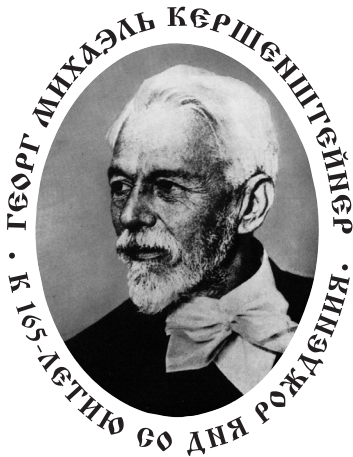


DOI: 10.17853/2304-1242-2019-2

ISSN 2304-1242

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

# ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2019

УДК 37.01  
ББК 74.03  
И 902

# РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

*УТКИН Анатолий Валерьевич* — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (Ф) РГППУ, г. Екатеринбург

*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

*САЛОВ*

*Александр  
Игоревич*

доктор 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 развития кадрового потенциала ГАНОУ СО «Дворец молодежи», заместитель руководителя регионального Модельного центра. г. Екатеринбург.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Колонка редактора

|                                                                                                                        |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Уткин А. В.,<br>д-р пед. наук, доцент<br>СТЕНОГРАММА VII НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА<br>РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ ..... | 6 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### Памятные даты истории образования и педагогики

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Уткин А. В.,<br>д-р пед. наук, доцент<br>ВЕЛИКИЙ НЕИЗВЕСТНЫЙ: К 165-ЛЕТИЮ<br>ГЕОРГА КЕРШЕНШТЕЙНЕРА (1854–1932) ..... | 22 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| Г. Кершенштейнер<br>ШКОЛА БУДУЩЕГО – ШКОЛА РАБОТЫ ..... | 30 |
|---------------------------------------------------------|----|

### Методология и методика историко-педагогического исследования

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Астафьева Е. Н.<br>ТРАКТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ<br>И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ<br>В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ<br>(2000-е – 2010-е гг.) ..... | 44 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Корнетов Г. Б.,<br>д-р пед. наук, профессор<br>ПЕДАГОГИ-НОВАТОРЫ,<br>НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ<br>И ИННОВАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ<br>В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ<br>(вторая половина 1980-х –<br>вторая треть 1990-х гг.). Статья 2. .... | 58 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Безрогов В. Г.,**  
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО,  
**Ромашина Е. Ю.,**  
д-р пед. наук, профессор  
САМ И САМИ:  
РЕБЕНОК В РОССИЙСКИХ АЗБУКАХ И БУКВАРЯХ  
ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА .....87

**Помелов В. Б.,**  
д-р пед. наук, профессор  
РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ КОМПЛЕКСНОСТИ  
В МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ  
НАРКОМПРОСА РСФСР (1918–1929 гг.) .....110

**Ковшов Р. В.,**  
канд. пед. наук,  
**Шевелев А. Н.**  
д-р пед. наук, профессор  
УЧЕНИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ПЕТЕРБУРГЕ  
(1890–1917):  
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕНИЧЕСКИХ  
ОРГАНИЗАЦИЙ (часть 2) .....128

## История зарубежного образования и педагогики

**Снапковская С. В.,**  
д-р пед. наук, д-р ист. наук, профессор  
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ  
ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ  
НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XX в. ....146

|                 |   |
|-----------------|---|
| Содержание..... | 5 |
|-----------------|---|

## ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Пудовкин С. И.</b><br>НЕЛЕГКАЯ ДОРОГА К ЗНАНИЯМ: НАРОДНОЕ<br>ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ<br>В 1920–30–х ГОДАХ (статья 1) ..... | 162 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Автюхова А. А.</b><br>ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ<br>ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В США:<br>ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ<br>АСПЕКТЫ ..... | 182 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Владимирский-Буданов М.</b><br>ГОСУДАРСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ<br>В РОССИИ XVIII ВЕКА ..... | 196 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....                                                                         | 209 |
| ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....                                                                      | 211 |

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

### СТЕНОГРАММА VII НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(091)061/3(470-25)"2019":37  
ББК 74.04.0(2Рос)

В статье представлено краткое содержание дискуссии участников VII Национального форума российских историков педагогики, состоявшегося в Академии социального управления (Москва, 18 апреля 2019 г.).

**Ключевые слова:** история педагогики; инновации в образовании; инновации и традиции; изучение инноваций в историко-педагогическом контексте.

A. V. Utkin

### THE TRANSCRIPT OF THE SEVENTH NATIONAL FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY

The article presents a brief discussion of the participants of the VII National forum of Russian historians of pedagogy held at the Academy of social management (Moscow, April 18, 2019).

**Key words:** history of pedagogy; innovations in education; innovations and traditions; study of innovations in historical and pedagogical context.

*Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики АСОУ, председатель оргкомитета Национального форума российских историков педагогики: Добрый день, уважаемые коллеги! Два раза в год мы встречаемся с Вами на форумах и конференциях историков педагогики. За эти годы (почти 15 лет) сформировался стабильный состав участников — среди них те, кто приезжает постоянно, некоторые приезжа-*

ют по мере возможности очень часто, несколько человек сегодня приехали впервые.

Прошу обратить внимание на книги, которые Вы получили<sup>1</sup>. Сегодняшняя тема продолжает ноябрьское обсуждение инноваций и инновационных процессов в образовании, прежде всего, историко-педагогического контекста инноваций в образовании. В ноябре этого года состоится очередная конференция, на которой мы продолжим обсуждение этих проблем. Напомню, почему практически год обсуждается нашим сообществом проблема инноваций. Прежде всего, это тренд, определяющий особенности развития сегодняшней системы российского образования; во-вторых, АСОУ стала учредителем журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», и мы заинтересованы в развитии научно-теоретической составляющей этой проблематики; в-третьих, АСОУ изучает инновационные процессы в Московской области, являясь ведущим центром научно-методического сопровождения инновационных процессов в образовательных организациях.

Ноябрьская встреча дала старт интересной дискуссии: М. А. Лукацкий показал, каким противоречивым и опасным фактором может стать инновация, насколько инновации должны осмысливаться как с точки зрения ресурсного обеспечения их внедрения, так и возможных позитивных и негативных результатов. А. Н. Шевелев заявился с вопросом об авторских школах, а это одна из важнейших моделей инноваций в образовании. Однако единого подхода к тому, что является авторской школой, в сообществе нет. Сегодня продолжим обсуждение вопросов, связанных с инновациями, вместе с тем, предлагая не ограничиваться только предложенной проблематикой.

На что я бы хотел обратить особое внимание: к сожалению, применительно к образованию у нас не обсуждается один важный аспект. В истории, философии, социологии, культурологии большое внимание уделяется проблеме темпорального режима культуры, жизни общества в разных временных контекстах. Речь идет о том, что само время в разные культуры, в разные эпохи воспринимается по-разному, а для нас важно это потому, что по-разному воспринимаются инновации. И в разные эпохи к ним по-разному относятся.

В моих двух статьях, представленных в томах монографии, об этом говорится довольно подробно, есть ссылки на литературу, в которой эта проблематика освещается. Но для нас важен историко-педагогический контекст темпорального восприятия инноваций. Сегодня инновация — это почти высшая ценность, так как считается, что общество живет в том режиме культуры,

---

<sup>1</sup> Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019. Т. 1. 208 с.; Т. 2. 260 с.; Историко-педагогический ежегодник. 2019 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2019. 256 с.; Корнетов Г. Б. Общая педагогика: учебное пособие. — 3-е изд. перераб. и доп. М.: АСОУ, 2019. 364 с.; Корнетов Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. 172 с.

которая живет настоящим. Французский историк Франсуа Артог выделяет три режима культуры: традиционное общество до 1789 года, до французской революции (общество живет прошлым); модерн, прогресс, вера в утопию, признание ценности революционных преобразований (общество живет будущим; 1789—1989), целая эпоха до слома Берлинской стены и совершенно другое восприятие времени. Конец XX века и сегодняшние дни — общество вновь живет настоящим.

Обратите внимание — сегодня инновация ценна не потому, что устремлена в будущее, а потому что мы все по сути являемся новаторами или пользователями инноваций. Инновационная деятельность — один из важных аспектов развития образования, региональные системы должны развивать инновационные процессы, а школы должны стать инновационными площадками. В Законе «Об образовании» есть отдельная статья, касающаяся инновационной деятельности.

Иногда инновация становится целью сама по себе, самоцелью, при этом речь идет об обществе настоящего, а не обществе будущего, как было до конца XX века. Идея прогресса показала, что прогресс имеет вторую, негативную сторону. Ни одна эпоха, как последнее «прогрессивное» столетие, не нанесла такого ущерба человеку, человеческой цивилизации в мировых войнах, массовых геноцидах, экологических катастрофах, использовании термоядерного и химического оружия. Прогресс показал, что он может уничтожить не только человечество, но и изменить Землю как планету, и оказалось, что будущее может быть непонятным и страшным. Потому, что инновации могут привести — как показывает история — к совершенно непредсказуемым негативным последствиям.

Если мы говорим о традиционной темпоральной культуре, тогда мы соглашаемся с тем, что прошлое является высшей ценностью, и мы стремимся не столько изменить настоящее, сколько воплотить его, реализовав принцип «жить по заветам предков». (Кстати, конфуцианская рамка до сих пор доминирует в китайской модели образования, несмотря на все те новации, которые внедряются). А когда мы говорим об инновациях применительно к образованию, мы забываем, что есть как минимум две грани инноваций. В соответствии с первой — у нас должно быть инновационное образование, которое постоянно обновляется и совершенствуется. В этом случае инновации становятся традицией, и диалектика инноваций и традиций является не взаимоисключением, а сложным соотношением явлений. А с другой стороны, образование людей, способных к инновационной деятельности в инновационном обществе, создает проблемы социальной адаптации, так как темпы и динамика жизни существенно меняются. Как в этих условиях сохранить себя, как продуктивно существовать в обществе? Эту проблему и должно решать образование.

В знаменитой книге У. Х. Килпатрика «Воспитание в условиях меняющийся цивилизации», изданной в 1927 г. в Америке и переведенной в России

в 1930-м, отмечается, что образование должно решать две главные задачи: первая — помочь человеку жить в постоянно меняющемся обществе; вторая — помочь ему выработать внутренний личностный стержень, который поможет ему в этом меняющемся обществе оставаться самим собой. У. Х. Килпатрик предложил ряд рекомендаций по решению этой проблемы. Это было сказано почти 100 лет назад, и в настоящее время эта ситуация только усугубилась.

С этой точки зрения, историко-педагогический контекст образовательных инноваций помогает понять суть современного инновационного движения. Когда мы из сегодняшнего дня смотрим в прошлое, мы можем его по-разному интерпретировать. В исторической науке есть такие забавные термины, как презентизм (оценка явлений прошлого с позиций современного понятийного аппарата, современных достижений науки, общественного опыта) и антикваризм — это попытка войти в прошлое, достоверно реконструировать его. Известный и показательный пример: что открыл Колумб? Презентист считает, что Колумб открыл Америку, а антикварист — Вест-Индию, представляя ситуацию, которая была в рамках существовавшей на то время ментальности. Кстати сказать, школа «Анналов», основанная Люсьеном Февром и Марком Блоком, на это обращала большое внимание. В нашей науке А. Я. Гуревич, пожалуй, первым в таком объеме исследовал эту проблему применительно к средневековому обществу, попытался ее решить и написал много общетеоретических статей на эту тему, что очень актуально для нас, историков педагогики. Мы можем обращаться к тому, что мы видим из сегодняшнего дня, а можем пытаться понять события глазами очевидцев.

С моей точки зрения, презентистский подход позволяет актуализировать историю педагогики, является самым продуктивным в том случае, когда речь идет о том, чтобы сделать историю педагогики популярной для широкого круга читателей, тем более что история педагогики практически не изучается даже в педагогических вузах. Конфуций, Платон, Коменский — что они значат для сегодняшнего дня? Один из создателей квантовой механики, лауреат Нобелевской премии по физике Вернер Гейзельберг, писал о том, что ему очень помогли идеи Демокрита и Платона, выстраивающие картину мира. Они его интересовали не с антикваристской точки зрения, а с точки зрения того, как они помогают современному физiku сделать шаг дальше в науке. Я бы посоветовал почитать американского философа XX столетия неопрагматиста Ричарда Рорти, одного из наиболее влиятельных современных представителей поздней аналитической традиции в философии. У него есть замечательная книга «Историография философии: четыре жанра»<sup>1</sup>. Он раскрывает содержание четырех методов, среди которых первые два — это

<sup>1</sup> Рорти Р. Историография философии: четыре жанра // Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. М.: УРСС, 2001. 256 с.

метод рациональной реконструкции и метод исторической реконструкции (это и есть, по сути, презентизм).

**Быкасова Л. В.** д.п.н., профессор кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», г. Таганрог

В современных образовательных реалиях все чаще возникают ситуации, когда большинство людей не хотят принимать инновацию, проповедуя лозунг «все новое — хорошо забытое старое». С точки зрения социально-психологического климата в коллективе, комплаенс должен быть частью корпоративной культуры организации, которая основывается на сотрудничестве, коллективной выработке идей, миссии и общепринятых ценностей. Комплаенс — новое направление в образовании рассматривается как система противодействия угрозам и управления рисками, которая обеспечивает грамотное взаимодействие организации с государственными органами. Комплаенс — буквально означает действие в соответствии с запросом или указанием; либо соответствие каким-либо внутренним или внешним требованиям или нормам. Может быть, есть смысл рассмотреть проблему новшеств и с этой точки зрения, так как история образования изобилует примерами отрицательного педагогического опыта.

**Корнетов Г. Б.** Типовая программа развития образовательной организации всегда начинается с проблемно-ориентированного анализа. Необходимо правильно расставлять акценты — не создавать в приказном порядке инновации, а решать существующие проблемы инновационными методами. Следующим этапом является разработка некоего понимания того, что мы хотим получить (образ цели реалистичный и реализуемый), и, наконец, обоснование того, как от нормативной модели мы можем перейти к созданию модели действующей, реальной. В качестве примера не могу не вспомнить статью Л. Н. Толстого «О народном образовании», в которой он говорит о том, что народ «любит и ищет образование», однако получает лишь то содержание, которое определяется государством и властью предрежащими.

По существу, история цивилизованных стран представлена двумя моделями образования. Прусская модель заключается в том, что государство создает школу, и эта модель системы и особенностей ее функционирования полностью задается сверху и контролируется государством. А второй путь американский, в соответствии с которым школа создается снизу, в недавней истории страны — людьми, приехавшими на новый континент, решавшим самостоятельно какой быть школе, чему она должна учить; поселенцами, которые сами нанимали учителя, оплачивали его работу и т. д. У нас американский путь присутствовал в допетровские времена и связан с просветительской образовательной деятельностью мастеров грамоты. С земскими школами было все значительно сложнее: они ориентировали детей на подготовку к будущей жизни, однако и в их деятельности была представлена жесткая поли-

тика государства. Государственной альтернативой земской школе выступили церковно-приходские, решающие задачи подготовки поколения к служению вере, царю и отечеству. Свою систему образования Россия пыталась взять в Австрии при Екатерине, прусскую модель — при Александре I.

**Лукацкий М. А.**, д.п.н., проф., член-корр. РАО, главный научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования Института стратегии развития образования РАО. Про инновации толкуют многие, а разговора не получается — не получается, в частности, в педагогической науке, почему? Потому что есть понятия определенные, а есть понятия неопределенные. Вот, например, понятие пятиэтажный дом — понятие определенное, но как только мы говорим дом многоэтажный, мы теряем возможность сказать, какой из домов многоэтажный, а какой — нет. Как ответить на вопрос: шестиэтажный дом многоэтажный? А шестнадцатиэтажный? Эти неопределенные понятия заполнили педагогическую науку, и с каждым днем этих неопределенных понятий в педагогической науке все больше. И никто не берет на себя бремя перевода неопределенных понятий в условно определенные понятия. Что такое условно определенное понятие — это понятие, которое возникает в процессе консенсуса ученых, которые для того чтобы решить проблему, договариваются о содержании понятия. Например, они могут сесть и договориться, что многоэтажный дом тот, который имеет не менее 12 этажей. Все соглашаются и начинают решать задачу. В педагогике мы имеем ситуацию крайне неприглядную: определенных понятий практически нет, а неопределенных великое множество. До тех пор пока не будет наведен элементарный порядок, т. е. перевода неопределенных понятий в условно определенные, продуктивного разговора не будет в том числе об инновациях.

Второй момент, на который мне бы хотелось обратить внимание, всякого рода нововведений много, эти нововведения каким-то образом складываются и начинают определять направление развития института образования. То, что сейчас происходит в образовании, очень часто именуют одним правильно подобранным термином «макдональдизация», потому что образование хотят сделать доступным и стандартизированным, отстроенным на императивах эффективности, предсказуемости, исчисляемости, контролируемости. Именно такое образование, по существу, в мире и выстраивается, при этом смысловая составляющая такого образования исчезает. Общество делает то, от чего его предостерегал Мартин Хайдеггер, утверждающий, что человечество будет покоиться под миром техники.

Для чего нам образование, что оно нам дает? До тех пор, пока мы будем изобретать новации, усиливающие тренды образования как стандартизированного, исчисляемого, контролируемого процесса, до тех пор мы будем делать все возможное для того, чтобы и далее обесмысливать бытие этого института.

Еще один момент, на который хотел бы обратить внимание, вообще возможно жить без инноваций или нет. Для того, чтобы ответить на этот вопрос, нужно ответить, кто мы такие в антропологическом отношении, а с этой точки зрения, мы очень не похожи на все остальные живые существа. Все живые существа приспосабливаются к той среде, в которой обитают, человек же перестраивает среду под себя, свои потребности. Этот процесс изменения среды обитания перманентен. Процесс изменения среды и приспособления к ней — это и есть сущность антропогенеза как такового. Мы вынуждены находиться в перманентном состоянии изменения себя и окружающего мира. Если исходить из данной логики, инновации имеют место быть, но они должны быть осмысленными, а образование должно быть направлено на то, чтобы направленности инноваций был придан понятный, непротиворечивый смысловой ракурс.

**Корнетов Г. Б.** В этом поле обсуждения скрыта очень важная проблема для историков педагогики, потому что попытаться разобраться в понятиях можно только в некоем историческом контексте. Вообще в педагогике нет определенных понятий — какое бы базовое понятие мы не взяли — образование, воспитание, обучение, мы встречаемся с многообразием трактовок. Серьезного анализа этих понятий нет, а ведь сейчас именно в исторической науке, в истории разных наук как раз очень серьезно развивается то, что называется историей понятий. Именно история понятий занимается оценкой и исследованием этого различия или схожести понятий прошлого и современных. В России вышли книги и статьи Квентина Скинера, английского представителя Кембриджской школы интеллектуальной истории, классика 1960-х — 2000-х годов. Научные интересы профессора Скиннера лежат в областях интеллектуальной истории Раннего модернизма и политической философии XVII века, в частности, Томаса Гоббса; его исследования затрагивают философские вопросы истории. В его работах выстроен очень четкий, логичный, продуктивный подход к анализу понятий. История понятий неразрывно связана с личностью и научным творчеством немецкого историка, профессора Билефельдского университета Рейнхарда Козеллека, автора известного в мире фундаментального издания «Основные исторические понятия. Исторический словарь общественно-политического языка в Германии». История понятий, — отмечает Р. Козеллек, — выступает посредником между историей языка и фактической историей. Она задается, с одной стороны, вопросом о том, какой опыт и какие фактические обстоятельства облекаются в то или иное понятие, а с другой — как этот опыт или эти обстоятельства понимаются людьми.

Из более ранних отечественных работ можно отметить работу Б. Б. Комаровского<sup>1</sup>, который представляет анализ понятийного аппарата, но часто вне культурно-исторического контекста, без смысловых связей и учета

<sup>1</sup> Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.

ментальности времени. Вместе с тем, понятие — это всегда некий культурный конструкт. Одна из последних историко-аналитических работ — работа А. Н. Рыжова<sup>1</sup> также слабо отражает основные положения истории понятий и ее концептуальных положений, пропагандируемых К. Скинером и Р. Козеллеком. Вспоминается Марк Блок, который говорил, что источники, которые оставлены, часто неправдивы. Когда летописец пишет летопись, он хочет у потомков сформировать совершенно определенное представление о том, что происходило в его время и надо пытаться выявить те моменты, которые позволяют создать адекватную временную конструкцию. Таким образом, инновации можно рассматривать в контексте развития понятий, отражающих динамику общественного развития. Прочитайте Роберта Нисбета, его книгу «Прогресс: история идеи», в которой он отмечает, что человечество развивается, «движется вперед», причем это движение понимается в двух аспектах — как накопление знания и как наращивание материального богатства<sup>2</sup>. Для педагогов эта книга — более чем полезная, с нее надо начинать обращение к проблеме инноваций.

