Коменского, но расширенный текст Шнайдера, и поэтому третья колонка нашего издания лишена примечаний. Вместо этого указаны фразы, которые по разным причинам были исправлены нами в самом тексте.

Вторая часть имеет точно такое же деление. Вначале идут названия трех изданий поздней редакции «Двери», а за ними следуют предисловия, предпосланные автором каждому из изданий, а именно:

а) Предисловие к учителям латинской грамматики, которое предпослано второму лешненскому изданию.

б) Предисловие к Павлу Капоссию, предпосланное шарошпатакскому изданию.

в) Предисловие к амстердамскому изданию, опубликованному наследниками Иоанна Зейделя.

После предисловий три подлинные версии поздней редакции «Двери» Коменского напечатаны в три колонки, отмеченные буквами **A.**, **B.** и **C.**

A. Вторая лешненская версия 1649 г.

B. Шарошпатакская версия 1652 г., как она была напечатана в сборнике ODO.

C. Амстердамская версия 1666 г.

Вторая лешненская версия в неизменном виде издавалась, как мы упоминали выше, два раза, и мы привлекли для сравнения следующие издания:

1. Олесницкое издание, опубликованное в типографии Иоанна Зайферта (без года). — **Ols.**

2. Лондонское, вышедшее в свет в 1656 г. на средства Джона Кларка. — **Cl.**

Для критического издания шарошпатакского текста в том виде, в каком он был включен Коменским в сборник ODO, мы воспользовались следующими изданиями:

1. Шарошпатакским, изданным в княжеской типографии в 1652 г. — **Pat.**

2. Шаффхаузенским, напечатанным на средства Иоанна Каспара Сутера в 1652 г. — **Sch.**

3. Данцигским, изданным изданием Иакова Цецкия в 1657 г. — **Dant.**

4. Лондонское, увидевшее свет в типографии Роджера Дэниела в 1662 г. — **Lond.**

Амстердамское издание Зейделя вышло всего один раз при жизни Коменского, и поэтому к нему не было прибавлено никаких разночтений.

Явные типографские ошибки, в особенности те, которые либо автор, либо издатель указывали в исправлениях на последней странице некоторых изданий, мы не включили в критический аппарат.

Далее следует сказать еще немного о принципе, которому мы следовали при передаче текстов «Двери». При

передаче латинского и чешского текстов мы разделяли слова и фразы таким образом, как это принято в наши дни, и точно так же сохраняли буквы, которые называют заглавными, только в начале предложений, а также в именах собственных и производных от них словах. Что касается самих латинских текстов, то мы сохранили в нашем издании все виды написания, даже если они и отличаются от нашей нормы, но соответствуют принципам и правилам графики XVII в., не используя только форму буквы «s», «с рогами и ногами», как говорит Коменский¹, которая всюду встречается в текстах того времени в начале и середине слов. По этой же причине мы везде ставили все ударения — острые, тупые и облеченные, которые встречаются главным образом в тех словах, которые могут иметь омонимы², а также полугласный «j» (*jam*, *Janua*, *jactare* и пр.), мало того, оставили на своих местах и те варианты слов, которые отличаются от нашего правописания и кажутся нам нелепыми, как-то: *foemina*, *foelix*, *hyems*, *tyro*, *author*, *quatuor*, *litera* и пр. С другой стороны, после буквы «q» мы всегда пишем «u» и полностью исключили форму «qv-» по следующим причинам: буква «q» в соединении с «v» является, по-видимому, не орфографической особенностью того времени, но лишь обычаем некоторых типографий. Ведь только шарошпатакское издание и тексты «Двери», напеча-

танные в ODO, дают написание «qv-» без всяких исключений, тогда как большинство других изданий, как-то: лондонские, амстердамские, данцигские, бременские, женевские, шаффхаузенские, цюрихские, — всегда имеют «qu-». Лешненские издания 1631 и 1649 гг., которые были изданы заботами самого Коменского, используют и ту, и другую форму написания, и эти формы, как видно, появляются то тут, то там без какого-либо правила. Так, например, в заглавии и предисловии первого лешненского издания мы везде читаем «qv-» (*qvamlibet*, *qvīs*, *qvando*), но в самом тексте мы не находим иных способов написания, кроме «qu-». В позднем лешненском тексте «Двери» наблюдается еще больший разнобой. Уже в самом заглавии книги сперва напечатано «*lingvae*», а затем сразу же — «*linguae*» и «*linguarum*»; точно так же в самом тексте мы читаем как *lingva* (§12), *qvae* (§26), *propinqva* (§30), так и *herbaceiqe* (гл. 12, заголовок), *quatuor* (§41), *quorundam* (§83), *frequens* (§120), *torquatus* (§142). Поэтому мы отвергли в нашем издании форму «qv-» (соотв. «gv») и пишем везде «qu-» (соответственно, «gu»).

Но хватит о латинском тексте. Чешский текст мы взяли из единственного лешненского издания 1633 г., которое исправили для нужд нашего издания следующим образом³:

Вместо фразтуры мы использовали антикву. Букву «v» в начале слова

¹ Comenius, *Grammatica Ianualis* — ODO II. p. 423.

² ODO II. p. 428.

³ Примечания, относящиеся к чешскому изданию текста «Двери», сделал д-р Владислав Паллас, который его рецензировал.

мы всегда меняли на «и» (ср. статью Б. Гавранека в издании *Slovo a slovesnost VIII. 1942, р. 52*), «l» твердое и «l» мягкое не различали, поскольку их произношение было одинаковым уже во времена Коменского, а при написании гласных «i» и «u» также пользовались современными правилами.

Мы писали слова слитно или раздельно по правилам, характерным для нашего времени, в таких случаях: частицу «by» мы отделяем от слова, равно как и предлог от местоимения или существительного; перед «-li» ставим соединяющий дефис. Но способ написания, как-то: «proto že, tak že, a neb, a však, mezi tím», мы оставили прежним, чтобы сохранить непоследовательность исходного текста.

Указания на долготы отдельных слогов, которые содержит лешнен-

ское издание, мы по большей части сохранили; если же их где-то разумно было исправить (например, чтобы правильно распознать смысл слова, как, например, «sentenc» вместо «sentenci», то есть «предложений» и пр.), то мы всегда делали подстрочное примечание. Равным образом мы, — всегда уточняя это в подстрочных примечаниях, — исправляли долготы и в конце слов (например *imnna, nema, přichbzi*). Что же касается долгот в корнях слов или в суффиксах, то мы устранили лишь явные ошибки (гласнĕku – pĕbciĕku, trlnĕi – trlnĕi и пр.). Непоследовательное указание долгот (например, в разных падежах местоимения третьего лица) мы сохранили; в двух местах мы исправили междометие «O» на «U».

Список сокращений

A	Janua Amsterdamsensis (Janssonius) 1638.
B	Janua Bremensis (Villierianus) 1634.
BČH	Č. Zibrť, Bibliografie české historie. V. Praha 1915.
Bo	Janua Bohemica (Dvěře jazyků odevĕně), Lesnae 1633.
Brem	Janua Bremensis (Villierianus) 1641.
C	Janua Coloniensis (Friessius) 1641.
Cl	Janua Clarkiana, Londini 1656.
D	Janua Dantiscana (Rhetius) 1633.
Dant	Janua Dantiscana (Zetzkius) 1657.
Korr	J. Kvačala, Korrespondence J. A. Komenského a vrstevníků jeho. Nová sbírka. Praha 1897.
L₁	Janua Lesnensis prior, 1631.
L₂	Janua Lesnensis posterior (Vetterus) 1649.
Lip	Janua Lipsiensis (Grossius) 1632.
Leo	Janua Leovardiensis (Sybo) 1643.
Lond	Janua Londinensis (Roger Daniel) 1662.
ODO	J. A. Comenii Opera didactica omnia. Amsterdam 1657.
Ols	Janua Olsnensis (Seyffertius) s. a.
Pat	Janua Patakina (Renius) 1652.
Patera	A. Patera, J. A. Komenského korrespondence. Praha 1892.
PR	J. Kvačala, Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Anfange des XVIII. Jahrhunderts. Berlin 1903.
Sch	Janua Schaffhusiensis (Suter) 1656.
VSJAK	Veškeré spisy J. A. Komenského. Brno 1913

А. А. Остапенко



СНОВА ОБ ОТНОШЕНИИ МАКАРЕНКО К РЕЛИГИИ И ЦЕРКВИ¹

ББК 74.03(2)6-8

УДК 371.47.022

В рецензии презентуется малотиражная книга харьковских макаренковедов И. О. Гетманец и М. Ф. Гетманец «Макаренко и религия», которая представляет собой краткий обзор страниц жизни и деятельности выдающегося педагога А. С. Макаренко, которые тем или иным способом соприкасались с вопросами религии и церкви.

Ключевые слова: А. С. Макаренко; религия; церковь; Куряжская колония; Куряжский монастырь.

A. A. Ostapenko

AGAIN ABOUT ATTITUDE OF MAKARENKO TO RELIGION AND CHURCH

In the review is presented a small-circulation book of Kharkov followers of Makarenko I. O. Getmanets and M. F. Getmanets «Makarenko and religion», which is a brief overview of the life's pages and activities of the outstanding, famous teacher A. S. Makarenko, which in one way or another concerned about issues of religion and the church.

Key words: A. S. Makarenko; religion; church; Kuryazh colony; Kuryazhsky monastery.

Отечественное макаренковедение в последние годы ведет вялотекущую дискуссию, пытаясь решить проблему: *действительно ли педагогика А. С. Макаренко имеет ясные православные истоки или корни?*

Как правило, в этой дискуссии присутствуют крайности. Исключительную православность А. С. Макаренко отстаивают педагоги Р. В. и Н. В. Соколовы², режиссер и внучатый племянник известного пе-

¹ Рецензия на книгу: *Гетманец И. О. Макаренко и религия / И. О. Гетманец, М. Ф. Гетманец.* – Харьков, 2016. – 56 с. (50 экз.)

² *Соколов Р. В., Соколова Н. В. А. С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта.* М. : НИИ школьных технологий, 2009. 68 с.

дагога А. С. Васильев-Макаренко¹. Оппонируют им макаренковеды Т. Ф. Кораблёва², Э. Ш. Тененбойм, преподаватель Киевской духовной академии В. Бурега³. Истина, как всегда, видимо, посередине. Но рассудительных работ, избегающих полярных мнений, по этому поводу написано крайне мало. Из последних работ стоило бы назвать небольшую статью диакона Димитрия Копылова «А. С. Макаренко: безбожник или православный? Взгляд православного священника»⁴, написанную по результатам дипломного сочинения, успешно защищенного в Екатеринодарской духовной семинарии в 2016 году. Проанализировав и жизнь, и творчество, и педагогическую деятельность А. С. Макаренко, отец Димитрий пишет, что «мы можем утверждать, что педагогика Антона Семеновича Макаренко имеет православные корни и основана на истинной христианской вере, несмотря на то что его личная жизнь не соответствовала религиозным правилам и нормам»⁵.

В 2016 году сдержанно, но достаточно основательно вопрос православности А. С. Макаренко иссле-

довал украинский филолог и педагог, доктор филологических наук, профессор Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды Михаил Федосеевич Гетманец в семейном соавторстве со своей внучкой, кандидатом филологических наук Ириной Олеговной Гетманец. В Харькове ими была издана брошюра «Макаренко и религия»⁶.

Ценность этой работы состоит в том, что авторам удалось собрать и систематизировать некоторые обрывочные сведения и результаты исследований разных ученых-макаренковедов последних лет об отношении выдающегося педагога к церкви и религии. И хотя авторы не вводят в научный контекст новых документов и новых биографических открытий, их анализ дореволюционной юности А. С. Макаренко и его отношений с верующим отцом и братом Виталием, представленный в главе «Семья», видится достаточно объективным и взвешанным.

Поскольку авторы книги — харьковчане, они имели возможность подробно изучить историю Куряжского Свято-Преображенского монастыря,

¹ *Васильев-Макаренко А. С.* Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. 2005. № 4. С. 107–111.