**Лукацкий М. А.** Мы говорим о том, что понятия должны быть определены, каноны определения понятий в логике за время ее существования практически не изменились. Эти каноны определения понятий должны быть известны любому, кто берется за такую работу. Есть три способа определения понятий — остенсивный; определение понятий через родовидовое отличие; контекстуальный. В науке обычно используют через родовидовое отличие — это процедура жесткая, регламентированная. Мы живем в мире слов, ребенка нужно «укоренить» в мире слов — используется так называемый остенсивный способ — например, взрослые показывают ребенку носорога в зоопарке и говорят: «Это — носорог!». Это остенсивный способ определения понятий. Ребенок не знает сущности бытия этого животного, но знает, что есть такое животное и выглядит оно так. Затем ему читают сказки, знакомят с фольклором, читают книги, и в этих источниках познания знакомится с тем, что называется контекстным определением понятий.

Однако ни первый способ, ни второй не подходят для науки — для нее подходит только один способ — определение через род и видовое отличие. Для того чтобы разобраться, как это делать надо обратиться к логике и начинать нужно со студентов педагогических университетов.

**Уткин А. В.** д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург): Согласен с уважаемыми коллегами, вместе с тем, кумулятивный характер развития научного знания,

<sup>1</sup> Рыжов А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX вв.: Монография. М.: МПГУ, 2012. 300 с.

<sup>2</sup> Нисбет Р. Прогресс: история идеи. М.: ИРИСЭН, 2007. 557 с.

необходимость его интеграции при расширяющемся спектре комплексных исследований, экстраполяция результатов фундаментальных исследований на междисциплинарные области знания, интерпретация и новое смысловое наполнение понятийного аппарата позволяют по-новому формализовать факторы, определяющие периодизацию историко-педагогического процесса. Среди важнейших из этих факторов: основные исторические события, их влияние на развитие системы образования; государственная образовательная политика, задающая нормативную модель педагогической деятельности; социальные процессы, отражающие генезис идей, направлений, взглядов в обществе, образовании, литературе; отражение социальных, образовательных, педагогических проблем в педагогической действительности; актуальное состояние педагогической науки.

Предметом анализа историко-педагогической действительности мы определили государственную образовательную политику, задающую нормативную модель педагогической деятельности на протяжении двух столетий.

Теоретическим основанием формализации данного фактора может служить диалектическое единство (и теоретическая оппозиция) понятий «дивергенция - конвергенция», которые рассматриваются нами как продуктивный методологический инструмент изучения генезиса историко-педагогического процесса. С точки зрения О. С. Разумовского, дивергенция и конвергенция присущи всем объектам как системам, их структурам, отношениям и связям, сетям и комплексам самой разной природы, таким образом, это феномены и понятия, которые обозначают вид (или разновидности), особое качество, особенности активности, существования и развития во времени объектов любого рода.

Изучение истории отечественного образования как сложной открытой системы в важнейший период ее развития (XIX–XIX вв.) убедительно показывает, что дивергенция и конвергенция являются двумя взаимодополняющими формами внутренней модернизации системы образования, в этом смысле можно рассматривать дивергенцию как предпосылку и условие конвергенции и наоборот. Историко-генетический анализ развития системы российского образования с позиций дивергентно-конвергентной целостности позволил сделать вывод о том, что ее генезис представляет собой исторически детерминированный процесс, весьма неравномерный по своему развитию и проходящий как последовательная очередность двух этапов: *дивергентного* (в педагогике дивергенция связана, прежде всего, с увеличением количественного и качественного разнообразия педагогических систем, процессов, культур; расширением новаторского опыта как положительного, так и отрицательного; изучением, аккумуляцией и творческим применением новых идей, теорий, концепций, в том числе зарубежных) и *конвергентного* (связанного с этапами стабилизации системы, закрепления традиций; фильтрацией на жизнеспособность «нового» в педагогической действительности;

критическим анализом и обобщением педагогического опыта; консолидацией педагогического сообщества — внешней и внутренней; интеграцией образовательного пространства и легитимизацией массовых образовательных практик).

С этой точки зрения, XIX—XX столетия государственную образовательную политику в истории развития отечественной системы образования можно рассматривать как чередование дивергентных и конвергентных этапов:

= дивергентный (1802—1825) — создание государственной системы образования; либеральная школьная реформа (приходские, уездные училища, гимназии, университеты), открытие Царскосельского лицея (Александр I);

+ конвергентный (1825—1855) — консервативный период и контрреформа в образовании; идея «охранительного образования»; православие, самодержавие, народность как идеологические скрепы системы образования (Николай I);

= дивергентный (1855—1881) — общественно-либеральный период реформирования системы образования; развитие общественно-педагогического движения: Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев. (Александр II);

+ конвергентный (1881—1894) — контрреформа в образовании; возвращение триады: православие, самодержавие, народность (Александр III);

= дивергентный (1894—1917) — постепенный переход от консерватизма к либерализму; развитие общественной и частной инициативы в образовании; демократические проекты реформирования отечественного образования (Николай II);

= дивергентный (1917—1930) — создание новой пролетарской школы; педагогическая инициатива и творчество; время опытов, экспериментов, многообразие идей, теорий, концепций и способов их реализации (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, В. Н. Сорока-Росинский);

+ конвергентный (1931—1953) — сталинские реформы образования; изоляция от мировой педагогической теории и практики; самодостаточность; борьба с инакомыслием;

= дивергентный (1954—1964) — хрущевская оттепель; догоняющая модернизация в сфере образования; доминирование политехнического содержания образования. Закон (1958 г.) «Об укреплении связи школы с жизнью...»;

+ конвергентный (1965—1985) — стабилизационно-модернизаторский этап; школьная реформа 1984 г.; тиражирование опыта педагогов-новаторов: В. А. Сухомлинского. Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой, М. П. Щетинина и др. Развитие новых направлений в дидактике и методике — проблемное и развивающее обучение;

= дивергентный (1985 — к. 90-х) — перестройка, гласность, демократия; новое педагогическое мышление; реформирование системы образования на ос-

нове приоритета общечеловеческих ценностей. Закон об образовании (1992 г.); личностно-ориентированная модель образовательного процесса; разнообразие образовательных учреждений, учебных планов, авторских программ и т. д.

+ конвергентный (начало XXI — по наст. время) — унификация и стандартизация образования, стабилизация и бюрократизация системы.

Современная отечественная и западная историография подчеркивают, что главной особенностью российского исторического процесса было доминирование государственности, ее личностный характер, всеисильность, специфичность политических методов, превосходство над неразвитым в политическом отношении социумом. Определяющей чертой стала периодическая модернизация всех сторон общественной жизни (в том числе системы образования), причем, инициатива в подавляющем большинстве случаев принадлежала государству. Эта тенденция сохраняется и по настоящее время.

Обращает внимание еще одна выявленная закономерность, связанная с экстраполяцией выделенных этапов развития системы образования на Большие циклы конъюнктуры, известные больше, как Кондратьевские циклы, хорошо изученные экономистами и до сих пор вызывающие дискуссии.

Николая Дмитриевича Кондратьева заслуженно считают наиболее выдающимся российским экономистом советского периода. С его именем связаны капитальные исследования в области теории конъюнктуры, закономерностей и показателей ее динамики, обосновании длинных волн экономической конъюнктуры. Он опубликовал ряд серьезных работ по вопросам прогнозирования и перспективного планирования, по аграрным проблемам и статистике, однако крупнейшим вкладом ученого стали исследования экономических циклов

Экстраполяция дивергентно-конвергентных этапов развития системы российского образования на нисходящие и восходящие фазы кондратьевских циклов убедительно показывает, что дивергенция в образовании полностью совпадает с экономическим подъемом, ростом объемов производства, улучшением экономических макропоказателей, а каждому экономическому кризису в экономике соответствует волна конвергенции в образовании. Мы сопоставляем процессы, имеющие циклический характер, и с этой точки зрения инновационные волны в системе образования связаны не только с экономической конъюнктурой рынка, но и технологически новыми (инновационными) решениями, имеющими глобальный масштаб. Иными словами, инновационные процессы в системе образования связаны с дивергентными этапами, а стабилизация системы, связанная с закреплением традиций — с конвергентными.

**Лукацкий М. А.** То, что мы услышали, — это определение понятий? Где родовое слово? Родовое отличие? Если даются только видовые характеристики, то это не определение. Лично мне понятнее, что такое дивергенция и конвергенция не стало, но выкладки интересные. Процессы — это нечто реальное, я не могу это нечто реальное взять и копировать, можно вести речь о моделях.

**Уткин А. В.** Представлен этимологический анализ понятий, направленный на выяснение происхождения слова и его определения в различных областях знания. Связывая дивергентно-конвергентный подход с реформами образования и волновой моделью экономического развития, мы выходим на новый уровень понимания закономерностей, определяющих динамику инновационных процессов в системе образования.

**Шевелев А. Н.,** д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой андрагогики и педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования: Занимаясь образовательными реформами на интуитивном уровне я полностью согласен с подходом Анатолия Валерьевича. А. В. Уткин называет это дивергенцией-конвергенцией, Э. Д. Днепров, рассматривая образовательную политику России, также выделял периоды, связанные с реформами и контрреформами. Есть работы И. Г. Яковенко, посвященные циклам истории. Для себя я это обозначаю, как унифицирующие тенденции — образовательная политика Николая I и образовательная политика Александра II доказывают цикличность в российской образовательной политике. Речь идет о том, что вся наша 300-летняя образовательная политика дореволюционной России, Советского Союза, сегодняшнего дня заставляет образование то подстраиваться под императивы государства, то развиваться в много- и разнообразии форм, методов и систем как ресурса развития инновационности.

**Лукацкий М. А.** А можно сказать, что была представлена описательная модель образовательной политики государства. Если это описательная модель, то я не имею права выделять тенденции и этапы, если я их выделяю — это не описательная модель, а теоретическая.

**Шевелев А. Н.** Думаю, да. Но мы существенно сужаем поле обсуждения инноваций, сводя их только к государственной политике в области образования — свобода-несвобода в образовании; унификация-разнообразие; дивергенция- конвергенция; доминирующая роль государства или педагогического сообщества, общественно-педагогического движения. Согласен с Михаилом Абрамовичем — нам нужно как историкам педагогики определиться, что считать инновацией в истории педагогики. Современные исследования представляют колоссальный разброс того, кто и как представляет инновацию. Нам же нужно определить признаки инновации в образовании. Если в какое-то время в какой-то стране появилась «сумасшедшая» школа, аналогов которой не было в истории и эта школа дала толчок развитию педагогической науки и практики, была ли она инновационной? Отдельному анализу подлежит механизм перехода, когда инновация в образовании становится массовой практикой и каков механизм этого перехода?

Одно из определений инноваций может быть следующим: целенаправленное внедрение качественных изменений, преобразующих социальную практику, благодаря чему она (эта практика) начинает реализовываться на

принципиально новом уровне. Обращаю внимание на два акцента — целенаправленность и качественное изменение.

В ноябрьскую встречу, думаю, нам необходимо определить, какую часть образовательной практики мы отнесем к инновационной, какую — к «относительно» (условно) инновационной, а какая таковой не является.

**Лукацкий М. А.** Мы можем выработать совместное понимание только в одном случае, когда будем все придерживаться одного способа определения понятий. Один инструмент должен быть использован в полной мере; как только я отступаю от регламента определения рода и вида понятия, определение не получается. Три условия такого определения — качественно, внятно и непротиворечиво должна быть обоснована научная позиция.

**Корнетов Г. Б.** Существует огромное количество педагогических систем, теорий, практик, и они могут быть представлены совершенно по-разному. Бессмысленно, на мой взгляд, вырабатывать единое общее понятие чего-либо. Мне кажется, имеет смысл овладеть способом анализа различных проблем, выработки понятий и того, что есть инновация в ее общем понимании. Это понимание должно быть логично обосновано и сопровождаться объяснением относительно того, какие аспекты позволяют понимать инновации наиболее глубоко и четко, какие подходы имеют специфику и какие они открывают возможности. Возможны разные трактовки инноваций, и нет смысла вырабатывать единую, следуя затем лозунгу: «Кто не с нами — тот против нас». В педагогике, в целом, слабо представлена культура научного мышления. Однако опыт того же Д. Дьюи показывает, насколько важно научное осмысление педагогической реальности. Или пример с педагогической антропологией. В. Б. Куликов рассматривает ее как философскую дисциплину, обращаясь к работам немецких философов<sup>1</sup>, в традициях русской классической педагогики — она всегда относилась к области педагогического знания. Каков подход более верный? Для ответа нужно дифференцировать подходы, понять, как они обоснованы, реализованы. А религиозные концепции в педагогике? Немецкие коллеги Вальдорфскую школу, например, не рассматривают как научное явление, так как построена она на мистической антропософии, а результаты деятельности — высочайшие. Если мы не принимаем философские, теоретические основания этой школы, то в любом случае нужно понять, как достигается результат и какие интерпретации могут быть мной использованы в собственной практической деятельности каждым педагогом. Можно ли говорить о Вальдорфской педагогике, не говоря об антропософии, ее философско-религиозном фундаменте? О какой Вальдорфской педагогике идет речь — о той, была предложена Р. Штайнером в начале XX века, или это нынешние варианты Вальдорфской школы, которые, сохранив традицию, претерпели очень серьезные модификации в течение своего столетнего существования?

<sup>1</sup> Куликов В. Б. Педагогическая антропология : Истоки. Направления. Проблемы. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 191 с.

Что может взять российская школа из Вальдорфской педагогики, и может ли это сделать школа, не признающая антропософского учения?

Нужно не только разумно выстроить и обосновать, но и разумно отнестись к педагогическому опыту. Проблема инноваций — это проблема сегодняшней ситуации, в которой сложно разобраться и конструктивно ее решить, во-вторых, вне обращения к истории вообще в этой проблематике разобраться в принципе невозможно. Интересен вопрос о том, является ли инновацией создание новой теории или новой школы, или инновацией является процесс внедрения? Зачастую используется термин «ретроинновация», но Г. П. Щедровицкий указывает на то, что это не означает, что берется, например, опыт Монтессори и механически используется ретроинновация — это управленческий механизм, позволяющий старое реализовывать сегодня в совершенно новых исторических условиях. Есть, кстати, более корректное слово «ретровведение» (И. Пригожин).

**Рогачева Е. Ю.** д.п.н., профессор кафедры педагогики *«Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»*: Многие руководители образовательных организаций, имеющих статус инновационных площадок, часто не понимают, в чем суть и результат так называемой инновационной деятельности, следуя логике трендов в образовании и игнорируя настоящие проблемы коллектива. Тексты Штайнера и Вальдорфская педагогика — это абсолютно разные вещи.

**Романов А. А.** д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования *«Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина»*: Коллеги, хотел бы представить важную и дорогую для меня работу: издание «100 книг Григория Корнетова»<sup>1</sup>. В книге Г. Б. Корнетов охарактеризован как один из ведущих педагогов и самых авторитетных историков педагогики России, научный поиск которого связан с всеобъемлющим осмыслением и использованием богатейшего теоретического и практического наследия прошлого. Труды ученого посвящены анализу мировых и локальных тенденций динамики образования, эволюции научно-педагогического знания, изучению накопленного опыта постановки и решения воспитательно-образовательных проблем, включению их в контекст современного антропологического, социального и гуманитарного знания, прогнозированию стратегии развития образования в XXI столетии. Материалы издания адресуются научным работникам, преподавателям педагогических дисциплин и студентам вузов, учителям, всем тем, кто интересуется педагогикой, историей образования и педагогической мысли.

Хотел бы обратить Ваше внимание на первый номер журнала «Психолого-педагогический поиск» в котором опубликована статья Г. Б. Корнетова «Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст».

<sup>1</sup> Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Изд-во «Концепция», 2018. 136 с.

В этом же номере статья А. Н. Шевелева «Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования» в которой выявляются некоторые общие тенденции генезиса научного словаря российской истории педагогики и образования последних десятилетий<sup>1</sup>.

Автор утверждает, что использовать педагогический тезаурус «становится затруднительно даже ученым, не говоря о практиках и непрофессиональном сообществе, что создает противоречие педагогической теории и практики, которые пользуются педагогической терминологией по-разному». При этом в современных условиях бесполезно пытаться сравнивать разные определения педагогических понятий и категорий. Нужно искать в этих определениях не различия, а скорее смысловое единство понимания тех явлений, которые они обозначают. Делается заключение и о приближении момента, когда стихия педагогической терминологии потребует систематизации, очищения и, возможно, обновления, для чего возможны отсекающий (релевантный), структурирующий и феноменологический (серийный) подходы к решению проблемы, имеющие равное право на существование в науке<sup>2</sup>.

Предложение следующее: в журнале «Психолого-педагогический поиск» есть рубрика, которая нечасто используется, «Открытая трибуна», статьи, мысли на полях, заметки — жанр может быть разнообразным, а источником может быть дискуссия на нашей конференции, интересная статья, обсуждаемая нашим сообществом книга. Можно брать междисциплинарные контексты, в частности, Михаил Абрамович мог бы подготовить текст по теме сегодняшнего выступления, потому что он чрезвычайно актуален для всех категорий исследователей.

**Корнетов Г. Б.** Предложение очень интересное, можно обратить внимание на опыт проведения журналом «Педагогика» тематических круглых столов, но возможен и другой вариант — использовать стенограммы наших конференций, которые традиционно готовит главный редактор «Историко-педагогического журнала» А. В. Уткин, и самые интересные фрагменты для обсуждения отдельно публиковать в рубрике «Открытая трибуна».

У нас впервые за прошедшие 22 встречи на Форумах и Конференциях последовательно обсуждается одна содержательная линия, следуя которой мы пытаемся коллективно обсудить проблему — в данном случае проблему инноваций в образовании. В следующую встречу в ноябре 2019 мы продолжим тему инноваций, но рассмотрим соотношение новаций и традиций в историко-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. №1 (49) С. 15–41; Шевелев А. Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49) С. 41–53.

<sup>2</sup> Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. 2019 №1. С. 9–14. С. 10.

педагогическом процессе, учитывая, конечно, то, что историк прежде всего обращен к традиции.

Спасибо за работу, дорогие друзья! До встречи!

### Список литературы

1. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2019. — Т. 1. — 208 с.; Т. 2. — 260 с.
2. Историко-педагогический ежегодник. 2019 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2019. — 256 с.
3. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. — М. : Просвещение, 1969. — 311 с.
4. Корнетов, Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49) — С. 15—41.
5. Корнетов, Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2019. — 172 с.
6. Куликов, В. Б. Педагогическая антропология. Истоки. Направления. Проблемы / В. Б. Куликов. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 191 с.
7. Нисбет, Р. Прогресс: история идеи / Р. Нисбет. — М. : ИРИСЭН, 2007. — 557 с.
8. Романов, А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2019 — № 1. — С. 9—14.
9. Романов, А. А. 100 книг Григория Корнетова / А. А. Романов. — Рязань: Изд-во «Концепция», 2018. — 136 с.
10. Рорти, Р. Историография философии: четыре жанра / Р. Рорти // Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. — М. : УРСС, 2001. — 256 с.
11. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI—XX вв.: Монография / А. Н. Рыжов. — М. : МПГУ, 2012. — 300 с.
12. Шевелев, А. Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования / А. Н. Шевелев // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49) — С. 1—53.

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. Уткин

**ВЕЛИКИЙ НЕИЗВЕСТНЫЙ:  
К 165-ЛЕТИЮ  
ГЕОРГА КЕРШЕНШТЕЙНЕРА  
(1854–1932)**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(4Гем)6-8

В статье представлен обзор ведущих идей выдающегося немецкого педагога, признанного решением ЮНЕСКО (1988) одним из четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Описываются особенности развития теории и практики образования на рубеже XIX–XX веков, идеи педагогики действия и их теоретическое и прикладное оформление в трудах Г. Кершенштейнера.

Ключевые слова: Георг Кершенштейнер; педагогика действия; народные школы; ручной труд; трудовая школа; гражданское воспитание.

A. V. Utkin

**THE GREAT UNKNOWN:  
THE 165-YEAR ANNIVERSARY  
GEORGE KERCHENSTEINER  
(1854–1932)**

The article presents an overview of the leading ideas of the outstanding German teacher, recognized by UNESCO (1988) as one of the four teachers who defined the way of pedagogical thinking in the XX century. Features of development of the theory and practice of education at the turn of XIX–XX centuries, ideas of pedagogy of action and their theoretical and applied registration in G. Kershensteiner's works are described.

Key words: Georg Kershensteiner; pedagogy of action; folk schools; manual labor; labor school; civic education.

Один из четырех педагогов по версии ЮНЕСКО, определивших новое педагогическое мышление в XX веке, яркая личность в немецкой педагогике конца XIX — начала XX века Георг Михаэль Кершенштейнер (нем. Georg Michael Kerschensteiner), родился 29 июля 1854 года в Мюнхене в семье бедных предпринимателей Антона и Катарины Кершенштейнер. В 1866 году в возрасте двенадцати лет он поступает в педагогический колледж и по его окончанию с 1871 по 1873 г. работает помощником учителя в селах Форстиннинг и Лехаусен. В 1874 г. Георг оставляет преподавание, продолжая давать частные уроки и зарабатывая на жизнь преподаванием музыки, посещает последние два года средней школы. С 1877 по 1880 г. он изучает математику и физику в Мюнхенском техническом университете, одном из самых престижных высших учебных заведений Германии, а с 1880 по 1883 в Мюнхенском университете имени Людвига и Максимилиана — старейшем высшем учебном заведении Европы, основанном в 1472 году. После окончания факультета естественных наук Г. Кершенштейнер в течение 20 лет преподает в средних учебных заведениях в различных городах Баварии, а с 1918 г. становится профессором Мюнхенского университета<sup>1</sup>.