² *Кораблева Т. Ф.* Житие великомученика Антония Макаренко (новейшая фальсификация и конспирология) // Воспитание есть искусство, дело живое и творческое: мат-лы. Вторых междунар. соц.-пед. чтений, посвященных А. С. Калабалину (г. Москва, 2 октября 2014 года): сб. ст. / под ред. Л. В. Мардахаева. М.: Издательство РГСУ, 2014. С. 35–40.

³ *Бурега В.* Педагогическая система А. С. Макаренко и возможности ее применения в православной педагогике. Сергиев Посад: Московская духовная академия, 2001 (рукопись).

⁴ *Копылов Д., диакон.* А. С. Макаренко: безбожник или православный? Взгляд православного священника // Народное образование. 2016. № 2–3. С. 68–71.

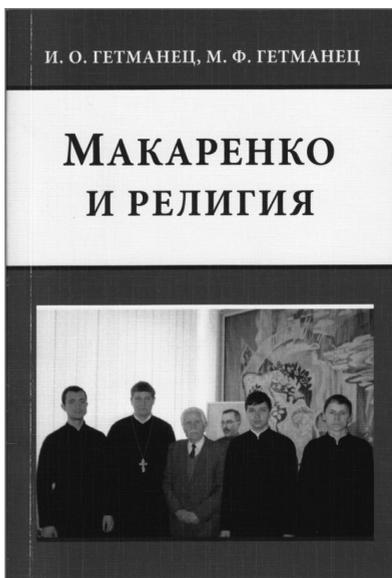
⁵ *Копылов Д., диакон.* Православный анализ педагогики Антона Семёновича Макаренко. Выпускная квалификационная работа. Екатеринодар: ЕДС, 2016. 65 с. (рукопись).

⁶ *Гетманец И. О., Гетманец М. Ф.* Макаренко и религия. Харьков: Б.и., 2016. – 56 с.

в стенах которого располагалась макаренковская колония имени Горького. Опираясь на сравнительно недавно найденные и опубликованные полтавским исследователем А. В. Ткаченко¹ неизвестные письма А. С. Макаренко к Г. С. Салько и его письмо во Всеукраинский центральный исполком и сопоставляя их со сведениями о монастыре, авторы дают выпуклую яркую картину ситуации взаимоотношений колонистов с православной общиной, действовавшей, по сути, на общей территории бывшего монастыря.

Несомненный интерес представляет последняя глава книги, в которой авторы дают обзор и анализ мнений деятелей католической церкви о творчестве и деятельности А. С. Макаренко.

Несмотря на некоторые имеющиеся в книге неточности, касающиеся церковных цитат и терминов, книга должна занять свое место в совре-



менной научной макаренкиане. Но сделать ей это будет непросто по причине мизерного тиража (50 экз.) и отсутствия в сети электронной версии книги.

¹ Ткаченко А. В. Харківська трудова колонія ім. М. Горького і курязька релігійна громада // Витоки педагогічної майстерності. 2008. Вип. 4. С. 111–118.

Список литературы

1. *Бурега, В.* Педагогическая система А. С. Макаренко и возможности ее применения в православной педагогике / В. Бурега. — Сергиев Посад: Московская духовная академия, 2001 (рукопись).
2. *Васильев-Макаренко, А. С.* Иисус Христос и братья Макаренко / А. С. Васильев-Макаренко // *Знак вопроса*. — 2005. — № 4. — С. 107–111.
3. *Гетманец, И. О.* Макаренко и религия / И. О. Гетманец, М. Ф. Гетманец. — Харьков: Б.и., 2016. — 56 с.
4. *Копылов, Д., диакон.* А. С. Макаренко: безбожник или православный? Взгляд православного священника / Д. Копылов // *Народное образование*. — 2016. — № 2–3. — С. 68–71.
5. *Копылов, Д., диакон.* Православный анализ педагогики Антона Семеновича Макаренко. Выпускная квалификационная работа / Д. Копылов. — Екатеринбург: ЕДС, 2016. — 65 с. (рукопись).
6. *Кораблева, Т. Ф.* Жизнь великомученика Антония Макаренко (новейшая фальсификация и конспирология) / Т. Ф. Кораблева // *Воспитание есть искусство, дело живое и творческое: мат-лы. Вторых междунар. соц.-пед. чтений, посвященных А. С. Калабалину (г. Москва, 2 октября 2014 года): сб. ст. / под ред. Л. В. Мардахаева*. — М.: Издательство РГСУ, 2014. — С. 35–40.
7. *Соколов, Р. В.* А. С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта / Р. В. Соколов, Н. В. Соколова. — М.: НИИ школьных технологий, 2009. — 68 с.
8. *Ткаченко, А. В.* Харківська трудова колонія ім. М. Горького і курязька релігійна громада / А. В. Ткаченко // *Витоки педагогічної майстерності*. — 2008. — Вип. 4. — С. 111–118.

А. В. Кудряшёв

СУЩЕСТВЕННАЯ ПОМОЩЬ
СТУДЕНТУУДК 378.14
ББК 74.480.27

В рецензии представлен анализ учебного пособия Л. Э. Заварзиной¹, посвященного самостоятельной работе студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли».

Ключевые слова: Л. Э. Заварзина; самостоятельная работа студентов; персоналистический подход; тестирование; конспектирование; реферирование; ролевая игра; эссе.

A. V. Kudryashov

SUBSTANTIAL ASSISTANCE TO THE STUDENT

The review presents the analysis of L. E. Zavarzina textbook devoted to independent work of students when studying the course “History of education and pedagogical thought”.

Key words: L. E. Zavarzina; independent work of students; personalistic approach; testing; abstract; referencing; role-playing game; essay.

«История образования и педагогической мысли» — неотъемлемая, важная часть педагогического образования студентов. Эта учебная дисциплина, синтезируя гуманитарные знания, способствует расширению кругозора студентов, учит их мыслить не только ретроспективно, но и перспективно. Ведь история педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его, но

и соотносит историко-педагогические факты с современными теориями и практикой образования.

Тенденция последнего времени сводится к уменьшению часов на аудиторные занятия. Значительно увеличивается доля самостоятельной работы обучающихся. Саморазвитие — важная составная часть образовательного процесса высшей школы. Современная средняя школа заинтересована не только в профессионализме педагога, но и в личности учителя,

¹ Заварзина Л. Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие / Л. Э. Заварзина. — Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2017. — 235 с.