Как и Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци и Н. Ф. С. Грундтвиг, он стремился найти для школы неизблемое основание ее деятельности, по-

лагая, что обеспечение тесной связи школы с жизнью возможно на основе организации продуктивной трудовой деятельности. В крупных социально-педагогических теориях XVII—XVIII вв. (Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо и др.) содержались многочисленные аргументы в пользу включения разнообразной трудовой деятельности в учебно-воспитательный процесс в соответствии с возрастными, физическими и интеллектуальными возможностями детей с целью повышения эффективности школьного образования. Ключевое значение имели труды И. Песталоцци, который впервые связал мотивацию труда с природой ребенка, основоположника общественного дошкольного воспитания Ф. Фребеля и практический опыт представителей филантропизма (И. Б. Базедов, Г. Блаше, И. К. Гутс-Мутс, К. Г. Зальцман, И. Г. Кампе и др.), выступавших с критикой господствовавших в школе зубрежки, словесного обучения, формализма, засилья древних языков, жестокости к детям, религиозной нетерпимости. Именно это направление развития теории и практики образования проповедовало использование методов обучения, отвечающих психологии детей, активное применение наглядных пособий и игровых методов обучения, упор на практические, необходимые в жизни знания (естественные науки, современные языки), физическое развитие наряду с умственным и развитие трудовых навыков.

<sup>1</sup> Книжный портал. Георг Кершенштейнер. Режим доступа: URL: <https://www.livelib.ru/author/359403-georg-kerschenshtejner>

В рамках так называемой педагоги действия выделилось несколько течений, базировавшихся на различном толковании понятия «труд» и отличавшихся степенью и целями использования отдельных его видов в учебном процессе. Сторонники мануализма У. Сигнеус (Финляндия), А. Клаусон-Каас (Дания), Э. Шенкендорф, А. Пабст, Х. Шерер (Германия), Р. Зейдель (Швейцария) добились введения в учебные планы народных школ ручного труда в качестве самостоятельного предмета с целью обеспечения общей допрофессиональной подготовки учащихся. Французская система обучения ручному труду (Ж. Фонтень и др.) основывалась на применении упражнений при изготовлении деталей каких-либо изделий, а шведская (так называемый слойд О. Саломона) система предполагала изготовление целых предметов (главным образом из древесины)<sup>1</sup>.

На рубеже XIX–XX веков идеи педагоги действия получили психолого-педагогическое обоснование в экспериментальной педагогике Э. Меймана и В. А. Лая, которые обосновали важнейшие идеи трудовой школы: о связи мысли ребенка с его двигательной активностью, о роли представлений и восприятия в процессе обучения, о соотношении прак-

тических работ с теоретическим обучением<sup>2</sup>. Д. Дьюи разработал модель трудовой школы, представлявшую собой оригинальный вариант прагматической педагогики. Практическую реализацию эти идеи получили в методе проектов, Дальтон-плане и других системах обучения<sup>3</sup>.

Находясь под сильным влиянием работ И. Г. Песталотти и идей крупнейшего теоретика социальной педагогики П. Наторпа, Георг Кершенштейнер — активный сторонник Джона Дьюи — научно обосновал концепцию трудовой школы, доказывая, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию. С этих позиций Кершенштейнер обосновал систему образования и воспитания, которая обеспечивала подготовку из детей и подростков благонамеренных граждан, добросовестных и инициативных в области своей профессиональной деятельности работников, считая, что необходимо воспитывать подростков в понимании задач государства, сознании вытекающего отсюда гражданского долга и любви к Отечеству.

Опираясь на достижения психологии конца XIX века, смысл трудовой школы Г. Кершенштейнер видел

<sup>1</sup> Большая российская энциклопедия - электронное издание. Трудовая школа. Режим доступа: URL: <https://bigenc.ru/education/text/2061919>

<sup>2</sup> Романов А. А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (к 150-летию В. А. Лая и Э. Меймана) // Историко-педагогический журнал. 2012, № 4, с. 122–139.

<sup>3</sup> Трудовые школы. Российский образовательный портал Режим доступа: URL: <http://www.school.edu.ru/collections/collectionitem/15883https://docviewer.yandex.ru/view/16536723/?page=1u>

в том, чтобы при минимуме научного материала развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда, сделать ручной труд основой собственного опыта детей. Трудовая школа требует учителя, который бы кроме книжного образования «пропитался духом трудовой школы»<sup>1</sup>. В тесной связи с концепцией трудовой школы у Г. Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, наиболее полно изложенная в книгах «Понятие гражданского воспитания» (1910) и «Концепция школы туда» (1912).

Главным средством воспитания Г. Кершенштейнер считал трудовую школу, однако говоря о ней, он «в одном случае делал акцент на развитие у детей способности пользоваться теми методами, которые присущи наукам, представленным в предметах школьного обучения, а в другом — на ручном труде, как важнейшем средстве подготовки к практической деятельности и воспитания характера. Именно второй аспект оказывался ведущим в разработке им вопросов теории и практики образования в массовой народной трудовой школе»<sup>2</sup>. Г. Б. Корнетов выстраивает логику рассуждения Г. Кершенштейнера следующим образом: «Дети инстинктивно предрасположены к двигательной активности и к установлению мануального контакта с окружающими их вещами; учитель начальной школы обязан учитывать,

что ребенок в своем развитии движется от практических интересов к теоретическим; школьники отдадут предпочтение любой практической деятельности перед абстрактным мышлением и рефлексией; школа должна перестать давать книжные знания и стать трудовой школой, основанной на включении детей в различные виды трудовой деятельности посредством приобщения их к ручному труду»<sup>3</sup>.

Качественное развитие в трудах Г. Кершенштейнера получили вопросы профессионального образования, которое, по его мнению, не должно воспитывать узкого специалиста, а стать фундаментом образования общечеловеческого. Именно оно способно сформировать целостное представление личности о своей роли и месте в общественной деятельности. Отсюда вытекает первая задача народной школы — помочь воспитаннику найти работу в коллективном организме, выполнять насколько возможно хорошо определенные профессиональные функции. Вторая задача школы — приучить отдельного человека рассматривать эту профессию как службу, которую необходимо нести не только ради поддержания собственного существования и нравственного самооправдания, но и в интересах упорядоченного государственного союза, позволяющего человеку, пользуясь благами правового порядка и культуры, исполнять свою работу и тем обеспечивать свое

<sup>1</sup> Кершенштейнер Георг. Режим доступа: URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1462535>

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Трудовая школа Георга Кершенштейнера // Школьные технологии. 2012. № 2. С. 102–108. С. 103.

<sup>3</sup> Там же. С. 103.

пропитание. Сформировать осознание воспитанниками значимости любой самой непрестижной работы для блага общества, осознание, которое облагораживает человеческую деятельность, можно только через организацию школьного дела в форме трудового союза. Третья задача народной школы, являющаяся высшим актом гражданского воспитания, направлена на развитие в воспитанниках склонности и силы к содействию того, чтобы развитие государства направлялось к идеалу нравственного общежития. Школа должна научить воспитанников совместной работе по нравственному облагораживанию государства, при помощи коллективного труда заложить фундамент привычке служить какой-либо высокой нравственной общественно значимой цели<sup>1</sup>.

Деятельность Г. Кершенштейнера на рубеже XIX — начала XX вв. исследовалась многими русскими педагогами, в том числе Н. Е. Румянцевым, Г. Роковым, П. А. Соколовым и др.<sup>2</sup> Высокую оценку работе П. А. Соколова «История педагогических систем» (1913) дает В. В. Розанов, отмечая, что это «громадный труд (506 страниц большого формата), предназначенный для «самообразо-

вания воспитателей и учителей, настоящих и будущих»<sup>3</sup>, описывающий западноевропейские педагогические идеи<sup>3</sup>. П. А. Соколов уделяет значительное внимание и опыту Георга Кершенштейнера, выделяя основные требования создания новой трудовой школы: она должна ограничиться минимумом учебного материала; предоставить возможности школьникам многосторонних и основательных наблюдений сначала над явлениями вне школы, затем в самой школе — в лабораториях, террариумах; обратить особое внимание на преподавание рисования (для развития наблюдательности и творческих сил ребенка); и, наконец, формировать самостоятельность и личностное самоопределение<sup>4</sup>.

Работы Г. Кершенштейнера активно обсуждаются в мировом педагогическом сообществе. Он получает приглашения на лекции в Европе, России и Америке; его книги переводятся в большинстве европейских стран. В предисловии к шестому изданию книги «Понятие о трудовой школе» (1925) Кершенштейнер замечает: «Моя книга в настоящее время переведена на 11 европейских и три азиатских языка»<sup>5</sup> (прим ред. — турецкий, китайский и японский).

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Трудовая школа Георга Кершенштейнера // Школьные технологии. 2012. № 2. С. 102–108. С. 105–106.

<sup>2</sup> Беленцов С. И. Реформирование народной школы в трудах немецкого педагога Георга Кершенштейнера // Проблемы современного образования. 2017. № 1. С. 73–79. С. 75–76.

<sup>3</sup> Розанов В. В. П. Соколов. История педагогических систем // Новое Время. 1913. 7 июля. № 13404. Режим доступа: URL: [http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov\\_p\\_sokolov.html](http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_p_sokolov.html)

<sup>4</sup> Цит. по: Беленцов С. И. Реформирование народной школы в трудах немецкого педагога Георга Кершенштейнера // Проблемы современного образования. 2017. № 1. С. 73–79. С. 75–76.

<sup>5</sup> Цит. по: Линкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики, Изд. второе, пересмотр. и доп. Харьков.: Из-во «Пролетарий» 1930. 349 с. С. 234.

Кершенштейнер, почитатель Джона Дьюи и его выдающийся переводчик в Германии, совершил поездку по Соединенным Штатам в 1910 году от имени Национального общества содействия промышленному образованию. В Англии, Швейцарии и Японии его концепция обязательного непрерывного образования оказала влияние на школьную реформу и законодательство<sup>1</sup>.

Несмотря на то что советской педагогикой был принят термин «трудовая школа» в отечественной историографии советского периода оценка вклада Г. Кершенштейнера в развитие педагогической теории и практики однозначно негативная: «Перед нами педагог, теснейшим образом связанный с германской буржуазией, педагог, который стоит на страже завоеваний капиталистической культуры, понимающий в то же время, что этой культуре грозят известные опасности от поднимающегося рабочего класса. Он не идет против духа времени. Он ушел дальше консервативных немецких аграриев, он понимает, что для капиталистического общества необходим обученный рабочий; он считает войти в известной мере навстречу желаниям этого рабочего — с тем однако, чтобы в процессе обучения его в юношестве сделать его «годным членом существующего общества». Особенно полно отразилась его общественная

идеология в работах, посвященных гражданскому воспитанию... В лице Кершенштейнера мы имеем яркого и яркого врага рабочего класса и рабочей педагогики. Человек исключительной энергии и исключительной работоспособности Кершенштейнер провел очень большую педагогическую работу, объективной задачей которой было привести систему народного просвещения в соответствие с нуждами индустриального капиталистического государства, этим и объясняется его успех в буржуазных странах»<sup>2</sup>.

А. П. Пинкевич — создатель первых советских учебников и пособий по педагогике и первой в советской России «Педагогической энциклопедии» (1927—1929) — отмечает, что в своей педагогической деятельности Г. Кершенштейнер «прошел сложный и богатый опытом путь: от практической деятельности в качестве реформатора учебного плана дополнительных школ — к теории трудовой школы; от теории трудовой школы — к созданию теории общей педагогики. Начал он с изучения естествознания и математики, кончил — изучением философии»<sup>3</sup>. А. П. Пинкевич пишет, что перед революцией в России Кершенштейнер «пользовался у нас большой популярностью и признанием как «отец трудовой школы». «Объективно это понятно, — продолжает мысль Пинкевич, — Россия приближалась

<sup>1</sup> *Георг Кершенштейнер: биография, основные идеи педагогической теории, научные труды* <http://fb.ru/article/458566/georg-kershenshteyner-biografiya-osnovnyie-idei-pedagogicheskoy-teorii-nauchnyie-trudyi>

<sup>2</sup> Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики, Изд. второе, пересмотр. и доп. / А. П. Пинкевич. — Харьков.: Изд-во «Пролетарий», 1930. — 349 с. — С. 232.

<sup>3</sup> Там же. С. 232.

к буржуазной революции. Буржуазия искала для себя теоретиков в области просвещения и за неимением собственных стремилась опереться на Кершенштейнера. После Октябрьской революции Кершенштейнер потерял для нас актуальное значение. Более прогрессивный Дьюи еще имел известное влияние в первые годы после революции, но Кершенштейнер настолько чужд нам по строю, всей своей идеологии, что интерес к нему может быть только интересом исторического порядка»<sup>1</sup>.

Во многом негативный шлейф восприятия философских и педагогических идей Г. Кершенштейнера проявляется и настоящее время, так как считается, что его теория гражданского воспитания «должна нивелировать классовые противоре-

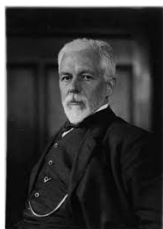
чия между рабочими и буржуазией, должна научить детей повиноваться государственной системе. При этом воспитательные цели народной школы ограничиваются в первую очередь развитием профессиональных способностей, воспитанием любви к труду и соответствующих качеств, таких, как добросовестность, прилежание, чувство ответственности, самообладание и преданность деятельной жизни»<sup>2</sup>. Этим объясняется практически полное отсутствие публикаций оригинальных текстов Кершенштейнера в России за последнее столетие, сравнительно малое количество работ отечественных исследователей педагогического наследия Георга Кершенштейнера, наследия, которое нам еще предстоит открыть и осмыслить, создавая образ школы XXI века.

<sup>1</sup> Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики, Изд. второе, пересмотр. и доп. / А. П. Пинкевич. – Харьков.: Изд-во «Пролетарий», 1930. – 349 с. – С. 239.

<sup>2</sup> Георг Кершенштейнер: биография, основные идеи педагогической теории, научные труды  
Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/458566/georg-kershenshteyner-biografiya-osnovnyie-idei-pedagogicheskoy-teorii-nauchnyie-trudyi>

### Список литературы

1. Беленцов, С. И. Реформирование народной школы в трудах немецкого педагога Георга Кершенштейнера / С. И. Беленцов // Проблемы современного образования. — 2017. — № 1. — С. 73–79.
2. Большая российская энциклопедия — электронное издание. Трудовая школа. Режим доступа: URL: <https://bigenc.ru/education/text/2061919>
3. Георг Кершенштейнер: биография, основные идеи педагогической теории, научные труды Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/458566/georg-kershenshteyner-biografiya-osnovnyie-idei-pedagogicheskoy-teorii-nauchnyie-trudyi>
4. Кершенштейнер, Георг. Режим доступа: URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1462535>
5. Книжный портал. Георг Кершенштейнер. Режим доступа: URL: <https://www.livelib.ru/author/359403-georg-kershenshtejner>
6. Корнетов, Г. Б. Трудовая школа Георга Кершенштейнера / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2012. — № 2. — С. 102–108.
7. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики. Изд. второе, пересмотр. и доп. / А. П. Пинкевич. — Харьков : Изд-во «Пролетарий», 1930. — 349 с.
8. Розанов, В. В. П. Соколов. История педагогических систем / В. В. Розанов // Новое Время. — 1913. — 7 июля. — № 13404. Режим доступа: URL: [http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov\\_p\\_sokolov.html](http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_p_sokolov.html)
9. Романов, А. А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (к 150-летию В. А. Лая и Э. Меймана) / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 4. С. 122–139.
10. Трудовые школы. Российский образовательный портал Режим доступа: URL: <http://www.school.edu.ru/collections/collectionitem/15883https://docviewer.yandex.ru/view/16536723/?page=1u>



**Г. Кершенштейнер**

## **ШКОЛА БУДУЩЕГО - ШКОЛА РАБОТЫ<sup>1</sup>**

Прошло 100 лет с тех пор, как страстный и неутомимый исследователь Песталоцци подарил народной школе те основы методов преподавания, которые вечно будут господствовать в ней. Он пытался «найти законы, которым подчинялось бы развитие человеческого духа в силу самой его природы», он знал, «что они должны быть те же, что и законы физического мира», и был уверен, «что в них он найдет нить, из которой можно будет выпрясть всеобщий психологический метод обучения» (4-е письмо к Гесснеру). Он нашел «абсолютный фундамент всякого познания в наглядном обучении». В этом его заслуга.

Затем люди, в свою очередь, стали строить на этом фундаменте. Они употребляли камни прошлых времен для постройки по методу Песталоцци. Школа словесного обучения средних веков стала школой нового времени. Между тем душа ребенка все более и более делалась объектом любовного исследования; все ясней и безусловнее признавалось, что методы пассивной наглядности и отдаленнейшим образом не отвечают душевной жизни ребенка. Между тем в самых широких кругах более, чем когда либо, распространялось сознание того, какие подчас огромные созидательные и творческие силы таятся в ребенке. Принцип Песталоцци – самодеятельность – сделался лозунгом. Было найдено гордое имя «Школы воспитания», и те, кто думал построить ее по теории Циллера на обучении идеям, называли сами себя «научными педагогами». И все же, пройдя туда, где работают эти педагоги самодеятельности, педагоги обучения идеям, вы найдете то же, что и у педагогов пассивной наглядности. Вы найдете всю старую школу словесного обучения или, как лучше было бы ее назвать, старую книжную школу<sup>2</sup>. Вы, пожалуй,

<sup>1</sup> Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации, изд. 2. Пг., Изд-во "Школа и жизнь", 1920, С. 80–97.

<sup>2</sup> Песталоцци сам питал сильное недоверие ко всякого рода книжным знаниям. Еще более выступает это у его сотрудника и ученика Joseph'a Neef, жившего у него с 1800 по 1803 г. в Бургдорфе. Он был призван впоследствии Маклюром в Филадельфию, где основал школу, которая теперь, сто лет спустя, производит

возразите: «Задача школы именно и состоит в том, чтобы дети с ее помощью могли освоиться с данным учебным материалом, чтобы она помогла ребенку увеличить, упорядочить и дополнить его знания и ими самостоятельно пользоваться; она должна быть школой обучения, или она не будет вообще школой». Верно, она должна быть школой обучения, но такой, которая идет навстречу всей душевной жизни ребенка, которая приноровлена не только к его способности воспринимать, но также к его творческой способности, не только к пассивной, но и к активной стороне его натуры, которая должна отвечать не только его интеллектуальным стремлениям, но в особенности его социальным инстинктам. Она должна быть школой обучения, в которой учат не только при помощи слов и книг, но гораздо больше путем практического опыта.

Однако если мы приложим эти принципы к нашим современным школам, то мы увидим, что они скорее заглушают продуктивные силы наших детей, чем развивают их, что они часто пытаются формировать детей в таком возрасте, когда они совершенно еще не способны к формировке, что они связывают обучение с такими предметами, интерес к которым пробуждается искусственно путем утонченных методов, в то время как тот круг опыта, который приносит ребенок в школу, используется в целях обучения лишь при случае, что они, наконец, не дают почти никакой пищи социальной натуре ребенка, по крайней мере, это не делается планомерно и в самом преподавании.

Видя это, многие из нас пришли к выводу, что современная школа нуждается в крупном преобразовании во всей своей внутренней организации. И не только в стареющей будто бы Европе, где школа должна была развиваться под влиянием вековой передачи традиций, ощущаем мы необходимость реорганизации школы словесного обучения. Это чувствуют также лучшие воспитатели Нового Света. Профессор John Dewey, известный лектор философии в университете в Нью-Йорке, жалуется вполне справедливо на то, что школы Старого и Нового Света приспособлены почти только для «слушания».

---

впечатление современной и во многом напоминает немецкие воспитательные интернаты Литца (Landerziehungsheim). В сочинении William S. Monroe "History of the Pestalozzian Movement in United States", появившемся в 1907 г., приводится выдержка из главного его труда "Sketch of a Plan and Method of Education", в которой среди многих прекрасных мыслей содержится следующее классическое место: «Книги должны быть самым последним источником, из которого мы должны стараться черпать наши знания».

«Точно так же, как биолог может восстановить целое животное по одной или двум костям, рассуждает он в "The School and Society", так же и мы, представив себе обычную школьную комнату с ее пустыми рядами скамеек, расставленных по прямой линии, которые не оставляют почти никакого места для движения, за исключением разве того, какое нужно для того, чтобы обращаться с книгой, карандашом и бумагой, – с ее школьными досками, несколькими стульями, четырьмя голыми стенами, на которых в лучшем случае висит несколько картин, – легко можем восстановить воспитательную и образовательную деятельность, могущую развиваться в подобном помещении. Она целиком приспособлена к слушанию».