обладающего достаточным уровнем культуры, высокими нравственными качествами, а также самостоятельностью мышления, мобильностью, деловой активностью, умением работать в коллективе. Будущий педагог должен научиться конструктивно разрешать конфликтные ситуации, принимать эффективные решения в стандартных и нестандартных случаях, нести за них ответственность. Одним словом, он должен быть компетентным специалистом. Достичь этого качества без самостоятельной работы будущего педагога-профессионала, самостоятельности студента невозможно. Преподаватель высшей школы должен организовать самостоятельную деятельность обучающихся.

Учебное пособие Л. Э. Заварзиной призвано оказать существенную помощь студентам в их самостоятельной работе при изучении курса «История образования и педагогической мысли».

Рецензируемое издание состоит из двух частей. В семи главах первой части содержится такой теоретический материал, который либо недостаточно представлен в других учебниках и пособиях по истории образования и педагогической мысли, либо вообще отсутствует, либо подан тенденциозно. Так, например, советские учебники по истории педагогики никогда, к примеру, не затрагивали деятельность Сергия Радонежского, а ведь его нравственный подвиг, педагогическая деятельность по воспитанию чувства патриотизма сыграли огромную роль в освобождении Московской Руси от монголо-татарского ига. Деятельность

просветителей XVIII в. трактовалась, в основном, только в противоборстве с императорской властью, при этом замалчивалось, что и Петр I, и Екатерина II способствовали созданию такой атмосферы, в которой успешно развивалась философско-педагогическая мысль, проводились реформы образования¹. Наследие такого педагога, как, например, В. В. Розанов ранее вообще не изучалось, да и сейчас включено не во все учебники. Имя П. Ф. Каптерева, хотя и не находилось официально под запретом, практически не упоминалось в педагогических исследованиях почти шестьдесят лет.

Автор рецензируемого пособия трактует историю педагогики широко, как часть общей истории России. Рассматривая, в частности, философско-педагогическую мысль в Киевской Руси и Московском государстве (I глава), Л. Э. Заварзина прослеживает связь между принятием христианства и становлением образования, освещая историю возникновения церковнославянской письменности, явившейся основой восточнославянского просвещения, определяет роль религии в создании педагогических идеалов, останавливается на ведущих мотивах и самобытности русской философско-педагогической мысли X—XVII веков. Реформы образования, проводимые Петром I и Екатериной II, даны автором на фоне характеристики общественно-политической жизни страны (II глава).

Главы с третьей по седьмую освещают концепции таких педагогов, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой,

¹ Заварзина Л. Э. Указ. раб. С. 3.

В. В. Розанов, П. Ф. Каптерев, Н. Ф. Бунаков и А. П. Киселев. Л. Э. Заварзина полагает, что нельзя говорить о той или иной теории, ничего не зная об ее создателе, поскольку, во-первых, создание теории, как правило, обусловлено фактами жизни автора, а во-вторых, жизненный путь великого человека — это ценный педагогический материал. Действительно, история педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы детям. Однако взгляд на историю педагогики сквозь призму личностного, персоналистического подхода, как справедливо отмечает М. В. Богуславский, может быть весьма субъективен¹. Л. Э. Заварзиной же и в этом учебном пособии, и в других многочисленных публикациях удалось счастливо избежать субъективности, чрезмерной идеализации и схематизации как в подаче биографии, так и раскрытии сущности педагогических взглядов того или иного персонажа.

Форма изложения пособия, а именно живой, интересный язык, позволила преодолеть сухость традиционного вузовского учебника, избежать схематичности и обезличенности, «безобразности» учебного материала. Авторское повествование-размышление как бы сквозит в неторопливом, подробном изложении педагогических концепций указанных педагогов. Это рассуждение направлено на поиск тех основ, на которые может опереться будущий современный учитель, ориентированный на образование личнос-

ти ученика, его неповторимого, индивидуального «образа», свободного и ответственного человека, носителя нравственных ценностей, национальной и общечеловеческой культуры.

Большим, на наш взгляд, достоинством первой части данного пособия является то, что в нем соблюден удивительно органичный баланс между изложением-пересказом идей выдающихся мыслителей и сохранением самого «духа» их философского, педагогического поиска. Автор не дает открытого анализа воззрений педагогов-ученых, не навязывает их оценок ни с личных позиций исследователя, ни с позиций современности или какого-либо из методологических оснований. Учебное пособие не может заменить первоисточников, однако, обращаясь к страницам произведений К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. В. Розанова, П. Ф. Каптерева, видишь, насколько скрупулезно Л. Э. Заварзина старается сохранить в изложении документальность, авторский контекст, акценты. Этот баланс позволяет сделать эту часть пособия одновременно увлекательным, поучительным, информативным и наглядным, обеспечивает легкость восприятия материала. Предложенный материал пробуждает интерес и к личности мыслителей, и к проблематике их научно-педагогических исканий, провоцирует читателя на размышления и поиск собственных ответов на поставленные вопросы. Главы первой части пособия могут быть обращены не только к студентам, но и к учите-

¹ Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: Институт эффективных технологий, 2012. С. 145–150.

лям, преподавателям. Не случайно в них находят свое разностороннее отражение актуальные проблемы современного образования.

Вторую часть книги, содержащую различные виды заданий для самостоятельной работы студентов, открывает тестирование. Это более справедливая форма проверки знаний, ставящая всех обучающихся в равные условия как в процессе контроля, так и в процессе оценки, практически исключая субъективизм преподавателя. Автором предложено 110 различных тестов по итоговому тестированию по всему курсу «История образования и педагогической мысли», они разделены на три вида: в первом — задания предполагают выбор правильных ответов — одного или нескольких (двух или трех); во втором — направлены на определение соответствия, например, между автором и его произведением, событием и датой, в которой оно произошло; в третьем виде — задания с открытым ответом.