Но ученики в годы посещения народной школы и во время предшествовавшего им детства приспособлены вовсе не только лишь к слушанию и не только к пассивному восприятию чужого знания. Напротив! Годы детства до половой зрелости отличаются, как правило, живой активностью. Сущность человека в это время заключается в том, чтобы работать, творить, двигать, пробовать, познавать, переживать для того, чтобы непрерывно изучать окружающую действительность. Вся непрерывная игра, жизнь ребенка есть как бы сознательное намерение природы, направленное к тому, чтобы развивать духовные и физические силы ребенка под влиянием живого, разностороннего опыта. И именно там, где здоровые дети не свалены за могильные стены больших городов, они вся инициатива. Они открывают постоянно новые области радующей их деятельности и отдаются ей до самозабвения. Никто не описал этого красивее, чем ваш высокочтимый соотечественник, пользующийся и у нас в Германии большим уважением, Ф. Келлер, в своем «Зеленом Генрихе». 90 процентов всех мальчиков и девочек, вопреки нашему книжному воспитанию, далеко предпочитают всякое практическое занятие рассуждениям и абстрактному мышлению. У них сохранила себе полное значение поговорка, что «пробовать – выше, чем изучать». Только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, там наостраивают они уши и с жадностью слушают; глотают также и книги и не только с занимательными рассказами. В мастерской и в кухне, в саду и в поле, в конюшне и на рыбацкой лодке они всегда готовы к работе. Здесь самое широкое поле для их обучения. Здесь тысячи предметов живо схватываются разумом: здесь бессознательно приобретаются мышцами тысячи навыков; здесь, в своих собственных поступках, прежде всего учатся дети чувствовать биение пульса социальной жизни. Здесь

ощущают они отношения, которыми связаны отдельные личности в общественной жизни, зависимость малого от большого и великого от малого; здесь учатся они помогать и предупреждать желания своих и чужих, утешать печальных, кормить голодных, ободрять уставших, вдохновлять малодушных так же, как и в играх они учатся совместно стремиться, а сообща организовывать и свободно подчиняться.

Но вот открывает свои двери школа. И прочь все занятия, всецело захватывавшие ребенка. Конец всей деятельности дома, мастерской, кухни, конюшни, сада и поля. Нельзя копать, строить, изготавливать; исчезло продуктивное творчество; исчез весь детский мир. И новый мир стоит перед ним, чуждый, с сотнями загадок и непонятными требованиями и целями. Вместо кучи песка, ящика с кубиками, ножниц, молотка, кнута – доска, грифель, азбука, линейка; вместо веселой болтовни фантазирования – надо молчать и слушать: вместо блуждания в заоблачном мире надо быть внимательным и направлять мысль по прямой линии, вместо открытий, проб, опытов и творчества – подражание; вместо веселой беготни по улицам и дорогам надо смирно сидеть на скамейке; общие предприятия под руководством свободно избранного предводителя заменяются занятиями по предписанию и в одиночку; вместо того чтобы оказать тут же помощь слабому товарищу, надо отделиться от него, дабы он не списал. Не удивительно ли, что малыши вначале пугаются и теряют голову, уходят в себя, вместо того чтобы проявлять себя, когда их мысли, вопреки доброй воле, несмотря на увещания и наказания, ускользают из четырех стен классной комнаты.

К счастью, в большинстве случаев склоняется к ним мягкое сердце учителя, который с любовью и добротой ловит пугливых птичек, убирает большие камни, препятствующие им идти вперед по новой, непривычной тропе знания. И жернова систематической методики размалывают твердые зерна чужеродного и в душе нежеланного знания в муку и кашу, чтобы и самый слабый мог воспринять новую пищу. Мало-помалу привыкает большинство детей к новому острову познания, к которому они ежедневно два раза пристают с материка своего обычного опыта и к которому, однако, они не в состоянии проложить моста. Более того, они свыкаются с его методами работы и проникаются к ним любовью. Вместо того чтобы обращаться с действительными вещами, они имеют дело с их тенями; на место мира опыта все больше значения получает книжное знание с его почетным венком, свитым ему школой, а на место некогда смелой предприимчи-

восты и жажды к непроложенным тропинкам открытий выступает добросовестная работа на проторенных и заезженных путях; па место наблюдения, исследования и сомнений – непререкаемый авторитет слов учителя. Я был бы несправедлив, если бы стал отрицать все те выгоды, которые вырастают из привычки к первоначально нежеланной работе, из твердой системы школьной жизни с ее мучительным порядком и беспощадной строгостью. Конечно, дети могут здесь приобрести ценные черты, которыми мы ни в коем случае не желаем пренебречь: пунктуальность, добросовестность, тщательность, выдержку, порядок, регулярность, самообладание. Можно даже признать, что эти моральные ценности процветают преимущественно там, где школа следует не исключительно склонностям учеников<sup>1</sup>, предполагая, конечно, дружеское отношение и разумную доброту со стороны учителя.

Однако то, чего не дает наша нынешняя школа ребенку для его жизни, развитию чего она скорее мешает, нежели способствует, – это известные активные черты характера, которые большинство детей имеют уже в зародыше, когда они вступают в школу, дух самостоятельности и самоутверждения, дух предприимчивости, смелая инициатива во всем новом и непривычном, страсть наблюдать, исследовать и, наконец, самое главное, работать не только для себя самого, ради собственного развития, ради того, чтобы обогнать других и стать победителем в дикой борьбе за существование, но и для того, чтобы быть в состоянии с готовностью предоставить в распоряжение всех нуждающихся свои богатые силы.

И вот возникает вопрос: нельзя ли так преобразовать нашу нынешнюю; школу, чтобы она не потеряла своих хороших качеств и, однако, в то же время считалась бы с природой ребенка, чтобы она развивала в нем активную сторону души, оставляемую ныне в пренебрежении и даже уродуемую. Это возможно лишь тогда, когда мы с самого начала обучения и в большей степени, чем до сих пор, обратим внимание на творческие силы ребенка и притом по возможности в той сфере деятельности, к которой он привязан и во время школьного обучения, и до него своими личными склонностями и экономической средой. Подобно тому как домашний простор является для маленького ребенка поприщем работы его ума, где он перерабатывает тысячи впечатлений

---

<sup>1</sup> Потому я не могу согласиться и с теми, кто желает, чтобы обучение было основано исключительно на внутренней врожденной склонности ученика. Надо возможно раньше учиться работать против ваших склонностей, следуя чувству долга.

и возбуждений окружающей его среды, так и для более взрослого ребенка рабочее помещение школы должно быть таким центром его активности, из которого он охотно переходит в учебные классы, чтобы с новыми сокровищами, которых он сам добивался, вернуться опять к работе.

*Наша книжная школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства.*

Совершенно неверно, будто бы наша современная школа не требует также работы от ребенка. Хорошо читать, чисто писать и безошибочно считать есть работа, и такая работа, которая может оказывать очень сильное влияние на развитие характера и воли ребенка. Да и эти работы могут получить даже значение продуктивных, если мы откажемся в нашей школьной практике от механической дрессировки, если мы, наконец, когда-нибудь научимся понимать, что даже маленькому школьнику приятнее работать самому, нежели являться пассивным объектом работы других.

Понять прочитанное и воспроизвести ясно понятое со всей глубиной своей души и со всей силой своих творческих способностей, создать из пережитого собственными силами картину, понятную для других, подойти с арифметической точки зрения к явлениям в пространстве и во времени и к наблюдениям, сделанным в рабочем помещении школы или в повседневной хозяйственной жизни, – это есть, без сомнения, продуктивное творчество, которое может развернуть все блага работы.

Однако эта работа в существенном является умственной работой, и, для того чтобы оказать на ребенка сильное влияние, она должна в нем найти значительные интеллектуальные дарования. Во-вторых, работа эта, по крайней мере во время школьной жизни, не имеет достаточной связи с остальной жизнью ребенка в тот же период. В-третьих, она способствует только лишь собственному росту, удовлетворяет лишь собственным желаниям, собственным стремлениям, не обращая внимания на других людей.

Что требуется для новой школы работы – так это обширное поле ручного труда, которое, смотря по способностям ученика, может сделаться для него полем умственной работы. Ручной труд является для громадного большинства людей прежде всего плодотворным полем для развития. Далее необходимы такие области труда, которые по возможности стояли бы в связи с хозяйственным и домашним кругом работ родителей, чтобы е нити, которые прядет школа, не обрывались ежедневно, когда ребенок сбрасывает с плеч свою школьную сумку. «Там, где ребенок должен

знать учить больше, чем то доступно отцу, – думает Песталоцци в “Лебединой песне”, – там учитель должен вплетать свою дополнительную работу в заботу отца, подобно ткачу, которому нужно воткнуть узор цветка в целый кусок материи». В-третьих, для школы труда необходима работа служения товарищам, работа, которая бы с первого дня снова и снова неумолимо повторяла, что смысл жизни не в господстве, но в служении. И только тогда школьная работа сделает это своим благородным девизом, только тогда она сможет стать основой для государственно-гражданского воспитания, которого прежде всего должны требовать от школы все сограждане и которое ожидалось нами, как и многое другое, только от слов. Лишь в общей работе растет чувство общих задач, чувство необходимости подчинения общей цели. Вместе с ней проникает в школу цепь социальной жизни, в которую преподавание вплетает те же тысячи нитей и в той же связи, как и упорядоченная домашняя жизнь ребенка с ее готовностью помочь, подчиниться, с ее преданностью и бескорыстной любовью.

Рузвельт в декабре 1907 г., открывая союзный совет в Вашингтоне, говорил, что американская, определенная законами, школьная система имеет тот крупный недостаток, что она отдает преимущество чисто словесному воспитанию и отвлекает мальчиков от фермы и от работы. Конечно, это недостаток. Однако тот, кто, стоя лишь на этой точке зрения, требовал бы школы труда, тот обрек бы себя на слишком низкую степень, с которой невозможно обозреть весь видимый горизонт<sup>1</sup>.

Не ради только одних умений нужны нам мастерские, не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать, не для того, чтобы дети хорошо строга́ли, пилили, буравили, шили, ткали, учились стряпать, не для того, чтобы они сохранили любовь к своей работе, – нет, нам нужны они, чтобы воспитать людей, которые понимали бы цель и благо государственного союза и из благодарности посвящали бы себя ему на службу. Нам нужны они потому, что не книга является носителем культуры, но работа, преданная, жертвующая себя на службу людям или какой-либо великой истине. Нам нужны они также в силу больших различий в дарованиях детей. Ибо только там, где они налицо, образовательная деятельность будет сопровождаться успехом; там же, где таковых нет, возможна лишь тягостная дрессировка.

<sup>1</sup> Точно так же бывший министр народного просвещения во Франции Жюль Ферри указывал не на внутреннюю сущность школы работы, когда он перед депутатами своей страны говорил, что страна должна путем обучения труду защитить себя от большой опасности потерпеть поражение на поле битвы индустрии.

Мангеймская система школьной организации в полном своем объеме целесообразна и мыслима лишь для школы словесного обучения и для связанной с ней массовой практики. В мастерской, в лаборатории и школьной кухне, в саду, в рисовальном зале, в музыкальном классе каждый ребенок найдет себе работу, которую он в состоянии осилить. Здесь работает слабый рядом с сильным, находит у него помощь, может и должен таковую найти. Здесь рядом друг с другом могут переживать радость и счастье удаchi малоспособный – на малой, очень даровитый – на большой работе. Здесь нечего им маршировать рядом плечо о плечо. Ибо здесь, откуда изгнан труд, основанный на чистом запоминании, гораздо больше ценится метод работы, чем ее продукт. Здесь «индивидуализация обучения», этот лозунг, исковерканный в применении к нашей практике массового школьного слушания, не является больше заботой учителя. Последняя отпадает тут сама собой. Все эти соображения и доводы неотступно побуждали меня к изысканию средств и путей для того, чтобы расчистить дорогу будущей школе работы. Это могло осуществляться лишь шаг за шагом и до тех пор будет еще делом новым и грудным, пока образование самих учителей не проникнется этим совершенно новым духом школы труда. Сначала, в 1896 году, мне удалось ввести обязательное обучение в школьных кухнях по 4 часа в неделю для восьмых классов женских школ и воспользоваться приобретенным здесь опытом для преподавания химии, физики и физиологии, а также для обучения девочек счету<sup>1</sup>.

Несколько лет спустя во всех школах, где позволял это школьный двор, были разбиты сады, причем школьные кухонные огороды, прежде всего, были предоставлены уходу учениц восьмого класса. К тому же приблизительно времени распространились в школах аквариумы, террариумы, птичьи садки, ящики для гусениц<sup>2</sup>, так же как уход за цветами в третьем и четвертом классах, где ежегодно распределяется для разводки 10 тыс. цветочных луковиц. Затем, в 1900 году, удалось сделать обязательным в восьмом классе мужских школ обучение по 6 часов еженедельно в мастерских для обработки дерева и металла. Это, прежде всего, дало опыт для рисования, затем для обучения механике, геометрии и счету. В 1903 году началась реформа обучения рисованию,

<sup>1</sup> Годом раньше мой предшественник сделал первый опыт в одном седьмом классе.

<sup>2</sup> Удержатся ли аквариумы, террариумы и птичьи садки в наших школах большого города, это вопрос, на который я в настоящий момент не могу дать определенного ответа ввиду недостаточной подготовки учителей для руководства этими учреждениями и не всегда благоприятных школьных условий.

которое с самого же начала было поставлено на службу декоративного искусства, а тем самым на службу творческой деятельности ребенка; я все более и более находил в себе мужество на этот риск, благодаря моим обстоятельным исследованиям развития способности к рисованию у ребенка. Наконец, в 1907 году удалось мне после горячей борьбы ввести для мальчиков в восьмом классе обязательное лабораторное преподавание физики и химии по 4 часа в неделю, которое, несмотря на резкие нападки, не прекращающиеся доныне, не только не исчезнет снова, но раньше или позже будет проведено в седьмом и шестом классах. Прежде всего, это будет зависеть от того, каким духом будет проникнуто преподавание, как освоятся с ним учителя, для которых подобный способ обучения является совершенно новым. Если удастся этот крупный опыт, на что я весьма надеюсь, то в ближайшие годы станет на очередь вопрос, нельзя ли также обучение в мастерских использовать для лабораторного преподавания, совершенно подобно тому, как ныне постройки из песка вполне оправдали себя при пользовании ими для преподавания географии и отечествоведения. Так, шаг за шагом будет отнята почва у старой книжной школы, и я надеюсь, что непобедимый идеализм наших учителей и победоносная сила старой, но все еще новой мысли безостановочно будут работать в сторону трансформации нашей старой школы.

Когда я вижу в наших мастерских и лабораториях, школьных кухнях и садах мальчиков и девочек с раскрасневшимися щеками, с веселыми взорами, то в этом я чувствую самое лучшее подтверждение того, что мы находимся на верном пути. Здесь просыпаются и те, кто за школьными скамьями считались ленивыми, тупыми или небрежными учениками и, без сомнения, перешли бы в повторительные классы для отставших, если бы таковые у нас были. Более того, нередко случается, что такие горе-дети далеко превосходят своих товарищей, лучше одаренных памятью, и что прекрасные успехи и похвала учителя, ими впервые полученная, выводит их из состояния сна и вялости так, что и своей головной работе они отдаются с большей радостью. Какая тяжелая скука царила еще шесть лет тому назад в наших рисовальных залах, когда на королевском троне искусства восседали: прямая линия, сегмент круга, геометрическая фигура, абстрактный орнамент, и ни один ребенок, как бы велико ни было его действительное дарование и радость творчества, не знал, как ему приняться за дело. Как изменилось все это до неузнаваемости с тех пор, как получили доступ предметы домашней об-

становки, мастерской, сада, когда дети смогли приложить свой художественный инстинкт и свою охоту к рисованию, к созданию и декоративной отделке предметов ежедневного обихода, слабый – со своими незначительными силами, даровитый – со всем богатством своей фантазии! Какая радость царит теперь в рисовальных классах, как много открылось декоративной и конструктивной изобретательности, которая перебрасывается ныне с некогда столь пустынного школьного острова на домашнюю жизнь, подобно пылающим искрам большого пожара, пожирающего все кругом, что только может гореть. С какой радостью тащат теперь в класс отдельные дети плоды своей домашней работы и приводят в изумление учителей и товарищей своим умением, которого никто до сих пор не подозревал. Новый метод обучения рисованию произвел поистине целый переворот, переворот еще больший, чем 8 лет тому назад, когда в старших классах мужских школ были введены мастерские для обработки дерева и металла, а у девочек в выпускных классах – школьные кухни. Еще более значительный переворот совершается мало-помалу в области преподавания естественных наук. Уже одно обязательное устройство школьных садов при каждом школьном здании имело громадное значение. К сожалению, в больших городах практика садоводства с трудом поддается расширению. В лучшем случае, этим могут заниматься старшие классы. В младших же классах мы, чтобы использовать воспитательное влияние ухода за растениями, обратились к культуре горшечных цветов в школе, а также и на дому, куда, при содействии общества садоводства, многим детям даются горшки с цветами.

Легче осуществить как в городах, так и в деревне, в особенности для мальчиков, преобразование книжной школы в школу труда в области физики и химии при помощи ученических лабораторий, которые мы также начали вводить<sup>1</sup>. Они, пожалуй, явятся плодотворнейшим полем для развития школы работы.

Обучение физике, как оно ныне практикуется во всех народных и в большинстве средних школ, требует исключительно работы памяти, благодаря чему физика, как и все прочие естественные науки, теряет свою воспитательную ценность. Специфическая ценность всякого естественно-научного образования в низших и средних школах заключается в методах работы, в методах иссле-

---

<sup>1</sup> Эти лаборатории теперь уже введены в 8 классах: каждые три класса пользуется одной лабораторией; однако мы стремимся к тому, чтобы каждый 8-й класс получил свою собственную лабораторию, в которой затем 7-й и 6-й классы смогли бы также начать свои практические занятия по физике.

дования. Только тогда, когда мальчик сам применяет эти методы, когда он учится наблюдать, сравнивать, заключать, объективно судить, осторожно испытывать, самостоятельно действовать, учиться выдержке, терпению, тщательности, порядку, чистоте, он испытывает сам все радости исканий, исследований, открытий, которые даже малоспособного побуждают к дальнейшим усилиям. Однако, что особенно делает для меня ценной лабораторию, к чему ее до сих пор никто не использовал – это то, что она дает замечательно богатое поле для совместной деятельности значительных ученических групп; причем для преследования общих целей могут объединиться дети, самым различным образом одаренные. Я позволю себе привести пример: в классе 48 учеников. Я делю их на 24 группы, по 2 в каждой, или на 16 по 3, или на 12 по 4, смотря по роду задачи и по числу имеющихся в распоряжении аппаратов. Каждая группа занята какой-нибудь одной задачей. Один ученик, входящий в нее, берет на себя наблюдение, другой контролирует первого. Третий вычисляет и конструирует, четвертый снова берет на себя контроль. По окончании работы роли меняются: если нужно что-нибудь построить, изготовить, то сперва может взять на себя работу тот, кто обладает наибольшей умелостью. Если роли переменялись при соответствующем варианте той же задачи, то полученные результаты сравниваются; при чересчур больших отклонениях сообща обсуждаются источники ошибок и, наконец, выводится средняя. При более серьезных задачах можно брать среднее из данных нескольких групп, благодаря чему конечный результат будет все более приобретать характер общей работы и все сильнее будет вырабатываться сознание личной ответственности за результат. При этом в работе каждого совершенно исключаются эгоистические интересы. Он должен приспосабливаться к группе, должен помогать, должен быть готовым научить слабого и совместно переживать как чувство удовлетворения, так и чувство разочарования.

Таким же образом организовано обучение в школьной кухне, при котором девочки работают по 6 вместе у одной плиты над общей задачей, по очереди меняясь ролями.

Многое еще можно сказать о практическом характере остального естественно-научного преподавания, об элементарном наглядном обучении, об обучении счету, о преподавании географии, о преподавании геометрии, которое с таким успехом можно вести под открытым небом при помощи межевой цепи, межевой сажени и секстанта, а также о целесообразной постановке обязательной гимнастики и гимнастических игр, организации деви-

чих хороводов и игр с песнями, о ежегодных классных праздниках и т. д. Однако от всего этого я должен отказаться.