Л. Э. Заварзина не обошла вниманием и такой традиционный, репродуктивный вид самостоятельной работы, как конспектирование. На наш взгляд, ключевую роль в изучении историко-педагогического процесса, различных педагогических концепций играет работа с соответствующими текстами. Педагогический процесс наполнен текстами, представленными в содержании образования, а также текстами взаимодействия, которые создаются самими участниками образования. В таком случае и педагоги-

ческий процесс следует рассматривать как текст взаимодействия культур: «педагог — ученик — содержание образования», направленный на достижение познавательных и практических целей. В широком смысле педагогу в этом может помочь герменевтика, междисциплинарное направление, которое занимается искусством толкования текстов (словесным, образным, деятельностным). Под герменевтическим методом подразумевается диалоговое обучение, построенное на основе толкования текста¹. Большинство текстов — это целостное произведение, но в ряде случаев могут быть представлены извлечения из нескольких источников.

Пробудить активность, интерес обучающихся к изучению конкретной темы возможно посредством ситуативного задания, важнейшую роль при этом, на наш взгляд, могут сыграть тексты-«мотиваторы» (мотивирующие тексты). Знания, полученными из таких текстов, следует связать с личным опытом обучающихся, их наблюдениями. Например, чтобы обсудить тему «Устарела ли классно-урочная форма организации обучения для современной школы?»², необходимо знать не только тексты Я. А. Коменского, но и тексты, анализирующие взгляды основоположника педагогической науки. Задача преподавателя, использующего тексты-«мотиваторы», состоит в том, чтобы сделать знания актуальными, лично значимыми, нужными в данный момент, на данном занятии (этапе обучения), для этого необ-

¹ Фроловская М. Н. Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. 2016. № 6. С. 29–30.

ходимо помочь студентам вспомнить прежние факты, извлечь информацию из личного опыта. Обучающиеся на занятии воспроизводят известную им информацию, осознают ее, обобщают факты, связывают старые примеры с новыми знаниями.

Таким образом, одной из главных задач, которую должен решать преподаватель, является формирование активной позиции обучающихся. Актуализация знания и рефлексия необходимы для открытия нового знания, что также дает возможность рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу, способствует самостоятельному осмыслению, систематизации информации¹.

Все эти факторы подтверждают необходимость такого вида самостоятельной работы студентов, как конспектирование. Л. Э. Заварзина составила три списка источников для конспектирования. Во-первых, статьи выдающихся отечественных мыслителей и педагогов; во-вторых, партийно-государственные документы; наконец, в-третьих, статьи современных исследователей истории образования и педагогической мысли.

Еще один традиционный вид самостоятельной работы предложен студентам для самостоятельной работы — реферирование. Автором разработано 13 тем для написания рефератов, к каждой даны списки литературы, причем среди указанных источников

много работ современных авторов.

Более прочному и глубокому усвоению знаний по истории образования и педагогической мысли способствуют интерактивные методы обучения. Они стимулируют активный обмен мнениями и информацией, помогают учиться, лучше взаимодействовать друг с другом. Исследователи, занимающиеся методикой современного обучения педагогики в высшей школе, выделяют особый вид интерактивного обучения — драмогерменевтику (взаимосвязь трех составляющих: герменевтики (глубинного анализа текста), педагогики и театра)².

Л. Э. Заварзина разработала и апробировала особый вид творческой работы обучающихся при изучении истории образования и педагогической мысли — ролевою игру на основе встречного текста³. Этот вид самостоятельной работы, подчеркивает автор, «позитивно отражается на самообразовании студентов, способствует увеличению умственной, духовной зрелости, просвещенности обучающихся, развивает не только логическое, но и образное мышление, способности к эмпатии, перевоплощению, сотворчеству, к продолжительной и продуктивной деятельности в условиях эмоционального напряжения»⁴.

Успех ролевой игры, используемой при изучении курса «История образования и педагогической мысли», полагает автор, гарантирует сценарий, т.

¹ Гугнина О. В. Актуализация знаний и рефлексия как этапы современного урока общественного образования в условиях ФГОС // Преподавание истории в школе. 2017. № 3. С. 55.

² Гугнина О. В. Указ. раб. С. 55.

³ Заварзина Л. Э. Указ. раб. С. 200–209.

⁴ Там же. С. 200.

е. ситуация, описанная в нем, должна быть чрезвычайно близка к исторической действительности. В мизансценах студенты играют роли выдающихся личностей прошедших эпох и их современников. Успех игры зависит от того, насколько участники игры знакомы с историческим контекстом, воспроизводимым в ней, насколько вжились в образ конкретной исторической личности, показывают ли ее «живым» человеком. Важно, чтобы исполнители ролей говорили на языке изображаемой эпохи, воспроизводили ее колорит, не делали фактических ошибок, а главное — донесли до зрителя основную идею сценического действия.

К сожалению, специальных сценариев ролевых игр, в которых подвергались бы драматизации какие-либо события, феномены, ситуации историко-педагогической тематики, не существует. Поэтому Л. Э. Заварзина включила в самостоятельную работу студентов такое задание, как создание собственных сценариев. Эта работа трудная и специфическая, требующая от обучающихся не только педагогических знаний, но и актуализации материала, изученного в школе по истории, литературе, русскому языку, словом, широкого кругозора. Ролевая игра — это драматизация, где с помощью диалога, который ведут действующие лица, разрешается определенный конфликт.

Сценарий для ролевых игр по истории образования и педагогической мысли может представлять собой вторичный или встречный текст, т. е. такой, который создан на основе одного или нескольких текстов-источников и сохраняет с ним связь.

Работа над сценарием как жанром встречного текста способствует развитию у студентов понимания текста на разных уровнях: извлечения информации, интерпретации смысла в авторском и культурном контекстах, интерпретации смысла в личностном контексте обучающегося. Это обуславливает создание обучающимися встречных текстов, различающихся степенью связанности с исходным текстом, рефлексивности, актуализации субъектного опыта.

Л. Э. Заварзина разделила работу над созданием встречных текстов на два уровня. Первый требует от студентов представления прозаического (педагогического) текста (или его фрагмента) в виде диалогов действующих лиц. Создание встречного текста более высокого — второго — уровня предполагает работу над сценарием, основу которого составляют несколько текстов. При создании встречных текстов большую роль играет текст-образец. Сценарий-образец выполняет, по меньшей мере, две функции: он может быть разыгран по ролям, и он же является обучающим материалом для студентов в создании сценариев.

В пособии представлен, на наш взгляд, прекрасный текст-образец «Реформы К. Д. Ушинского в Смольном институте благородных девиц», написанный автором. К. Д. Ушинский при такой подаче его образа и особенностей его реформаторской деятельности является перед читателем (зрителем) живым, близким и понятным человеком: иногда почти разъяренным, иногда растерянным и даже смешным, столкнувшимся с

проблемами, которые то превосходят его понимание ситуации (сцена с «облитым» духами его пальто), то почти заикающимся и задыхающимся от негодования (сцена с мадмуазель Тюфяевой), то непримиримо строгим, то мягким и близким воспитанницам; то мечущимся по всему Петербургу в поисках учителей для Смольного института, то стоящим за кафедрой и пророчески-вдохновенно вещающим о задачах женского образования; то рассудительно корректным в разговорах с императрицей, то совершенно непритязательным, например, в беседе с Аделаидой Карловной Сент-Илер.

В пособии предложены и другие темы, к которым даны соответствующие тексты-источники, для создания сценариев ролевой игры.

Полагаем, что работа с историко-педагогическими источниками способствует углублению, конкретизации и упрочению знаний обучающихся. Привлечение письменных источников при изучении истории педагогики дает обучающимся возможность:

— раскрыть информационную значимость источника (о каких сторонах истории свидетельствует источник, что дает для характеристики отдельных событий, личностей и др.);

— соотнести информацию источника с контекстными знаниями, иллюстрировать и дополнять их;

— сопоставить и систематизировать данные различных источников и на их основе высказать и аргументировать свои оценочные суждения.

Еще один вид творческого задания, требующего от студентов креативного мышления, оригинальных находок, представлен в пособии — эссе. Кроме рекомендаций по написанию эссе, примера этого вида сочинения, Л. Э. Заварзина предложила различные темы для написания эссе, среди которых афоризмы выдающихся педагогов.

Уверены, что рецензируемое учебное пособие, представляющее пример наиболее удачного сочетания научности с живостью и образностью изложения (в первой его части) и многообразия видов самостоятельной работы (во второй части), окажет существенную помощь студентам при изучении курса «История образования и педагогической мысли». Полагаем также, что материалы, имеющиеся в пособии, будут интересны всем, кто неравнодушен к отечественной культуре и образованию в частности.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии / М. В. Богуславский. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский дом ИЭТ, 2012. — 436 с.

2. Гугнина, О. В. Актуализация знаний и рефлексия как этапы современного урока обществознания в условиях ФГОС / О. В. Гугнина // Преподавание истории в школе. — 2017. — № 3. — С. 55–58.

3. Заварзина, Л. Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли» / Л. Э. Заварзина. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017. — 235 с.

4. Фроловская, М. Н. Педагогическое образование в герменевтическом круге / М. Н. Фроловская // Педагогика. — 2016. — № 6. — С. 26–34.



А. В. Уткин

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ
М. А. ПОЛЯКОВОЙ
«СТАНОВЛЕНИЕ БАЗОВЫХ МОДЕЛЕЙ
ШКОЛ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ
В XVI ВЕКЕ»¹**

УДК 371(4-15)“15”

ББК 74.03(4)5

В монографии М. А. Поляковой рассмотрено становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке, раскрыты исторические предпосылки и социокультурные условия этого процесса, проанализированы характер и особенности нормативного оформления школьных институций.

Ключевые слова: базовая модель школьного образования; дихотомия; школьная институция.

A. V. Utkin

**REVIEW OF THE MONOGRAPH
BY M. A. POLYAKOVA
«THE FORMATION OF THE BASIC MODELS
OF SCHOOLS IN WESTERN EUROPE
IN THE XVI CENTURY»**

The author of the monograph is considered the formation of basic models of schools in Western Europe in the XVI century, revealed the historical background and socio-cultural conditions of this process, analyzed the nature and characteristics of the normative design of school institutions.

Key words: basic model of schooling; dichotomy; the school institution.

Мария Александровна Полякова входит в когорту тех ученых-исследователей, чьи работы всегда вызывают интерес. И не только потому, что в

них рассматриваются малоизученные российской наукой аспекты становления европейских систем образования, но и стилистикой текстов, основанных

¹ Полякова, М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке / М. А. Полякова. Под ред. Г. Б. Корнетова. – Калуга: ИП Стрельцов И. А. (Издательство «Эйдос»), 2016. – 272 с.

на использовании большого количества оригинальных источников, учитывающих и обобщающих последние достижения отечественной и зарубежной науки¹.

Материал монографии «Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке» представлен в пяти главах, первая из которых (Базовые модели школы как института социализации подрастающих поколений) носит, по существу, теоретический характер и посвящена рассмотрению школы как агента социализации и средства легитимации такого социального института, как образование. Определенный интерес представляет широкая интерпретация автором концепта образования, которая основывается на ряде толкований этого феномена в историко-педагогической ретроспективе. При этом узловым аспектом понимания образования выступает понятие *Bildung* (нем.) как воссоздание в человеке (душе) образа Бога (который посеял там свои семена). Подобная трактовка идет, по мнению ряда исследователей (Гадамер, Дженнари), от немецких мистиков, а конкретно — от Майстера Экхарта. Концептуализация образования именно в таком ключе позволяет видеть в нем не только общественный институт, но и постоянное стремление западного человека к самореализации и самосовершенствованию.

В первой главе монографии определено центральное понятие исследования — *базовая модель школьного образования*, выступающее, с точки зрения автора, своеобразным способом познания сущности западной школы. В качестве примеров подобных базовых моделей предлагается рассматривать *народные школы*, созданные в отдельных германских землях в ходе реформации Мартина Лютера, регулируемые многочисленными школьными уставами (*Schulordnungen*) — с одной стороны, и *коллегии* иезуитов, возникшие на территории Европы в ответ на распространение протестантизма — с другой. Первые условно обозначаются как «*школа-штудийум*», вторые — как «*школа-конвикт*».