Превращение книжной школы в школу работы проведено в Мюнхене всего дальше в дополнительных школах для мальчиков (Fortbildungsschule). Здесь, в центре, стоит на самом деле мальчик со всеми его практическими знаниями; здесь все обучение исходит из школьных мастерских и возвращается туда же; здесь именно возможна профессиональная или сословная школа, немыслимая в народной школе. Вследствие строгого разделения по профессиям, которое соединяет мальчиков лишь одной и той же будущей жизненной работой, мастерские тотчас же наполняют дух общности, близости, а самоотверженное отношение мастеров и подмастерьев к задачам обучения вызывает доверие и взаимное уважение. Вначале было немало насмешливых и презрительных отзывов о новых учреждениях. Но нынче уже умолкли насмешки и шутки, так как все яснее становится польза работы. Еще и теперь называют мои лаборатории в народной школе бесполезной игрой и ставят препятствия на пути к их введению. Но так же, как за ночью наступает день, наступит неизбежно время, когда будут недоумевать, как это раньше могли преподавать иначе. Могут спросить, откуда такие прямо невероятные препятствия реорганизации? Мне кажется, одна из причин заложена в самой истории развития понятия «школа». Характер школы работы, т. е. такой, которая при помощи труда ведет к более высокому образованию, был чужд всем прежним эпохам. Школа индийских браминов, храмовые школы египтян, вавилонян и ассирийцев, ученические школы пифагорийцев, философские школы Афин, риторические школы римлян, школы чтения и письма всех древних народов на площадях и улицах городов, церковные школы средних веков – все они были типичными школами словесного обучения и притом, не считая школ письма и чтения, все они преследовали религиозные и литературные образовательные цели. Латинские школы, возникшие из средневековых церковных школ, сделали образцом для реальных школ 18-го столетия, и как учили и должны были учить религии, языкам и истории, так же стали преподавать и преподают донныне все остальное. Но человечеству всегда трудно освободиться от устарелых взглядов и привычек. Это тем труднее, что вся организация надзора и испытаний приспособлена к характеру книжной школы. Так легко проверять и экзаменовать, раз приходится взвешивать только количество знаний, ибо, во-первых, здесь применима массовая проверка учеников, а затем можно

легко в качестве экзаменатора за два дня выучить наизусть то, из чего на третий день предстоит экзаменовать. Школа труда не допускает этого. Здесь, чтобы как следует экзаменовать, нужно не только знать, но и уметь. Здесь совершенно невозможно спрашивать целую массу учеников устно или письменно. Школа труда не должна спрашивать ученика при экзамене: «Что подразумевают под удельным весом и как он определяется?». Она дает ученику кусок свинца, камня или дерева и предоставляет определить удельный вес в действительности. Для школы труда совершенно безразлично, может ученик перечислить 24 класса Линнеевой системы или нет, ибо она отлично понимает, что книгопечатание может заменить всякую более или менее слабую память. Она вполне довольна, если ученик умеет определить растение, которое ему дано.

Третье препятствие к реорганизации – это повышение расходов. Надо снабдить школы мастерскими и лабораториями, швейными машинами, ткацкими станками, школьными кухнями и школьными садами. Самим учителям надо дать совершенно другую и прежде всего более основательную подготовку, чем теперь, когда семинария, подобно всем другим школам, представляет собою не что иное, как учреждение для откармливания книжными знаниями.

В мастерских можно одновременно руководить работой лишь при 16–20 учениках, в кухне – 20–24, в лаборатории только 24–30, а при новом обучении рисованию не больше, как 36. Но ведь хорошее всегда стоит дороже, чем посредственное. И так же, как, отправляясь в путешествие пешком, мы охотно платим немного дороже за прочную пару башмаков, должны мы ассигновать большую сумму на то прочное опытное знание, которым снабжает детей школа работы, чем тратиться на эти быстро испаряющиеся книжные и зазубренные знания. Да и добавочные расходы вовсе не так велики. Ибо то лишнее время, которое должно быть оплачено вследствие разделения классов при практическом обучении, можно отчасти сберечь на теоретическом преподавании. Ведь при этом же приходит на помощь безраздельный интерес ребенка.

Чем более мы распространяем словом и примером правильное понимание значения школы работы, чем более мы будем остерегаться неразумного преувеличения, будто бы не заключается ровно ничего полезного в старой книжной школе; чем более мы сможем убедить в том, что знания книжной школы самым превосходным образом могут быть органически включены

в процесс работы, что мы совершенно не имеем в виду оставить в пренебрежении такие важные, древние умения, как чтение, письмо и счет, необходимые для добывания хлеба насущного так же, как и для приобретения образования, тем скорее исчезнут препятствия, тем раньше произойдет великий переворот в нашей общешкольной практике.

John Dewey полагает, что этот переворот будет подобен тому, который некогда был произведен Коперником, переместившим астрономический центр с земли на солнце. «Дитя станет тогда солнцем, вокруг которого вращаются все учреждения школы, центром, около которого будет организовано все воспитание»<sup>1</sup>.

Если будет выполнен этот переворот, хотя бы и не вполне в духе Dewey, то лишь тогда впервые осуществится связь между домом и школой. Тогда и школа, и дом будут наполнены общими интересами, и задачей школы станет внести порядок в действия тех сил, которые вызываются к жизни этими интересами, и в то моральное и умственное достояние, которое ими приобретено. Тогда школа будет не только учить ребенка владеть орудиями, переданными нам из культурных сокровищниц прошлого, и не только поможет ему правильно и здраво мыслить и морально действовать, но также и в отцовский дом внесет гораздо большее понимание школьной работы и этим усилит чувство его собственной ответственности в деле воспитания.

Так будем с радостною доверчивостью смотреть навстречу тому времени, которое принесет нам новую школу и рассвет которого уже очевиден во всех культурных государствах. Только тогда, когда придет это время, будут претворены в дело идеи Песталоцци. Тогда действительно «наглядность станет фундаментом всякого познания», тогда действительно «принципы всякого обучения будут почерпнуты из первоначальных и неизменных форм развития человеческого духа» (6-е письмо к Гесснеру); тогда обучение станет искусством, задачей которого будет только помогать природе в ее стремлении к собственному своему развитию (1-е письмо к Гесснеру), и, наконец, «природа и искусство будут объединены в народном образовании и притом настолько же тесно, насколько они теперь насильственно разъединены» (1-е письмо к Гесснеру).

<sup>1</sup> The School and Society, стр. 51. Я позволю себе горячо рекомендовать всем представителям школы эту книгу (английское издание мне попало в руки в декабре 1907 года), хотя ее основная идея сделать школу "embryonic community life" (зародышем общественной жизни) встретит большие трудности при широком ее проведении. Эта книга, как я слышал, появилась и в немецком переводе: John Dewey, Schule und offentliches Leben. Berlin. Herm. Walter, 1905.

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Е. Н. Астафьева

### ТРАКТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ (2000-е – 2010-е гг.)

УДК 37:001.895(470)

ББК 74.044.3

На пороге третьего десятилетия XXI в. педагогическая инноватика интенсивно развивается, предлагая множество интерпретаций различных аспектов педагогических инноваций и предполагая дальнейшую разработку инновационной проблематики, связанной с пониманием перспектив, путей и способов развития теории и практики современного образования в России.

**Ключевые слова:** педагогическая инновация; педагогическая инноватика; историко-педагогический контекст педагогических инноваций.

E. N. Astafieva

### THE INTERPRETATION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS AND PEDAGOGICAL INNOVATICS IN DOMESTIC SCIENCE (2000 s-2010 s)

On the threshold of the third decade of the XXI century pedagogical innovatics is intensively developing, offering a variety of interpretations of various aspects of pedagogical innovations and assuming further development of innovative issues related to the understanding of prospects, ways and means of development of the theory and practice of modern education in Russia.

**Key words:** pedagogical innovation; pedagogical innovatics; historical and pedagogical context of pedagogical innovations.

Инновационная проблематика все более и более интенсивно стала изучаться самыми различными отраслями научного знания с начала XX столетия<sup>1</sup>. С 1950-х гг. она привлекла к себе повышенное внимание западных исследователей теории и практики образования. В нашей стране интерес к инновационной проблематике, как таковой, резко возрос во второй половине 1980-х гг., что в значительной степени было простимулировано горбачевской перестройкой и ускорением<sup>2</sup>. В те же годы в центре внимания оказались и педагогические инновации, системное осмысление которых началось с анализа достижений советских учителей-новаторов (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, Н. Н. Палтышев, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин, И. П. Волков, И. П. Иванов,

В. А. Караковский, Б. П. Никитин, Н. П. Гузик и др.), громко заявивших о себе в 1970-е гг., но получивших широкое общественное и профессиональное признание в следующем десятилетии и в известной степени простимулировавших возникновение во второй половине 1980-х мощного инновационного педагогического движения в отечественном образовании<sup>3</sup>. По справедливому мнению Т. М. Ковалевой, «развитие педагогической инноватики в нашей стране связано прежде всего с возникновением и оформлением массового общественно-педагогического движения»<sup>4</sup>. Она обращала внимание на то, что «в конечном счете, целью любой инновации является удовлетворение потребностей интересов людей новыми средствами. Это, в свою очередь, ведет к определенным качественным изменениям

<sup>1</sup> Н. П. Дронишинец и Л. Б. Булдакова отмечают (2014 г.), что «само понятие “инновация” носит междисциплинарный характер и в последнее время популярно в различных исследованиях. Термин широко используется в разных областях знаний и практической деятельности. Происхождение этого термина трактуется двояко. В ряде словарей утверждается, что в основе латинские слова: *innovation* (обновление) и *innovare* (обновлять). Другая часть словарей указывает на происхождение термина от английского слова *innovation*, в переводе означающее – нововведение» (Дронишинец Н. П., Булдакова Л. Б. Сущность и содержание понятия «инновации в образовании» и их классификация // XVII Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 20–21 марта 2014 г. Екатеринбург: УрФУ, 2014. С. 412–422. С. 412–413.

<sup>2</sup> См.: Пригожин А. И. Инновации: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат, 1989. 271 с.

<sup>3</sup> См.: Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. 416 с.; Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.; Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 178–190.

<sup>4</sup> Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.: Педагогическое общество России, 2000. 204 с. С. 8.

системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности»<sup>1</sup>.

В 1990-е гг. в России начинается оформление педагогической инноватики, ставящей задачу как системного изучения и концептуализации педагогических инноваций, так и разработку инструментария, призванного обеспечить их создание, внедрение и эффективное использование для решения педагогических проблем образования, связанных с воспитанием и обучением подрастающих поколений<sup>2</sup>.

В 2000-е — 2010-е гг. педагогические инновации и педагогическая инноватика остаются в эпицентре многих научно-педагогических исследований. Это позволило С. А. Просину в 2013 г. высказать убеждение, что «всеобщая инновационизация стала визитной карточкой современного Российского образования. Если в начале 90-х гг. авторские школы были эксклюзивным явлением, то конец первого десятилетия двадцать первого века знаменуется массовым переходом образовательных учреждений в статус инновационных школ, активно внедряющие инновационные образовательные программы (например, различные конкурсы) и т. д.»<sup>3</sup>.

Попытаемся на основе анализа ряда работ, изданных в этот период, составить общее представление о том, как сегодня в отечественной педагогике интерпретируются такие взаимосвязанные феномены, как *педагогическая инновация* и *педагогическая инноватика*.

Факт оформления педагогической инноватики в России к началу XXI в. фиксирует С. Д. Поляков (2007 г.). Он пишет: «Как и многое в мировой культуре, педагогическая инноватика как научная дисциплина до позднесоветских времен для нас не существовала. Нельзя сказать, что советская педагогика вообще не занималась исследованиями введения нового в народное образование. <...> Эта проблематика ограничивалась внедрением достижений науки и распространением передового педагогического опыта. В этих исследованиях возникал образ учителя как человека, которого достаточно наполнить новыми знаниями и умениями (еще, может быть, предъявить к нему разумные требования), чтобы он стал вдохновенно и результативно использовать новые идеи и способы работы. Жизнь, однако, не спешила подтверждать эти предположения. Формализм в применении

<sup>1</sup> Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.: Педагогическое общество России, 2000. 204 с. С. 20.

<sup>2</sup> См.: Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. М.: [б/и], 1993. 65 с.; Потапшик М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / вступит. ст. В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1996. 320 с.; Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.; Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: методическое пособие. М.: ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.

<sup>3</sup> Просин С. А. Педагогические инновации в России. Режим доступа: URL.: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003438> [дата обращения — 14.12.2018]

нового, деформации его вплоть до потери первоначального смысла нововведения были (впрочем, и остались) обыденностью нашего педагогического мира. Педагогическая инноватика предлагает к внедрению и распространению другой подход, при котором во главу угла ставятся интересы, цели, идеалы, установки всех участников нововведенческого процесса — создателей педагогических новшеств, их распространителей, учителей, а то и школьников. Это позволяет увидеть в педагогических инновациях их специфику, отличие нововведений в научно-технической сфере от инноваций в социально-организационной сфере»<sup>1</sup>.

По словам С. Д. Полякова, «напрашивается различение инноваций в образовании и педагогических инноваций. Первые — шире, к ним относятся и такие, когда результатом является материальный продукт (новый тип здания школы, новые учебные пособия) или некая организационная норма, упорядочивающая деятельность образовательных учреждений (например, появившееся недавно подушевое финансирование). Ко вторым относятся те нововведения, цель которых — личностные и социокультурные изменения школьников и педагогов. <...> Другое дело, что эта педагогическая цель педагогических инноваций не всегда воплощается в результат. Да и утверждение, что данные изменения

в личности — следствие определенного нововведения, звучит слишком решительно. Социальные, в том числе педагогические, влияния на человека разнообразны, а их последствия могут отразиться непредсказуемым образом и в самые разные сроки. При всех этих оговорках идея специфики педагогических нововведений как личностно-центрических представляется нам верной. Она позволяет назвать, по крайней мере, три особенности инноваций педагогических: в ценностной сфере, в специфике объекта инноваций и в специфике результата нововведенческой деятельности. <...> И, наконец, специфика результата педагогической инновации — изменения в отношениях учителя и школьника {в наибольшей мере это верно для воспитательных нововведений}. Изменившиеся отношения и есть то социально-психологическое условие, которое ведет (при соответствующих внутренних предпосылках) к личностному изменению педагогов и детей. Итак, инновации являются педагогическими, если они гуманистичны по своему смыслу, субъектны по позициям участников нововведенческой работы, направлены на развивающее изменение отношений педагогов и школьников. Конечно, для конкретных нововведений каждый из этих признаков может быть выражен более или менее. Важна тенденция»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 167 с. URL.: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/234/p11?category=24&article=234&page=12> [дата обращения — 14.12.2018]

<sup>2</sup> Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 167 с. Режим доступа: URL.: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/234/p11?category=24&article=234&page=12> [дата обращения — 14.12.2018]

Для А. В. Хуторского (2008 г.) «педагогическая инноватика — наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования»<sup>1</sup>. А. В. Хуторской определяет педагогическую инноватику как науку, «которая занимается созданием педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике»<sup>2</sup>. Он обращает особое внимание на то, что «сегодня педагогическая инноватика — это сфера науки, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создания педагогических новшеств; их внедрения и освоения; применения и распространения»<sup>3</sup>.

По мнению А. В. Хуторского, появление педагогической инноватики в нашей стране было связано с движением учителей-новаторов и датируется концом 1980-х гг. Обращаясь к проблемам педагогической инноватики, он особо подчеркивает необходимость различать *новшества* и *нововведения*. «Если под педагогическим новшеством, — пишет А. В. Хуторской, — понимать некую идею,

метод, средство, технологию или систему, то нововведением является процесс внедрения и освоение этого новшества»<sup>4</sup>. Он также указывает на существование двух инновационных феноменов, один из которых — педагогическая инноватика, а другой — инновационная практика.

А. В. Хуторской *объектом педагогической инноватики* называет «процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании учащихся, ведущих к прогрессивным изменениям качества их образования»<sup>5</sup>. *Предмет педагогической инноватики* для него — это «совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательной реальности»<sup>6</sup>. Причем, под *инновациями* А. В. Хуторской понимает «нововведения — целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое, с позитивными изменениями относительно выбранных параметров»<sup>7</sup>. Особое внимание он обращает на то, что «инновация представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой

<sup>1</sup> Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие. М.: Академия, 2008. 256 с. С. 18.

<sup>2</sup> Там же. С. 3.

<sup>3</sup> Там же. С. 7–8.

<sup>4</sup> Там же. С. 4.

<sup>5</sup> Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие. М.: Академия, 2008. 256 с. С. 14.

<sup>6</sup> Там же. С. 15.

<sup>7</sup> Там же. С. 14.

идеи, направленной на решение проблемы и далее — к практическому применению нового явления»<sup>1</sup>. А. В. Хуторской фиксирует, что «педагогическая инновация» пока не имеет однозначно воспринимаемого содержания и продолжает исследоваться в многообразии своих аспектов»<sup>2</sup>. Он делает акцент на том, что «педагогическая инновация — это изменение, направленное на улучшение развития, воспитания и обучения школьников. Синонимом понятия “педагогическая инновация” является понятие “инновация в образовании”»<sup>3</sup>.

А. В. Хуторской не использует термин ретроинновации. Ссылаясь на книгу «Управление развитием школы»<sup>4</sup>, А. В. Хуторской пишет: «Специалисты в области управления развитием школы выделяют как тип новшества *ретровведение* — освоение школой чего-то нового для нее в данный момент, но когда-то уже использовавшегося в образовательной практике»<sup>5</sup>.

*Педагогическая инноватика* для В. С. Лазарева (2008 г.) относительно научная дисциплина, являющаяся

базой для качественного осуществления инновационной деятельности<sup>6</sup>. В. С. Лазарев высказывает точку зрения, согласно которой «новшество следует понимать не как изменение, а как средство, введение которого в образовательную систему, при соответствующем использовании способно улучшить результаты ее работы. Новшество — это материализованная идея возможного повышения эффективности какой-либо образовательной системы»<sup>7</sup>. Если новшество для В. С. Лазарева — это потенциально возможное изменение, нововведение — это произошедшее изменение. *Нововведение*, вслед за А. И. Пригожиным<sup>8</sup>, он определяет «как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое»<sup>9</sup>.

По мнению В. С. Лазарева, «инновация и нововведение — тождественные понятия. *Нововведение* (инновация) — это внедряемое (осваиваемое) новшество. <...> Новшество и нововведение существуют в разных

<sup>1</sup> Там же. С. 30.

<sup>2</sup> Там же. С. 37.

<sup>3</sup> Там же. С. 36.

<sup>4</sup> *Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений* / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с.

<sup>5</sup> *Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие*. М.: Академия, 2008. 256 с. С. 46.

<sup>6</sup> См.: *Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие*. М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с. С. 48.

<sup>7</sup> *Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие*. М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с. С. 52.

<sup>8</sup> *Пригожин А. И. Инновации: стимулы и препятствия* (Социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат, 1989. 271 с.

<sup>9</sup> *Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие*. М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с. С. 53.

пространствах. Новшество находится одновременно на внешней границе многих образовательных систем, оно как бы предлагает им себя. Нововведение существует внутри конкретных образовательных систем, осваивающих новшество. <...> *Инновационный процесс* следует понимать, как процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств. <...> *Инновационную деятельность* можно определить как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов»<sup>1</sup>.

В. С. Лазарев определяет такое значимое для педагогической инноватики понятие, как *инновационная системы школы*. Для него это «совокупность идей улучшения результатов образования, человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой так, что осуществляемый процесс внедрения новшеств в образовательную систему ведет к повышению эффективности ее функционирования»<sup>2</sup>.

Л. С. Подымова (2012 г.) пишет не о педагогической инноватике, а о психолого-педагогической иннова-

тике. Отмечая, что «основное понятие психолого-педагогической инноватики — инновация», Л. С. Подымова различает *новшество*, как средство, и *инновацию*, как «процесс, который развивается по определенным этапам»<sup>3</sup>. Она обращает внимание на то, что «у инновации две стороны: предметная (что нового создается, вводится) и процессуальная (как происходит рождение, распространение, освоение, изменение нового). Именно процессуальная сторона определяет функционирование инновационной деятельности»<sup>4</sup>.

Возврат к старому Л. С. Подымова определяет как *ретроновведение*<sup>5</sup>. Она объединяет ретровведения и *возвратные нововведения*, «предполагающие возвращение к предшествующим методам, формам», в одну группу, говоря о том, что в данных случаях осваивается «новое на данный момент, но когда-то уже использовавшееся в образовательной практике. Это новое (забытое старое) долгое время не использовалось, либо когда-то было упразднено по ошибке, либо утратило свою актуальность, но в настоящее время стало актуальным»<sup>6</sup>.

И. В. Самсонова (2013 г.) справедливо указывает на существование различных интерпретаций инновационной проблематики как в теории образова-

<sup>1</sup> Там же. С. 54–55.

<sup>2</sup> Там же. С. 71.

<sup>3</sup> Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. М.: МПГУ, 2012. 207 с. С. 20, 23.

<sup>4</sup> Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. М.: МПГУ, 2012. 207 с. С. 41.

<sup>5</sup> Там же. С. 29.

<sup>6</sup> Там же. С. 29.