В качестве критериев выделения базовых моделей школы выступают фундаментальные конструкты-дихотомии, отражающие сущностные (материальные) отношения внутри школьной организации и школьной жизни и тем самым позволяющие понять истинную природу феномена западноевропейской школы как средства легитимации образования, агента социализации и основной образовательно-дисциплинарной единицы цивилизации нового времени. На основе выделенных автором дихотомий — «ученик — семья», «ученик — ученик», «ученик — учитель» можно

¹ Полякова, М. А. Педагогика Мартина Лютера : монография / М. А. Полякова. — Под ред. и с предисл. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2008; Полякова, М. А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация: монография / М. А. Полякова. — Под ред. и с предисл. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ; Калуга: Изд-во «Эйдос», 2010. — 192 с.

прояснить суть межличностных и социальных взаимоотношений в выделенных базовых моделях школы.

Ключевой, по мнению автора исследования, является дихотомия «ученик — семья», так как она отражает принцип организации учебного времени и пространства, от которой зависят все остальные признаки моделей школ, при ближайшем рассмотрении не столько контрпозиционные, сколько, скорее воссоздающие вариативность подходов к организации процесса обучения. При этом под *школой-штудиум* понимается учебное заведение, в котором обучались дети, сохраняющие связь с семьей, со своим социумом; *школа-конвикт* — это закрытое учебное заведение, полностью организующее и контролирующее жизнь учащегося.

М. Полякова считает, что, «несмотря на неизбежные трансформации, происходившие в учебных учреждениях на протяжении столетий (с XVI века), обе указанные модели организации учебного времени сохранились до сих пор и проявляются в чистом виде или в смешанных вариантах повсеместно в современных традиционных школах (школах учебы), школах-интернатах (часто с недельным пребыванием детей в учреждении), британских школах-пансионах (*Boarding School*), школах для детей с ограниченными возможностями и т. д.».

Следует отметить, что подобное видение школьного образования в историко-педагогической ретроспективе является достаточно смелым и, без сомнения, требует серьезного на-

учного обоснования, что, по сути, и предпринимается в следующих главах монографии.

Вторая глава (Базовые модели школы в истории западного образования (VI в. до н.э. — сер. XV в.) полностью посвящена истории школьного образования, начиная с античности и заканчивая эпохой раннего Возрождения. Основываясь прежде всего на хронологическом подходе в структурировании исторического материала, автор, тем не менее, выделяет узловые вопросы обозначенной проблемы в то или иное историческое время. Так, античная школьная традиция рассматривается с точки зрения зарождения и оформления константных черт школьного образования, а средневековые школы — с позиций их вариативности и корпоративности. Особый интерес представляют параграфы, посвященные истории школы в условиях формирования христианской цивилизации, выступающей некой синтетической моделью иудейской традиции и античной (прежде всего, древнегреческой) культуры. Развитие же подобного идеологического и образовательного феномена происходит в условиях Римской империи, что придает ему особые черты, оформившиеся, в том числе, в дальнейшем развитии ученой традиции именно в латинской языковой форме.

Поворотным моментом в развитии западного образования М. Полякова считает изобретение книгопечатания (1445), позволившее, в частности, человеку «увидеть язык», а также сделать образование более доступным ввиду появившейся возможности ти-

ражирования книг и все более распространявшихся учебников.

В третьей главе (Развитие школьного дела в Западной Европе XVI века) речь идет о традиционной школе XVI века (Вивес, Эразм), ее критике (Рабле, Монтень), идеалистических (Эразм, Мор, Рабле) и религиозных (Цвингли, Кальвин, Курионе) программах образования. Наличие в эту эпоху подобного интереса к образованию и, в частности, к школе, отражает тот факт, что западное общество действительно перешло на новую ступень своего развития с точки зрения педагогических процессов. XVI век впервые ставит вопрос не об образовании как некой абстрактной категории, доступной лишь избранным и немногим, но как о фундаментальной необходимости для человека, способной изменить его сущность и будущее (в том числе и прежде всего в религиозном аспекте).

Именно эти тенденции, как видно из исследования М. Поляковой, привели к нормативному оформлению базовых моделей школ, о чем кратко было оговорено в первой главе, и чему подробно посвящены две последние главы — Институционализация базовой модели «школа-штудиум» реформаторским движением в Германии (четвертая глава) и Институционализация базовой модели «школа-конвикт» контрреформационным движением иезуитов (пятая глава). При этом институционализация рассматривается не как явление сугубо социальное, а как формирование и юридическое закрепление определенных школьных институций, носящих

базовый характер.

Четвертая глава начинается с краткого освещения педагогических воззрений родоначальника Реформации Лютера и места в них школы. Автор делает вывод о том, что Лютер придавал особое значение именно школьному образованию ввиду того, что считал родителей недостаточно способными для осуществления образовательных функций. Тем не менее, первичное религиозное образование дети должны были получать в семье, от отца, для вспомоществования которому были написаны и лютеровские катехизисы.

Понимание Лютером роли семьи как проводника народных традиций и профессиональных навыков, по все видимости, привело его к обоснованию понимания школы как места *временного* пребывания детей, приходящих туда за получением определенных знаний, но связанных со своим домом, семьей. В этом сущность *школы-штудиум*, которая сформировалась в германских землях, свидетельством чему являются многочисленные школьные уставы. Речь о наиболее значимых из них (Саксонский план, Брауншвейгский и Вюртембергский уставы) идет в четвертой главе. М. Полякова проводит анализ отдельных положений уставов, подтверждающих, по ее мнению, принадлежность большинства немецких школ пореформенной эпохи модели *школы-штудиум*.

Также в главе представлена краткая характеристика одного из уставов XVII века (*Schulmethodus*), которая, с точки зрения автора, является показателем того, что идеи Лютера и прак-

тические усилия реформаторов первого поколения нашли свое достойное продолжение в достаточно сложное (после Тридцатилетней войны) для Германии время. На основании проведенного анализа М. Полякова делает вывод о нормативном утверждении в германских землях предложенной ей школьной модели.

Пятая глава (Институционализация базовой модели «школа-конвикт» контрреформационным движением иезуитов) начинается с краткого описания истории появления Общества Иисуса и обоснования того места, какое заняла просветительская деятельность в контрреформационной пропаганде. Затем автор достаточно подробно рассматривает центральный документ иезуитов в области педагогики — *Ratio studiorum*: приводит историю его создания, характеризует структуру и отдельные статьи, постоянно сопоставляя документ с протестантскими уставами.