ния, так и в других отраслях знания. Она пишет «Хотя невозможно точно определить происхождение термина “инновация” (новшество), считается, что этот термин в общественные науки попал из естественных, поскольку прежде всего и в большом количестве новшества применяются в области агрономии, промышленности и медицины. Хотя инновации сопровождают общество с самого начала его возникновения, как педагогическая категория они относительно молоды и в этом одна из причин того, что в их определении существует большой разноречивости, хотя и нет существенных разногласий и непониманий. <...> Новшество, инновация, нововведение — трактовки этих понятий разными авторами оказываются различны. Инновации — это изменения внутри системы. Инновации — это и идеи, и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы. Некоторые педагоги считают новшество узким пониманием модернизации образования, другие — широким и т. п. Некоторые термин нововведение заменяют терминами реформа, осовременивание, совершенствование, оптимизация, модернизация и т. п. <...> В определениях, что же такое новшество, преобладает мнение, что новшество означает изменение, хотя, говоря об этом, некоторые имеют в виду новые, другие — количественные,

третьи — качественные изменения и т. п. Некоторые авторы вместо изменений подразумевают просто новинки, нечто новое, процесс внесения нового, новых моделей, процесс обновления и др. Что касается специфики, специфических черт понятия “новшество” авторы в основном подчеркивают, что с помощью новшеств (изменений, новинок и т. п.) обеспечивается развитие, совершенствование, улучшение, более эффективная образовательно-воспитательная работа»<sup>1</sup>.

Говоря о том, что «под педагогическими инновациями подразумевают нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса», И. В. Самсонова отмечает, что «нововведения могут и ухудшить систему. Словарь С. И. Ожегова предлагает следующее определение понятию “новый”: “впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый”. Заметим, что в этом определении новый не означает лучший. Это важно для понимания новаций в образовании, где не всякое новое приводит к прогрессивному улучшению системы. Некоторые новшества могут быть или стать тормозом развития образовательной системы. Вопросы, относящиеся к результатам введения нового в образование, также относятся к области педагогической инноватики»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Самсонова И. В. Педагогическая инновация как научная категория. Режим доступа: URL.: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003315> [дата обращения — 14.12.2018] .

<sup>2</sup> Самсонова И. В. Педагогическая инновация как научная категория. Режим доступа: URL.: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003315> [дата обращения — 14.12.2018]

Точку зрения о безусловной прогрессивности инноваций, с которой полемизирует И. В. Самсонова, отстаивает Ю. В. Сазанова (2013 г.), утверждающая, что «педагогическая инновация — это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом»<sup>1</sup>.

Определяя педагогическую инноватику, как «совокупность научных знаний о создании новшеств в сфере образования и воспитания, а также специального обучения с их всесторонней оценкой и порядком реализации в практической деятельности»<sup>2</sup>, Е. В. Зудина (2018 г.) выделяет в ее рамках четыре основных направления. Это, во-первых, развитие педагогической теории как совокупности идей и принципов организации в условиях обновления общества, системы образования и формирования нового типа личности. Во-вторых, расширение спектра направлений педагогического творчества по вопросам деятельности в учебно-воспитательном процессе

и вне его. В-третьих, совершенствование педагогики мира с изучением влияния глобальных проблем человечества на воспитание и нацеленная на развитие мышления и морали. И, наконец, в-четвертых, теория воспитательных систем, систематизирующая интегративные процессы обучения и воспитания, закономерности объединения социальных и педагогических факторов воспитания<sup>3</sup>.

В последние годы все более пристальное внимание привлекают как проблема сопротивления педагогическим инновациям, так и проблема малоэффективных, вредных инноваций. В. И. Загвязинский и Т. А. Старкова (2014 г.) пишут, «что восприятие педагогических новшеств и отношение к ним не всегда однозначно позитивно. <...> Истоки сопротивления исходят из актуализировавшихся противоречий между нововведением и его пониманием и принятием. На одном его полюсе — предлагаемое к исполнению новшество: характер и масштаб, степень сложности, технологической проработанности и апробированности, ожидаемый эффект от реализации и т. д. На другом — педагог с его индивидуально-личностными особен-

<sup>1</sup> Сазанова Ю. В. Инновационные преобразования в педагогике. Режим доступа: URL.: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003412> [дата обращения – 14.12.2018].

<sup>2</sup> Зудина Е. В. Педагогическая инноватика в управлении персоналом образовательной организации: задачи и варианты // Электронный научно-образовательный журнал Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 2016. № 2 (45). Апрель. С. 8–11. С. 8. Режим доступа: URL.: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463031507.pdf> [дата обращения – 14.12.2018].

<sup>3</sup> Зудина Е. В. Педагогическая инноватика в управлении персоналом образовательной организации: задачи и варианты // Электронный научно-образовательный журнал Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 2016. № 2 (45). Апрель. С. 8–11. С. 9. Режим доступа: URL.: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463031507.pdf> [дата обращения – 14.12.2018].

ностями и возможностями, профессиональной компетентностью, степенью готовности к инновационной деятельности, опытом исследовательской деятельности, теоретическим и методическим багажом, профессиональными фобиями, семейными и иными проблемами. Наиболее часто противоречия связаны с несовпадением целей непосредственных участников инновационного процесса, воображаемым или реальным антагонизмом нового и традиционного (устоявшегося), видимым или очевидным противостоянием новаций и здравого смысла. Осознание этих и других диссонансов провоцирует негативные переживания и соответствующие им действия»<sup>1</sup>.

Обращая внимание на то, что в «образовательной практике встречается много видов малоэффективных, а нередко просто вредных новаций (точнее, — лженаваний)», В. И. Загвязинский и Т. А. Строкова приводят следующие примеры подобных «лженаваний»: проекты-пустышки, чаще всего представляющие собой «переодетое» или «перелицованное» старое, давно известное; проекты, замаскированные под новации, облеченные в отвлекающий камуфляж; частные нововведения, подменяющие действительно важные и нужные меры; не подготовленные должным образом нововведения; новации, возникающие как рецидивы поиска педа-

гогической панацеи, средства решения сразу всех или множества насущных проблем<sup>2</sup>.

Несмотря на имеющиеся трудности в реализации инновационных процессов в российском образовании, на возникающие проблемы их качества и принятия субъектами педагогической деятельности практически всеми исследователями, хотя подчас и с некоторыми оговорками, признается потребность в поддержке педагогических инноваций. Так, М. Б. Томова и Л. А. Дедушева пишут (2016 г.), что «необходимость педагогической инноватики в современных условиях развития общества, культуры и образования продиктована рядом обстоятельств», к числу которых они относят, во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Во-вторых, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В-третьих, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, появление новых типов учебных заведений, включая негосударственные и создают здоровую конкуренцию на рынке образования<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 3–21. С. 4, 6–7.

<sup>2</sup> Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3 (112). – С. 3–21. С. 7–8.

<sup>3</sup> Томова М. Б., Дедушева Л. А. Инновационное развитие Российской Федерации в сфере образования // Интернет журнал «Наукovedение». 2016. Т. 8. № 1. С. 1–10. С. 5. Режим доступа: URL.: <https://naukovedenie.ru/PDF/74EVN116.pdf> [дата обращения – 14.12.2018]

Обращение к современной ситуации, сложившейся вокруг изучения феноменов педагогической инновации и педагогической инноватики, делает актуальным рассмотрение этих явлений в историко-педагогическом контексте. В этом направлении заметно усилилось движение со второй половины 2018 г. Так, данные вопросы активно обсуждались 15 ноября 2018 г. на XIV Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования»<sup>1</sup> и 18 апреля 2019 г. на VII Национальном форуме российских историков педагогики, которые состоялись в Академии социального управления<sup>2</sup>. Проблему педагогических инноваций предполагается

также поставить в центр работы XV Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании» (Москва, Академия социального управления), проведение которой планируется 14 ноября 2019 г.

Насколько значимо для понимания инноваций в теории и практике образования является обращение к их историко-педагогическому контексту наглядно свидетельствуют новейшие публикации на эту тему<sup>3</sup>. Г. Б. Корнетов подчеркивает, что «обращение к историко-педагогическому контексту инноваций в теории и практике образования позволяет углубить понимание педагогических инноваций, задать непривычные ракурсы их рас-

<sup>1</sup> См.: Астафьева Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 4. С. 36–39; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования: материалы Четырнадцатой Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. 256 с.; Уткин А. В. Стенограмма XIV Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования» // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 17–27.

<sup>2</sup> Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 1. М.: АСОУ, 2019. 208 с.; Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. М.: АСОУ, 2019. 260 с.

<sup>3</sup> Астафьева Е. Н. Изучение историко-педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1; Астафьева Е. Н. Проблема педагогической ретроинновации // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1; Астафьева Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2; Корнетов Г. Б. «Альтернативные школы» и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е – 90-е годы XX века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1; Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40; Корнетов Г. Б. Педагогические инноваторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1.

смотрения, наполнить новыми смыслами»<sup>1</sup>. При этом, по мнению Г. Б. Корнетова, «исследователи, заявляющие об обращении к историко-педагогическому контексту рассмотрения изучаемых ими проблем, до недавнего времени не пытались конкретизировать понимание как самого историко-педагогического контекста, так и особенностей познавательного, эвристического потенциала его использования при исследовании различных вопросов образования. Они ограничивались лишь «дополнительным» историческим взглядом, реализуя таким образом принцип историзма»<sup>2</sup>. Однако, пишет Г. Б. Корнетов, «обращение к темпоральному режиму культуры позволяет выделить совершенно *новый ракурс историко-педагогического контекста инноваций в теории и практике образования*, раскрыть новые аспекты в развитии педагогических инноваций, глубже и шире понять их эволюционную динамику, современное состояние, дальнейшие перспективы в системе «прошлое-настоящее-будущее»»<sup>3</sup>. Согласно его точки зрения: «Если обратиться к всемирному историко-педагогическому процессу, то станет очевидным то обстоятельство, что с момента возникновения человеческого общества люди, непрерывно осуществлявшие различными способами педагогическую деятельность, в той

или иной степени и форме планируя, проектируя, осмысливая, рефлексировав ее, с большей или меньшей интенсивностью вносили в нее определенные (малые и большие) изменения, постепенно или радикально обновляли ее. То есть, по сути, придумывали, фиксировали, внедряли различные новшества, усовершенствовали, пересматривали их, в определенном смысле занимаясь «инновационной педагогической деятельностью». Однако эти процессы протекали существенно по-разному в различные исторические эпохи в условиях разных культур, цивилизаций, конфессий, экономических и политических систем, у разных народов и социальных групп населения. Эти «инновационные процессы» имели различные истоки, механизмы и формы реализации, по-разному проявлялись, легитимизировались, институализировались, оценивались и интерпретировались. И во многом это определялось конкретными темпоральными представлениями, существовавшими в том или ином обществе, у той или иной группы населения и даже конкретного человека»<sup>4</sup>.

Проведенный обзор литературы убедительно показывает, что на пороге третьего десятилетия XXI в. педагогическая инноватика интенсивно развивается, предлагая множество интерпретаций различных аспектов

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40. С. 26.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40. С. 29.

<sup>3</sup> Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. М.: АСОУ, 2019. 260 с. С. 20.

<sup>4</sup> Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. М.: АСОУ, 2019. 260 с. С. 21.

педагогических инноваций и предполагая дальнейшую разработку инновационной проблематики, связанной

с пониманием перспектив, путей и способов развития теории и практики современного образования в России.

### Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Изучение историко-педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 178—190.
2. Астафьева, Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178—190.
3. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2.
4. Астафьева, Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 4. — С. 36—39.
5. Дронишинец, Н. П. Сущность и содержание понятия «инновации в образовании» и их классификация / Н. П. Дронишинец, Л. Б. Булдакова // XVII Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 20—21 марта 2014 г. — Екатеринбург: УрФУ, 2014. — С. 412—422.
6. Загвязинский, В. И. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Образование и наука. — 2014. — № 3 (112). — С. 3—21.
7. Зудина, Е. В. Педагогическая инноватика в управлении персоналом образовательной организации: задачи и варианты / Е. В. Зудина // Электронный научно-образовательный журнал Волгоградского государственного социально-педагогического университета. — 2016. — № 2 (45). Апрель. — С. 8—11. — С. 8. Режим доступа: URL.: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463031507.pdf> [дата обращения — 14.12.2018]
8. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — 416 с.
9. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 1. — М.: АСОУ, 2019. — 208 с.
10. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. — М.: АСОУ, 2019. — 260 с.
11. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования: материалы Четырнадцатой Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 256 с.
12. Корнетов, Г. Б. «Альтернативные школы» и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е — 90-е годы XX века // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1.
13. Корнетов, Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15—40.
14. Корнетов, Г. Б. Педагогические новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть

1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 72–100.

15. Ковалева, Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы / Т. М. Ковалева. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 204 с.

16. Лазарев, В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В. С. Лазарев. — М. : Центр педагогического образования, 2008. — 352 с.

17. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — 544 с.

18. Подымова, Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект / Л. С. Подымова. — М. : МПГУ, 2012. — 207 с.

19. Поляков, С. Д. В поисках педагогической инноватики / С. Д. Поляков. — М. : [б/и], 1993. — 65 с.

20. Поляков, С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2007. — 167 с. Режим доступа: URL.: <http://setilab.ru/modules/article/view/article.php/c24/234/p11?category=24&article=234&page=12> [дата обращения — 14.12.2018]

21. Поташник, М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / М. М. Поташник; вступит. ст. В. С. Лазарева. — М. : Новая школа, 1996. — 320 с.

22. Пригожин, А. И. Инновации: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. — М. : Политиздат, 1989. — 271 с.

23. Просин, С. А. Педагогические инновации в России / С. А. Просин. Режим доступа: URL.: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003438> [дата обращения — 14.12.2018]

24. Сазанова, Ю. В. Инновационные преобразования в педагогике. / Ю. В. Сазанова. Режим доступа: URL.: <https://>

[scienceforum.ru/2013/article/2013003412](https://scienceforum.ru/2013/article/2013003412) [дата обращения — 14.12.2018]

25. Самсонова, И. В. Педагогическая инновация как научная категория. / И. В. Самсонова. Режим доступа: URL.: [tps://scienceforum.ru/2013/article/2013003315](https://scienceforum.ru/2013/article/2013003315) [дата обращения — 14.12.2018]

26. Сикора, М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? / М. Сикора // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 178–190.

27. Сластёнин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность. / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М. : Магистр, 1997. — 224 с.

28. Томова, М. Б. Инновационное развитие Российской Федерации в сфере образования / М. Б. Томова, Л. А. Дедушева // Интернет журнал «Наукоедение». — 2016. — Т. 8. — № 1. — С. 1–10. С. 5. Режим доступа: URL.: <https://naukovedenie.ru/PDF/74EVN116.pdf> [дата обращения — 14.12.2018]

29. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. — М. : Новая школа, 1995. — 464 с.

30. Уткин, А. В. Стенограмма XIV Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования» / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 4. — С. 17–27.

31. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2008. — 256 с.

32. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: методическое пособие / Н. Р. Юсуфбекова. — М. : ЦСПО РСФСР, 1991. — 91 с.



Г. Б. Корнетов

**ПЕДАГОГИ-НОВАТОРЫ,  
НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
МЫШЛЕНИЕ И ИННОВАЦИОННОЕ  
ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ  
ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
(вторая половина 1980-х –  
вторая треть 1990-х гг.)  
СТАТЬЯ 2**

УДК 37:001.895(091)

ББК 74.244.3г(2)

Пытаясь сегодня осмыслить достижения, трудности и перспективы современного инновационного движения в отечественном образовании, необходимо обратиться к его истокам, рассмотреть особенности его зарождения и становления, на основе проведенного историко-теоретического анализа извлечь возможные уроки, понять причины успехов и неудач, оценить его потенциал с точки зрения решения проблем школы и педагогики рубежа 2010-х – 2020-х гг. С этой точки зрения особый интерес представляют попытки концептуализировать понимание педагогических инноваций в нашей стране, осуществленные в середине 1990-х гг.

**Ключевые слова:** педагогическая инновация; педагоги-новаторы; новое педагогическое мышление; становление инновационного движения в отечественном образовании.

G. B. Kornetov

**TEACHERS-INNOVATORS, NEW PEDAGOGICAL  
THINKING AND INNOVATIVE MOVEMENT  
IN THE DOMESTIC SCHOOL EDUCATION  
(the second half of the 1980s-the second third  
of the 1990s.)  
ARTICLE 2**

Trying to comprehend today on achievements, difficulties and perspectives of modern innovative movement in domestic education, it is necessary to address to its sources, to consider features of its origin and formation, on the basis of

the carried-out historical and theoretical analysis to take possible lessons, to understand the reasons of successes and failures, to estimate its potential from the point of view of the solution of problems of school and pedagogics of a boundary of 2010 — the 2020th. From this point of view attempts to conceptualize understanding of pedagogical innovations in our country carried out in the middle of the 1990—s are of special interest.

**Key words:** pedagogical innovation; teachers-innovators; new pedagogical thinking; formation of innovative movement in domestic education.

Согласно Э. Д. Днепрову, инновационное образовательное движение конца 1980-х — начала 1990-х гг. было в нашей стране неразрывно связано с общественно-педагогическим движением. Он обращал внимание на то, что «в общественно-педагогическом движении конца 1980-х гг. соединились благодаря матвеевской “Учительской газете” и под ее началом три силы: передовая общественность; передовое учительство — в лице известных педагогов-новаторов и зарождавшегося “эвриканского” движения (которые и были тогда собственно инновационной составляющей этого движения, несущей в себе заряд обновления школы) — и передовая педагогическая наука — в лице ВНИКа “Школа” (которая попыталась сформулировать философско-теоретические основания и общую концепцию новой демократической и гуманистической школы. <...> В этом соединении трех названных сил и родилась общественная идеология

современной образовательной реформы»<sup>1</sup>.

Э. Д. Днепров рассматривал инновационное движение как форму выражения учительского творчества, как мотор развития и саморазвития школы. При этом Э. Д. Днепров отмечал его крайнюю рассеянность и отсутствие у него «после распада Творческого союза учителей СССР<sup>2</sup> своего объединительного центра»<sup>3</sup>. Характеризуя инновационное движение в отечественном образовании в период своего пребывания в должности министра образования, Э. Д. Днепров писал: «С началом широкой реализации российской образовательной реформы, на ее прорывном этапе — в конце 1990—1992 гг., произошел мощный взрыв инновационной активности учителя. Инновационное движение стало одной из главных движущих сил реформы. Оно обрело достаточно массовый характер, стало многообразным, многоцветным. До 1991 г. инновационное образователь-

<sup>1</sup> Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 9–35. С. 13.

<sup>2</sup> Творческий союз учителей СССР был создан в декабре 1989 г. и постепенно прекратил свое существования после распада СССР в декабре 1991 г.

<sup>3</sup> Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение. С. 14.

ное движение, по существу, заполняло собой все пространство педагогического движения. С 1991 г. в последнем выделилась и стала набирать все большую силу новая составляющая — забастовочное движение учителей. Эти два течения в педагогическом (образовательном) движении далее пошли самостоятельно, никак не прикасаясь»<sup>1</sup>.

Исследуя отечественное инновационное образовательное движение второй половины 1980-х — середины 1990-х гг., Э. Д. Днепров предпринял серьезную попытку осмыслить феномен педагогической инновации применительно к анализу рассматриваемой им ситуации в России. Прежде всего он обратил внимание на то обстоятельство, что «споры вокруг инноваций в образовании сегодня идут главным образом относительно самого понятия “инновация” соответственно по поводу того, кто может быть причислен к лику “инноваторов”. Общепринятой трактовки понятия “инновация в образовании” (“педагогическая инновация”) пока нет ни в педагогической литературе, ни в инновационной образовательной среде. Большей частью под педагогической “инновацией” (лат. *In* — “в”, *novus* — “введение”) имеется в виду введение (внедрение) нового в образование, то есть деятельность по созданию, освоению, исполнению и распространению нового в образовании. Но уже здесь начинаются рассогласования. Часть инновационной элиты считает “инно-

вационной” только деятельность по “созданию” нового. Его “освоение”, “использование” и “распространение” — уже нечто иное»<sup>2</sup>.

Э. Д. Днепров выражал озабоченность теми реальными опасностями, которые следует из различных интерпретаций понятия «инновация». Он назвал три такие трактовки и соответствующие им три основные опасности. По мнению Э. Д. Днепров, «первая позиция — позиция чиновников от образования, которые в своей неизбежной погоне за “показателями” стремятся к тотальному “омассовлению” образовательных инноваций. С этой, чиновничьей точки зрения любые маломальские изменения в школе — уже инновации. И соответственно — появляются в отчетах “очередные достижения”: сотни тысяч “инноваторов” в сегодняшней школе. В итоге — девальвация, профанация инновационной деятельности в образовании»<sup>3</sup>.

Э. Д. Днепров обозначил еще одну трактовку того, что есть инновация. Согласно его точке зрения, «вторая позиция — методолого-технократическая. Ее адепты прямолинейно, механистически переносят на образование общие понятия инноватики и, соответственно, смотрят на него либо через общеметодологическую или производительно-технократическую призму инноватики, либо с точки зрения узкорыночного использования образовательных инноваций. При этом в головокружительном словесном жонглировании — “понятийном”

<sup>1</sup> Там же. С. 13–14.

<sup>2</sup> Там же. С. 19.

<sup>3</sup> Там же.

и «операциональном» — утрачиваются сущностные особенности образования. Утрачивается даже само образование. Оно признается <...> только “заемным”, то есть занимающим, заимствующим все “у других сфер деятельности — религии, философии, инженерии” и т. д. — развивающим “чужое содержание”. Отсюда делается вывод, что “за любой педагогической инновацией скрывается другая — из других областей содержания”. Таким образом, из этой инновации выпадает все собственно образовательное. В том числе все, связанное с ребенком и с самим педагогом, вся гуманистическая, гуманитарная составляющая инновационной деятельности, относящаяся, в частности, и к формированию инновационного сознания учителя»<sup>1</sup>.

И, наконец, Э. Д. Днепров определил то, что он назвал третьей позицией: «*Третья позиция* — это позиция части “образовательных методологов” и “инновационной элиты”. Эта часть, подобно чиновникам от образования, впадает в крайность, но прямо противоположную. Она начинает массированную отбраковку “ненастоящих инноваторов”. При сем “круг революционеров” предельно сужается. Все не зачисленные в него, непосвященные изгоняются с инновационного олимпа и идут “в отсев”»<sup>2</sup>.

Особое внимание Э. Д. Днепров обратил на то обстоятельство, что к середине 1990-х гг. представители третьей позиции, которые по цитируемым им словам С. Л. Соловейчика, «взялись устанавливать критерии ин-

новаций», при том, однако, что «нет ни школ, ни живых учителей, которые бы этим критериям отвечали», делают попытки «отделить инновационное движение от некоего “движения за обновление школы” и даже противопоставлять одно другому. <...> В основе этого разделения, противопоставления “двух” движений лежит некая прямолинейная, по сути, ложная альтернатива. Если ты посягаешь на святое святых — содержание образования, — ты инновационен. Если, не дай Бог, не посягаешь, или твои посягательства “формальны”, недостаточно глубоки или ты вообще занят несколько другим — внутренним строем школы, ее духом, атмосферой, ее воспитательными функциями, педагогическими технологиями и прочими мелочами — ты неинновационен. Ты попросту “обновленец”. Такой подход подменяет общее частным, весь образовательный процесс лишь одним — пусть важнейшим, но одним его элементом. Он утрачивает системное видение проблем обновления образования и сужает класс инновационных задач, инновационных школ до школ, работающих лишь с содержанием образования, а нередко еще теснее — до школ, “имеющих исследовательские структуры, занятые проблемами содержания образования”. <...> В реальной жизни, к счастью, этой надуманной альтернативы нет. Есть единое, но <...> многослойное, многообразное, многоликое инновационное движение, оно же — движение за обновление школы. В нем участвуют люди и школы разных

<sup>1</sup> Там же. С. 19–20.

<sup>2</sup> Там же. С. 20.

взглядов и уровней, разной степени инновационной продвинутой, с разными задачами, содержанием, формами деятельности. Но с единой целью — обновить школу, сделать ее свободной, многообразной, творческой, самостоятельной, близкой ребенку»<sup>1</sup>.

Э. Д. Днепров указывал, что «есть еще одна — “историческая” — разнovidность элитарной трактовки инновационной деятельности в образовании, построенная на противопоставлении “старого” новаторства (середины 1980-х гг.) и “нового” инноваторства. <...> Утрачивая (или не приобретая) конкретно-историческое осознание эпохи, некоторые нынешние инновационные лидеры утверждают, что учителя-новаторы были родом “из советской педагогики”. Что они “ограничивались лишь чисто технологическими усовершенствованиями внутри заданной системы” и по сути “доказывали, что в этой системе можно работать”, объективно выступая, таким образом, “в качестве подпоров этой системы”. <...> Надо соблюдать хотя бы историческую, если не этическую корректность. Говорить о тех, прежних, что они не выходили за пределы только технологии и что они “подпирали” старую систему, по меньшей мере неосмотрительно. Впервые, далеко не все педагоги-новаторы 1980-х гг. были только “технологами”. Во-вторых, есть технологии, в том числе и педагогические, которые

несут в себе мощный содержательный и даже идеологический, политический заряд. И, в-третьих, этот заряд у педагогов-новаторов той “далекой” эпохи и субъективно и объективно направлен на преодоление, а не на “подпираание” старой педагогической и образовательной системы. <...> Педагогическое новаторство 1980-х гг. олицетворяло собой вызов господствующей педагогике и официальной педагогической практике, прорыв в науке и принципиально иной нравственный выбор. В этом основные его ипостаси, сохраняющие сегодня не только историческое, но и нравственное значение»<sup>1</sup>.

Согласно точке зрения Э. Д. Днепров, «по своему существу *инновационное движение в образовании* — естественный ответ образовательного сообщества на вызов времени. Действия по становлению и реализации образовательной реформы, по обновлению школы. <...> *Главный социально-педагогический смысл инновационного движения в образовании состоит в том, что оно — основная и духовная база, опора образовательных реформ.* В нем есть <...> разные уровни, слои — от авангарда, носителя и разработчика реформаторских идей, до школ, подхватывающих, воплощающих, тиражирующих, пропагандирующих эти идеи. Но именно это движение — сегодня<sup>3</sup> *основной субъект реформы*

<sup>1</sup> Там же. С. 20–21.

<sup>2</sup> Там же. С. 22.

<sup>3</sup> Э. Д. Днепров пишет в 1997 г. о периоде, который начался после его ухода с должности министра образования РФ в декабре 1992 г. и изменении политики министерства и в отношении реформ образования, и в отношении инновационного движения перехода министерства.

образования, тот социальный слой, та духовная среда, в которой вершится реформа и которая вершит реформу»<sup>1</sup>. Отмечая, что «одно из основных социально-педагогических значений инновационного движения состоит в том, что оно меняет характер власти, управления в образовании»<sup>2</sup>, Э. Д. Днепров писал, что «нельзя не видеть еще три важнейших аспекта социально-педагогического инновационного движения в образовании. Во-первых, оно создает прообразы образовательных институтов открытого, гражданского общества. Во-вторых, оно является действенным фактором выращивания самой образовательной общественности. И, в-третьих, оно представляет собой несущую конструкцию того социально-технологического механизма, который переводит реформу и само развитие образования в новое, инновационное качество — механизма постоянного и устойчивого обновления образования»<sup>3</sup>.

*Научно-педагогическое значение инновационного образовательного движения, согласно Э. Д. Днепрову, определяется тем, что «оно в значительной мере восполняет то, чего <...> недодаст школе педагогическая наука. <...> Оно выстраивает новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики, делает это взаимодействие эффективным, динамичным, резуль-*

*тативным»*<sup>4</sup>. Особое внимание Э. Д. Днепров обратил на «значение инновационного движения для развития самой образовательной практики. Оно — основной плацдарм, двигатель этого развития, механизм созидания многообразия в образовании. Оно являет собой мост между традициями и новаторством в образовании, массовую лабораторию по разработке нового содержания, новых форм и организации практической образовательной деятельности. Оно создает среду и условия для диффузии, распространения инноваций, готовит массовое учительское сознание к инновационной деятельности. Оно рождает и поддерживает атмосферу творчества в школе, формирует новые культурно-образовательные нормы, новую культурную среду в образовании»<sup>5</sup>.

В середине 1990-х гг. Э. Д. Днепров среди инновационных российских школ, нацеленных на обновление, творчество, саморазвитие», выделил по уровню и характеру опережающего развития три основных потока-состояния, отметив, размытость, условность границ между ними: «Первый: авангардные, пилотные школы, школы-лаборатории — бесспорные лидеры с устойчивой и системной инновационной деятельностью. Второй: экспериментальные и опытно-экспериментальные школы — в той или иной степени сконструировавшие или

<sup>1</sup> Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение. С. 24–25.

<sup>2</sup> Там же. С. 25.

<sup>3</sup> Там же. С. 26.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

воспринявшие и отрабатывающие различные новые модели (проекты, системы) образовательной деятельности, либо ведущие эксперимент, опытную деятельность в одном или нескольких направлениях. Третий: поисковые, продвинутые школы — с отчетливой инновационной интенцией, с внутренним стремлением к обновлению, обретению собственного лица и поиском путей такого обретения. Именно этот, третий поток инновационных школ, “школ проснувшейся мысли” <...> и являет собой то пограничное качество, которое не только связывает инновационную школу с традиционной, массовой, но и меняет характер самой этой массовой школы»<sup>1</sup>.

22 мая 1996 г. Правление Российской ассоциации инновационных школ и центров утвердило *Положение об инновационной школе*, в котором было четко определено, что руководство Ассоциацией понимает под инновационной школой. Суть предложенной трактовки сводилась к следующему:

1. *Инновационная школа* — это государственное или негосударственное общеобразовательное учреждение, разрабатывающее и реализующее целостную инновационную образовательную программу на ступени начального, либо основного, либо среднего (полного) общего образования, что определяет уровень инновационной школы.

2. Инновационной может быть признана образовательная программа, на основании которой в школе разра-

батываются и реализуются иные, чем это принято в массовой (традиционной) практике:

— философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к пониманию ребенка, его обучению, воспитанию и развитию;

— концептуальные педагогические идеи построения содержания и методов образования в новых образовательных программах школы;

— новые формы организации жизни и деятельности ребенка в школе, а также новые формы организации деятельности педагогов, внутришкольного управления и самоуправления, взаимодействия школы с родителями.

Необходимыми общими условиями признания программы школы в качестве инновационной является новизна концепции, новые учебные программы, новые формы внутришкольной организации, новое содержание и средства педагогической работы. Инновационные образовательные программы могут быть авторскими или заимствованными. Заимствованные образовательные программы могут быть признаны инновационными для конкретного образовательного учреждения, если на их основе школа пересматривает свою работу в соответствии с перечисленными выше требованиями. То есть переходит в инновационный режим работы (начиная собственные концептуальные разработки, реализуя новое содержание, методы и формы образования).

3. Частные образовательные инновации (в методиках преподавания

<sup>1</sup> Там же. С. 27–28.

отдельных предметов, в отдельных формах организации работы школы и т. п.), в которых не трансформируется традиционное содержание образования, не вносятся в уклад жизни (организацию) детско-взрослого сообщества, не ведется поиск новых средств педагогической деятельности учителя как минимум на уровне одного из звеньев общего образования в целом (дошкольного, начального, основного, полного среднего), равно как и теоретические разработки, не реализованные в практике конкретного общеобразовательного учреждения, предметом рассматриваемого положения не являются.

4. Инновационные школы содействуют обогащению и развитию системы общего образования, способствуют обновлению содержания, методов и организационных форм образования, разработке и апробации путей, обеспечивающих более полное развитие личности ребенка, его способностей к саморазвитию, самоопределению и самообразованию, вырабатывают перспективные для будущего концепции и модели усиления гуманистического и гуманитарного аспектов образования, формирования у детей общечеловеческих ценностей, свободных, демократических и ответственных установок в социальной жизни<sup>1</sup>.

Таким образом, *Положение об инновационной школе* связывает инновационность общеобразователь-

ного учреждения, во-первых, с разработкой и реализацией целостной программы развития хотя бы одного уровня школьного (дошкольного) образования; во-вторых, с основанном на самобытной философии образования, новом концептуальном оформлении педагогических оснований содержания и методов образования; в-третьих, с новыми укладом жизни школы (при этом *Положение* допускает возможность создание такой программы на основе заимствований, при условии их осуществления на их основе собственных концептуальных, дидактических и методических разработок); в-четвертых, с социальной направленностью и значимостью его деятельности, не замыкающейся лишь только на решении проблем, значимых для конкретной школы, а стремящейся получить педагогические результаты, которые могут быть интересны и полезны для других образовательных учреждений, способствовать популяризации и распространению своего опыта.

В 1997 г. была издана книга «Инновационное движение в российском школьном образовании»<sup>2</sup>. В аннотации к этой книге, опубликованной на обороте титульного листа, говорилось: «В коллективной монографии впервые разносторонне представлена важная и малоизученная проблематика интереснейшего феномена современной российской школы — иннова-

<sup>1</sup> См.: *Положение об инновационной школе // Инновационное движение в российском школьном образовании* / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 404–409.

<sup>2</sup> См.: *Инновационное движение в российском школьном образовании* / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. 416 с.

ционного движения в образовании»<sup>1</sup>. Обратимся к этой работе, осмысливающей 10-летние итоги развития инновационного движения в отечественном школьном образовании для того, чтобы сделать первый шаг к пониманию его характера и особенностей.

В предисловии к книге в то время президент Ассоциации инновационных школ и центров<sup>2</sup> А. Г. Каспаржак писал об *инновационной школе*, как таком образовательном учреждении, «которое реализует целостные образовательные программы, влияющие сущностно на изменение философских оснований школы, принципиально меняющих, как следствие, характер взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, содержание и характер жизни и работы и учителя и ученика»<sup>3</sup>. То есть в центр понимания инновационности общеобразовательной организации он ставил изменение философских оснований школы, сущностно меняющих и характер образовательного процесса, и уклад школьной жизни. Таким образом, для А. Г. Каспаржака инновационность в образовании оказывается связанной и с принципиальными изменениями концептуальных рамок педагогической деятельности, и с принципиальными изменениями на этой основе са-

мой педагогической деятельности, той реальности, которую эта деятельность порождает и в которой она существует.

В той книге М. В. Кларин, отвечая на вопрос, что такое инновации, писал: «Инновации — это просто создание, распространение новшеств, это изменения, которые носят существенный характер; сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, но и к качественным чертам изменений. Соответственно, в качестве инновационных рассматриваются модели, которые *преобразуют характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментальных значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения*»<sup>4</sup>.

В статье «Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития»<sup>5</sup> А. Г. Каспаржак подчеркнул, что «одним из наиболее неопределенных в современной российской педагогической науке и практике является понятие “инновационности”. В переводе с латинского “инновация” (innovation) означает “нововведение, изменение,

<sup>1</sup> Там же. С. 2.

<sup>2</sup> Ассоциации инновационных школ и центров была ликвидирована в 2009 г.

<sup>3</sup> Каспаржак А. О книге и ее авторах // Инновационное движение в российском школьном образовании. — С. 5–8. С. 6.

<sup>4</sup> Кларин М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) // Там же. С. 336–353. С. 338.

<sup>5</sup> См.: Каспаржак А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития // Там же. С. 36–60.

обновление". Инновационная школа, если следовать "букве перевода", есть такое образовательное учреждение, сущностью которого является поиск, эксперимент, движение. Ясно, что в это формуле сущность инновационной школы как раз и остается неопределенной<sup>1</sup>.

Обращая внимание на то, что в конце 1980-х — начале 1990-х гг. «понятие инновационной школы стало вытеснять понятия новаторской школы, авторской школы», А. Г. Каспаржак писал, что «этот период времени отличает расслоение и примитивно структурированного общественно-педагогического движения, возникшего в 80-х при активном участии матвеевской "Учительской газеты", на общественно-политическое (появилась возможность перенести центр дискуссий в многочисленные советы) и профсоюзно-педагогическое, целью которого было кардинальное реформирование системы образования. Это последнее и получило название инновационного. В этот период (до 1992 г.) оно объединяло педагогов, психологов, дидактов, методистов, философов, методологов и т. д., которые находились в оппозиции к существующим официальным структурам, влияющим на формирование политики в области образования. Но с приходом вчерашних оппозиционеров в официальные структуры власти инновационное движение подвергается внутренней реструктуризации. Одна

его часть во главе с Э. Д. Днепровым, состоявшая в основном из членов ВНИКа "Школа", который попытался сформировать новую концепцию развития системы, уходит в официальные структуры, вторая (Б. М. Бим-Бад, А. М. Абрамов, А. И. Адамский, А. А. Леонтьев и т. д.) создает множество альтернативных научно-прикладных образовательных центров, третья (В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин и т. д.) продолжает работать на своих местах, занимаясь педагогической технологией, психологией, дидактикой и т. д., и, наконец, представители четвертой (А. И. Тубельский, И. Д. Фрумин, А. А. Пинский и т. д.) становятся (или остаются) руководителями конкретных образовательных учреждений, получив официальное разрешение на организационно-педагогические преобразования»<sup>2</sup>.

В 1995 г. под редакцией М. М. Поташника и В. С. Лазарева была издана книга «Управление развитием школы», получившая широкую популярность в педагогическом сообществе. Ее авторы под инновационным процессом понимали «комплексную деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению использованию и распространению новшеств»<sup>3</sup>. Критикуя эту точку зрения, А. Г. Каспаржак писал: «Обращает на себя внимание, что процессы создания нового, его освоения, использования и распространения рядоположены, и

<sup>1</sup> Там же. С. 36.

<sup>2</sup> Там же. С. 36–37.

<sup>3</sup> См.: Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с. С. 104.

если считать инновационную школу, которая реализует все эти процессы комплексно, то нам становится непонятно, откуда эти же авторы берут инновационные школы вообще»<sup>1</sup>. Далее А. Г. Каспаржак, ссылаясь на свою с М. В. Левитом книгу «Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен»<sup>2</sup>, в которой было развернуто понимание инновационного образовательного учреждения, признанное Ассоциацией инновационных школ и центров определяет таковое, как то учреждение, «в деятельности которого прослеживаются следующие черты: а) разрабатываемая или реализуемая иная, чем в массовой школе, модель устройства жизни ребенка; б) разрабатывается принципиально отличное от традиционного содержание образования, включая освоение умений и средств саморегуляции, самосознания, самоопределения; в) ведется поиск другого содержания труда педагога, апробируются новые средства и способы его работы, направленные на развитие творческих черт личности учителя, личной ответственности за результаты и содержание своего труда»<sup>3</sup>. Нетрудно заметить, что в данном определении инновационного образовательного учреждения А. Г. Каспаржак акцентирует внимание на его

альтернативности относительно массовой, традиционной школы, по существу, переходя от инновационным к альтернативным школам, в основании которых и лежит это отличие.

По мнению, высказанному методологом и политтехнологом П. Г. Щедровицким (р. 1958) в 1997 г., «термин “педагогическая инновация” имеет вполне определенный смысл, сложившийся в последнее десятилетие в отечественном образовании и обусловленный специфическим наложением социокультурных контекстов и деятельностных интерпретаций»<sup>4</sup>. В этом тезисе П. Г. Щедровицкого, сформулированном им в 1997 г., во-первых, прослеживается признание того, что термин *педагогическая инновация*, имея в России весьма недолгую историю, стал утверждаться в общественно-педагогическом сознании с конца 1980-х гг. И, во-вторых, акцентируется внимание не на стремлении дать его универсальную интерпретацию на все времена и случаи жизни, а охарактеризовать его лишь применительно к конкретной ситуации отечественного образования 1990-х гг.

П. Г. Щедровицкий обозначил ряд функций, которые в то время взяло на себя инновационное движение,

<sup>1</sup> Каспаржак А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движение. С. 39.

<sup>2</sup> Каспаржак А. Г., Левит М. В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М.: МИРОС, 1994. 142 с.

<sup>3</sup> Каспаржак А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движение. С. 40–41.

<sup>4</sup> Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 61–78. С. 61.

его структуры и отдельные представители, несколько смыслов, которое оно тогда несло. Прежде всего, обращающая внимание на то, что «в начале 80-х гг. стало оформляться и крепнуть общественно-педагогическое движение за обновление школы», П. Г. Щедровицкий подчеркивал, что «это движение питалось целями и ценностями демократизации образования, сотрудничества между взрослым и ребенком (а также между детьми) в учебном процессе, изменения атмосферы и психологического климата в школе и лишь в малой степени — задачами разработки нового содержания и новых методов обучения». Он констатировал, что «так называемые “инновационные школы” и “инновационные педагогические коллективы” (а иногда просто активные учителя-новаторы) быстро стали своеобразным ядром этого движения: именно инноваторы были наиболее активны, наиболее энергичны, их концепции и подходы отличались наибольшей проработанностью, и, естественно, именно они взяли на себя лидерские функции в развертывании всего движения за обновление школы»<sup>1</sup>.

Далее П. Г. Щедровицкий отметил, что «вторая функция, которую несли на себе “инновационные группы” (а вместе с тем второй смысл термина “педагогическая инновация”), — это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных

предметов, дисциплин, отдельных курсов. Этот смысл наиболее близок к содержанию понятия инновации, применяемому в области управления: нечто (технологическая разработка, единица содержания) переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией (нововведением, новшеством). Ученики и последователи различных ветвей школы развивающего обучения (В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, В. В. Репкина) распространяли методики этого обучения в педагогической среде с конца 60-х гг. Педагогика М. Монтессори и идеи так называемой вальдорфской педагогики, разработанные в конце прошлого — начале нынешнего столетия<sup>2</sup>, давно не являющиеся инновацией для мировой педагогической культуры; однако у нас в стране они не распространялись в течение 60—70 лет, и, без сомнения, импорт этих педагогических систем в конце 80-х гг. оказался существенным социокультурным нововведением»<sup>3</sup>.