В результате, М. Полякова приходит к выводу, что по многим параметрам (идеологическим, программно-содержательным и дисциплинарным), и школьные уставы, и школьные системы в целом у протестантов и иезуитов (католиков) не отличались друг от друга, что, по всей видимости, объясняется их принадлежностью к общей европейско-христианской (западной) цивилизации. Различия присутствуют в организации школы: прежде всего, учебного времени, но также и пространства, учитывая тот факт, что при коллегиумах иезуитов существовали конвикты-интернаты (сущность модели *школы-конвикт*). Именно это

автор считает основой для выделения двух базовых моделей школьного образования и их нормативного оформления в Западной Европе XVI века.

Для полноты картины неплохо было бы проследить дальнейшее развитие школьного образования в рамках указанных моделей. Подобная попытка предпринята в четвертой главе в параграфе о школе в Саксен-Го́та в середине XVII века. Но здесь опять же речь идет только о нормативном документе (*Schulmethodus*), подтверждающем факт существования школы (гимназии) и наличия в ней определенной программы образования. Как работала эта школа, каковы успехи ее учеников и выпускников, из текста монографии неясно. Что касается иезуитов, такой информации нет вовсе, хотя автор и упоминает об успехе иезуитских школ во всем мире, в том числе — на территории Польши (в будущем — Российской империи).

Тем не менее, указанное замечание не умаляет достоинств проделанной работы. Изложенный в монографии материал полностью отвечает предмету исследования. Автор не ставил себе задачу рассмотрения развития выделенных моделей школы в дальнейшем, хотя, как отмечалось, упоминает наличие их признаков в современном западном (в том числе, российском) школьном образовании. Работа М. Поляковой, без сомнения, является событием в области истории педагогики и предоставляет широкие возможности для дальнейшего изучения темы как самим автором, так и другими исследователями.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксёнов Сергей Иванович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (Мининский университет), г. Нижний Новгород.

aksen_82@mail.ru

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

histped2009@rambler.ru

Германович Анастасия Андреевна — учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 11», аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Королев.

germanovich86@gmail.com

Дьяконов Игорь Викторович — кандидат философских наук, переводчик, г. Липецк.

igorda73@mail.ru

Ефимова Елена Алексеевна — кандидат педагогических наук, заведующая кабинетом хранения и обработки фондов Музея истории детского движения Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества, г. Москва.

ea-efimova@yandex.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

lyubovzavarzina@mail.ru

Илалдинова Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, заведующая исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (Мининский университет), г. Нижний Новгород

ilaltdinova_eu@mininuniver.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

abc1089@yandex.ru

Кудряшев Алексей Валериевич — доцент Департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Москва.

kud.al@mail.ru

Лагутина Юлия Викторовна — старший преподаватель кафедры дошкольного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, аспирант, г. Санкт-Петербург.

juli-lagutina@mail.ru

Музыка Юлия Владимировна — аспирант кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, преподаватель Дальневосточного юридического института Министерства Внутренних Дел России, г. Хабаровск.

Juliamuzyka@yandex.ru

Остапенко Андрей Александрович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, Краснодар.

ost101@mail.ru

Рогачева Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир.

erogacheva@hotmail.com

Рыбаков Владимир Владимирович — кандидат исторических наук, научный сотрудник Центра истории образования и педагогики Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.

rybakov@instrao.ru

Старцева Наталия Михайловна — кандидат филологических наук, доцент. Доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула.

nstarceva@bk.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.

ava-utkin@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефон (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aksenov Sergey I. - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of General and social pedagogy, researcher at the research laboratory «Educational pedagogy A. S. Makarenko» Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University), Nizhny Novgorod.

aksen_82@mail.ru

Astafieva Elena N. — senior lecturer, Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.

histped2009@rambler.ru

Germanovich Anastasia A. — English teacher of «Gymnasium № 11», post-graduate student of Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Korolev.

germanovich86@gmail.com

Deaconov Igor V. — candidate of philosophical sciences, a translator, Lipetsk.

igorda73@mail.ru

Efimova Elena A. — candidate of pedagogical sciences, head of Cabinet storage and processing of the collections of the Museum of the history of the children's movement of Moscow city Palace of children's (youthful) creativity, Moscow.

ea-efimova@yandex.ru

Zavarzina Lubov E. — candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

lyubovzavarzina@mail.ru

Ialtdinova Elena Yu. — doctor of pedagogical sciences, associate Professor, head of chair of Department of General and social pedagogy, head of research laboratory «Educational pedagogy A. S. Makarenko» of the Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University), Nizhny Novgorod.

ialtdinova_eu@mininuniver.ru

Kornetov Gregory B. — doctor of pedagogy, professor. Head of Department of pedagogy of the State educational institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.

abc1089@yandex.ru

Kudryashev Aleksey V. — associate Professor, Department of pedagogy, Institute of pedagogy and psychology of education «Moscow city pedagogical University», candidate of pedagogical sciences.

Lagutina Julia V. — post-graduate student of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg.

juli-lagutina@mail.ru

Musica Yulia V. — post-graduate student of pedagogical Institute of Pacific state University, lecturer of Far East judicial Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Khabarovsk.

Juliamuzyka@yandex.ru

Ostapenko Andrey A. — doctor of pedagogical sciences, professor. Professor of Kuban state University and Ekaterinodar theological Seminary, Krasnodar.

ost101@mail.ru

Rogacheva Elena Yu. — doctor of pedagogical sciences, professor. Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HT «Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs», Vladimir.

erogacheva@hotmail.com

Rybakov Vladimir V. — candidate of historical sciences, scientific researcher of History of education Department Institute for Strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moscow.

rybakov@instrao.ru

Startseva Natalia M. — candidate of philological sciences, associate professor.

Associate professor of Russian language and literature of the «Tula state pedagogical university named after L. N. Tolstoy», Tula.

nstarceva@bk.ru

Utkin Anatoly V. — doctor of pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.

ava-utkin@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Наименование СМИ: «Историко-педагогический журнал»

Зарегистрирован: Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

Главный редактор А. В. Уткин

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Адрес редакции и издателя:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspsi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 1 (27) 2018 г. Дата выхода в свет: 20.03.2018 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,36. Тираж 500 экз. Заказ 713.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.