П. Г. Щедровицкий обратил внимание на то, что «инновационные группы быстрее других столкнулись с проблемами, порождаемыми любыми нововведениями в образовательной среде: совмещение инновационных программ и новых блоков поддержки с существующими учебными планами и программами; необходимость сосуществования в рамках одной школы носителей различных педагогических представлений и как результат — рас-

<sup>1</sup> Там же. С. 61–62.

<sup>2</sup> П. Г. Щедровицкий имеет в виду конец XIX — начало XX в.

<sup>3</sup> Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании. С. 62.

кол педагогического коллектива; усиление требований к переподготовке и повышению квалификации учителей, расширение сферы их неформальной коммуникации; поиск и разработка новых учебных материалов, решебников и книг для чтения; изменение схемы управления педагогическими и детскими коллективами, находящимися в поисковом режиме; отсутствие преемственности между инновационной школой и вузом; разрыв между требованиями и ожиданиями родителей и принципами инновационного обучения. Преодолеть названные проблемы можно было только с помощью разработки совершенно новых технологий управления инновациями и техник проектирования, развитие и распространение которых и стало третьей функцией инновационного движения. В инновационной среде создаются и распространяются методы социально-педагогического проектирования, порождаемые тесным взаимодействием инновационных коллективов с психолого-педагогическими исследовательскими группами, с одной стороны, и с представителями методологического движения — с другой»<sup>1</sup>.

Четвертая функция инновационного образовательного движения, по наблюдению П. Г. Щедровицкого, определялась тем, что «создание новых учебных заведений, поиск личностно-ориентированных техник и методов педагогической работы, появление в инновационных школах новых педагогов, более гибких и тер-

пимых по отношению к школьникам и родителям, да и просто более молодых и открытых, <...> вызвал целый ряд социокультурных последствий. <...> В средних и крупных городах уже с конца 80-х гг. новые школы начинают притягивать к себе представителей тех социальных групп, которые наиболее активны и быстро развиваются: по традиции — интеллигенцию и научных работников, новый истеблишмент, представителей предпринимательских и банковских кругов. Именно эти социальные группы могут позволить себе платить за дополнительные образовательные услуги, а также поддерживать материальную базу школы. <...> Возникает протоформа элитной (внутренний рейтинг в самом педагогическом сообществе) и элитарной (внешний рейтинг — статус по отношению к социокультурной среде) школы»<sup>2</sup>.

Таким образом, П. Г. Щедровицкий выделил следующие смыслы термина *педагогическая инновация*, которые были неразрывно связаны с функциями, реализуемыми инновационным движением в российском образовании в рассматриваемый им период: 1) обновление школы как посредством изменения содержания и методов образования, так и посредством изменения взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, климата и атмосферы в школе; 2) внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, дисципли-

<sup>1</sup> Там же. С. 62–63.

<sup>2</sup> Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Там же. С. 63–64.

лин, отдельных курсов; 3) разработка, развитие и распространение новых технологий управления инновациями и техник проектирования; 4) создание, поддержка и развитие элитных и элитарных школ.

В итоге, Г. П. Щедровицкий сделал следующий вывод: «На первом этапе развития инновационного движения — в 1980—1994 гг. — эти четыре функции (лидерская по отношению к движению за обновление школы; функция внедрения и распространения педагогических систем и их элементов; функция формирования новых управленческих технологий и проектной культуры в сфере образования; и функция запуска (создания) элитных и элитарных учебных заведений) были склеены и фактически не отличались друг от друга»<sup>1</sup>.

Очерчивая контуры понятия *педагогическая инновация*, П. Г. Щедровицкий утверждал, что «настоящей проблемой является воспроизводство инновационности и формирование условий, обеспечивающих это воспроизводство. <...> Именно решение данного вопроса создает педагогическую инновацию в полноценном смысле, в отличие от любых и всяческих элементарных (и даже сложных — квазисистемных) нововведений. Инновация — это прежде всего механизм воспроизводства инновационности и развития, а не трансфер из одной области в другую (из одного учебного заведения в другое) тех или иных элементов, блоков, структур или

содержаний. Вместе с тем инновация, в отличие от имитации, предполагает реальное преобразование организационной структуры и организационного проекта данной системы или акта деятельности. В качестве важнейших составляющих упомянутой мыслительной формы (по отношению к педагогической инновации) мы бы хотели назвать по крайней мере три: а) установку на развертывание содержательной организации педагогической МД и учебного процесса (образовательной практики); б) наличие исследовательского компонента; в) наличие управленческого (и особенно оргпроектировочного) компонента, обеспечивающего развитие педагогической практики»<sup>2</sup>.

Рассматривая особенности развития отечественного инновационного движения в образовании к середине 1990-х гг., П. Г. Щедровицкий, обративший внимание на то, что «представители инновационного движения не осознавали себя как новаторы, они понимали свою деятельность как продолжение старого, его улучшение, очищение от коммунистической идеологии (сюда же концепция образования Э. Днепров и ВНИКа)», отмечал, что «первый этап развития <...> инновационного движения, который можно отсчитывать с конца 70-х гг., с момента начала массового внедрения в практику советской школы разработок, полученных в пробирке, — разработок психологических, дидактических, методологических

<sup>1</sup> Там же. С. 64.

<sup>2</sup> Там же. С. 65.

— закончился. Можно было бы назвать его экстенсивным, в том смысле, что речь шла о попытке расширить зону влияния и найти возможности массового внедрения. Эти линии разворачивались достаточно быстро и вместе с тем никогда не были глубокими. Этот этап закончился, и сегодня инновационное движение переживает <...> кризис развития, который может оказаться продуктивным. В чем <...> содержание данного кризиса? Наибольшую значимость сегодня приобретают управленческие рамки, в которых возможно, во-первых, дальнейшее конструктивное развитие отдельных инновационных проектов; во-вторых, воспроизводство самой инновационности. Таких управленческих рамок сегодня нет. <...> Это кризис не педагогический в прямом и точном смысле; *современный кризис инновационного движения — это кризис управленческий*<sup>1</sup>.

По мнению П. Г. Щедровицкого, «образование и подготовка кадров как одна из ведущих современных человеческих практик в основном носит замкнутый характер. Содержание, транспортируемое в рамках педагогической практики, без сомнения, локально. Оно разворачивается, дидактически обрабатывается, но все же заимствуется образованием у других сфер деятельности или, напротив, инвестируется этими другими сферами и типами деятельности в образование, обучение, воспитание и подготовку кадров. Речь идет о таких сферах, как религия, фи-

лософия, наука, инженерия, проектирование. <...> Если с этой точки зрения посмотреть на инновацию, то надо сказать, что за любой так называемой педагогической или образовательной инновацией скрывается какая-то другая инновация, связанная с развитием, распространением, экспансией, влиянием вот этих областей содержания на современную интеллектуальную культуру, в том числе и через механизм образования. <...> В этом плане более правильно было бы говорить не об образовательной и педагогической инновации, а об инновациях в педагогику, педагогические технологии, в школу, в образование и подготовку кадров»<sup>2</sup>.

Методолог Б. В. Сазонов (р. 1937 г.) подчеркивал, что «термин “инновация” приобрел широчайшее хождение, теряя при этом смысл как понятие. Все, что хочет пробиться, подается в качестве инновации — в предположении, что тем самым увеличивается вес предпринятого и что-то объясняется. Распространяется это и на педагогику. <...> Обычно “инновацию” связывают с чем-то новым, имеющим общественную значимость и являющимся продуктом творчества (как правило, при этом упоминают еще и личность). Но даже такая банальность неточна по отношению к истории понятия. Первоначально оно появляется в культурологии и лингвистике прошлого века<sup>3</sup> при описании процессов культурной диффузии (трансфере), когда феномен из одного

<sup>1</sup> Там же. С. 78, 70–71.

<sup>2</sup> Там же. С. 71–72.

<sup>3</sup> Б. В. Сазонов имеет в виду XIX в.

культурного ареала распространяется в другом, где выступает не как лежащий в культурной традиции, а как культурная (языковая) инновация, в той или иной форме ассимилируемая в сложившейся культуре. Эта диффузия трактовалась фактически в качестве естественного механизма развития организованностей культуры. Новую жизнь это понятие получило тогда, когда И. Шумпетер в начале века употребил его в макроэкономическом анализе<sup>1</sup>, рассматривая крупные прорывы-изобретения в технологии и производстве новых продуктов (радикальные нововведения) в качестве стимула экономического роста, а также фактора выхода из экономического развития новшества за отсутствием новых технико-технологических прорывов. <...> Главная задача, по Шумпетеру, — это постоянная поддержка новаторских инициатив, которая

позволит преодолеть циклический характер капиталистической экономики»<sup>2</sup>.

Активный участник инновационного движения в отечественном образовании И. Д. Фрумин в 1997 г. отмечал, что «основной характеристикой инновационных школ на первом этапе можно было бы назвать смелость быть непохожими друг на друга. Нередко эта смелость заключалась лишь в воспроизведении в российских условиях уже известных и даже устаревших зарубежных педагогических систем и отдельных методик. Так, в качестве инновационных школ появились в России первые школы, работавшие по системе Штайнера или Монтессори. Так, в число инновационных школ вошли гимназии или лицеи, реализующие достаточно отработанные в прошлом модели профильного обучения. Инновационными до сих пор счита-

<sup>1</sup> На сайте *Галерея экономистов* М. Блауг в статье, посвященной австрийскому и американскому экономисту, социологу и политологу Йозефу Шумпетеру (1883–1950), пишет: «Шумпетер — один из гигантов экономической науки XX века, чье грандиозное видение экономического процесса как единого целого сопоставимо с видением Адама Смита или Карла Маркса. В поразительной книге “Теория экономического развития” (Theory of Economic Development, 1912), написанной в раннем возрасте 28 лет, он поставил в центр капиталистической системы вместо марковского жадного капиталиста, ведущего паразитический образ жизни, динамичного, стремящегося к нововведениям предпринимателя. Такой предприниматель ответственен не только за технический прогресс, но и за само существование положительной нормы прибыли на капитал. Проводя различие между “изобретениями” и “инновациями”, он подчеркнул тот факт, что научные и технические изобретения ничего собой не представляют, если не будут приняты (внедрены), а для этого требуется не меньше смелости и воображения, чем для самого акта первоначального открытия, сделанного ученым или инженером. Более того, инновации, имеющие значение для экономического прогресса, представляют собой далеко не только новые машины, привлекающие внимание большинства. Они принимают формы новых продуктов, новых источников сырья, новых форм промышленной и финансовой организации, наряду с новыми методами производства» (Блауг М. Шумпетер, Йозеф А. Режим доступа: URL: [gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame\\_right\\_newlife.pl?type=in&links=/in/schumpeter/biogr/schumpeter\\_b2.txt&img=bio](http://gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_right_newlife.pl?type=in&links=/in/schumpeter/biogr/schumpeter_b2.txt&img=bio) [дата обращения — 30.09.2018]).

<sup>2</sup> Сазонов Б. Институт образования: смена вех // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 79–96. С. 83.

ются и школы, меняющие программу преподавания по одному или нескольким предметам или вводящими новые предметы в традиционный учебный план»<sup>1</sup>. По мнению И. Д. Фрумина, «инновационные школы предоставили всем остальным школам возможности выбора — содержательного выбора педагогических целей и средств их достижения. Большинство инновационных школ рождалось из конкретных проектов обновления педагогической работы»<sup>2</sup>.

И. Д. Фрумин обратил внимание на то, что «выделяют ряд этапов в инновационном процессе. На последнем этапе нововведение превращается в привычный способ деятельности. Фактически, проходя все эти этапы, школа стандартная превращается в школу со своим лицом. Думается, что мы могли бы употреблять здесь термин “альтернативная школа”. При этом мы подразумеваем школу, которая по существенным деталям образовательного процесса отличается от основной массы школ. Итак, большинство инновационных школ России выбрали свой путь, свой особый характер; эти школы становятся альтернативными школами. Последний термин не слишком распространен, и по-прежнему модно называть любое учебное заведение, не похожее на прежние школы или училища, инновационными. <...> По мнению П. Щедровицкого, именно внедрение и распространение уже

существующих педагогических систем (типа системы Монтессори) отвечает содержанию понятия *инновация*, применяемого в области управления: “не-что... переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией”»<sup>3</sup>.

Для И. Д. Фрумина существенно важно, что, «предлагая какой-либо педагогический инструмент, стабильно инновационные школы подчеркивают его ситуативность и негарантированную эффективность. Более того, <...> инновационность школы связана с необходимостью критики не просто частных подходов, а самой педагогической системы, в рамках которой действует школа. <...> Стабильно инновационная школа постоянно подвергается критике и сомнению самой себя»<sup>4</sup>.

Задаваясь вопросом о том, что представляет из себя инновационная школа «как общеобразовательный институт, в чем общие педагогические особенности разных инновационных школ именно как инновационных», И. Д. Фрумин писал: «Нам представляется, что особая организация деятельности учителей и учеников в таких школах, связанная с постоянным пересмотром самой работы вплоть до глубочайших ее оснований, является исключительно важным педагогическим фактором. Инновационная организация деятельности требует создания в школе особых структур, каналов

<sup>1</sup> Фрумин И. Демократизация школа как основное направление ее обновления// Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 97–141. С. 104–105.

<sup>2</sup> Там же. С. 106.

<sup>3</sup> Там же. С. 106–107.

<sup>4</sup> Там же. С. 107–108.

коммуникации, новых педагогических позиций, что дает неявный на первый взгляд, но весомый педагогический эффект»<sup>1</sup>.

В той же книге в 1997 г. Т. М. Ковалева писала о том, что «в последние годы <...> инновационными стали считаться практически все школы, применяющие хоть какие-либо нововведения. Не быть инновационным стало не модно! <...> Почти все школы вокруг стали инновационными, в то время как само понятие инновационности начало постепенно исчезать, перестав служить в качестве одной из содержательных характеристик в области образования»<sup>2</sup>. Т. М. Ковалева пришла к выводу, что в научной литературе середины 1990-х гг. «представление об инновации связывалось прежде всего с “целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое”<sup>3</sup>. <...> Важно отметить этот целенаправленный, внедренческий (а значит искусственный) характер инноваций в сфере образования. Соглашаясь с введенным определением инновационности, мы вместе с тем должны помнить и о вытекающем из него ограничении — невозможности рассматривать в качестве инновационных различий стихийные педагогичес-

кие поиски, неразрывно связанные с педагогической деятельностью. Таким образом, характеризовать данное действие как инновацию в образовании можно только в том случае, если происходит осмысленное применение новых элементов, которые позволяют качественно менять всю образовательную ситуацию»<sup>4</sup>.

По мнению Т. М. Ковалевой, «первой “самодостаточной” единицей, способной задать и поддерживать заданный процесс инновационности, является школа»<sup>5</sup>. Она, говоря о том, что понимание школы инновационной, сквозь призму происходящих в ней целенаправленных изменений, которые вызывают в школе процесс перехода из одного состояния в другое, оказывается формальным и не имеющим рабочего содержания, предлагает следующие характеристики, которые делают возможным сузить понятие инновационной школы — «системность целенаправленных изменений (нововведений)» и «исследовательская деятельность педагогов»<sup>6</sup>.

По мнению Т. М. Ковалевой, «среди инновационных школ можно выделить две принципиально различные группы. Одна из них ориентирована на складывание некоторой новой образовательной модели через различные нововведения, приобретающие

<sup>1</sup> Там же. С. 108.

<sup>2</sup> Ковалева Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 142–157. С. 142–143.

<sup>3</sup> Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с. С. 103.

<sup>4</sup> Ковалева Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы. С. 143.

<sup>5</sup> Там же. С. 144.

<sup>6</sup> Там же. С. 144–145.

в процессе разработки статус системных. Другая — ориентирована на реализацию определенной культурной образовательной системы (чаще всего проектным образом) в принципиально новых условиях. Так, сейчас в нашей стране осуществляются различные локальные попытки переноса зарубежных педагогик на “российскую почву” — системы Марии Монтессори, вальдорфской педагогики, системы Френе. В каждом отдельном случае перед педагогическим коллективом встает реальная проблема отсутствия разработанных механизмов осуществления такого переноса. Школа, начинающая разрабатывать эти механизмы, может рассматриваться как инновационная. Она попадает в <...> ситуацию системных нововведений, которые призваны, с одной стороны, сохранить специфику философии, психологии и дидактики уже сложившейся и оформленной в культуре образовательной системы, а с другой стороны, найти адекватные формы ее реализации в конкретных условиях»<sup>1</sup>. Таким образом, для Т. М. Ковалевой инновационная школа — это «школа, создающая новую образовательную модель или разрабатывающая новые технологии переноса существующих культурных образовательных систем в совершенно иную ситуацию»<sup>2</sup>. По ее мнению, «Образовательный процесс, разворачивающийся в инновационной школе, требует наличия и педагогической, и исследовательской позиций. <...> Последовательное

разворачивание педагогическим коллективом системных (соразмерных школе) нововведений и оформление их с помощью исследований в новое педагогическое знание начинают формировать облик этой школы как *инновационной*. Если эти оформленные педагогические результаты смогут со временем претендовать на модель новой образовательной системы, то эта система начнет воспроизводиться в ряду других образовательных систем как альтернативная. Если нет, то данная инновация станет еще одной модификацией существующих образовательных систем»<sup>3</sup>.

Директор радикально инновационной «Школы самоопределения» А. Н. Тубельский, отмечая, что термин *инновация* стал «популярен при описании процессов реформы школьного дела в постсоветской России», писал, что «в других странах предпочитают называть подобные процессы по-другому. Например, в США употребляют термины “альтернативное образование, альтернативные школы”, а в Европе принято говорить об “эффективном образовании”, “продуктивной школе” или о “традиционных” инновациях, под которыми понимают школьные педагогические системы, возникшие несколько десятилетий назад (вальдорфские, монтессорианские, школы Иена-плана, школы Френе и т. п.). Стихийность распространения понятия “инновация” в сфере образования (хотя появление авторских школ и искания учителей-новаторов

<sup>1</sup> Там же. С. 147–148.

<sup>2</sup> Там же. С. 149.

<sup>3</sup> Там же. С. 150.

в 60–80-х гг. были вовсе не стихийны, а обусловлены общественно-профессиональной критикой единой советской школы) побудила многих исследователей действовать по аналогии с исследованиями в технической сфере: сначала анализировать исходные понятия, а потом через них давать характеристику процессов в школе. <...> Нельзя <...> считать инновационные школы чем-то вроде заводского цеха, куда вносятся и где внедряются в качестве промышленных образцов новые педагогические технологии, созданные на специальных экспериментальных площадках на основе научных разработок. Весь опыт реформ в мировом образовании показывает, что эффективными были только те реформы, которые задумывались, разрабатывались и реализовывались в конкретной школе, служащей одновременно и научной лабораторией, и экспериментальной площадкой, и пространством жизнедеятельности детей и взрослых. Поскольку новое затрагивает все стороны, постольку нельзя себе представить, что возможен его адекватный перенос в другую школу, функцией которого было бы в этом случае только внедрение, а не весь комплекс работ от замысла до воплощения. Именно такие школы, в определенном смысле “запроектированные” или “обреченные” на постоянный поиск, постоянное развитие, постоянную передачу из рук в руки *не результатов поисков, а самого процесса порождения нового, мы называем инновационными*»<sup>1</sup>.

Согласно точке зрения А. Н. Тубельского, «объектом педагогической инновации является не ребенок и даже не детский коллектив, а факты педагогической действительности, создаваемые самим педагогом, педагогические ситуации. Связи между этими фактами и ситуациями становятся объектом рефлексии, и если удастся выявить смысл этих связей, то он и ложится в основу теоретического обоснования инновации. При этом выявленный смысл является единственно возможной интерпретацией полученных фактов. <...> Автор инновационной школы начинает свою инновационную деятельность в качестве практикующего педагога, конструктора и создателя этих фактов-ситуаций; лишь осмысляя их, он создает концепцию как одну из возможных оснований своей школы. <...> Предмет педагогической инноватики — сама педагогическая деятельность, те ситуации, которые создает педагог для того, чтобы в этих ситуациях что-нибудь происходило с ребенком. Только сделав своим объектом ситуацию (не психику ребенка, а деятельность педагогов по созданию педагогической реальности), педагогическая наука — точнее, не наука, а педагогика как вид деятельности — может влиять на практику и быть ей полезна. Отсюда целенаправленность работе по созданию инновационной школы придает не наличие концепции, проекта, программы работы, поэтапного плана эксперимента с ожидаемыми результатами <...>»,

<sup>1</sup> Тубельский А. Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 158–185. С. 158–160.

а нечто другое. Такую целенаправленность придает наличие у авторов инновационной школы *философско-антропологических представлений о сущности человека и процессе его становлении как личности*. Явно или неявно каждый автор педагогических инноваций следует какому-то философско-антропологическому представлению, своему взгляду на природу человека. <...> Строить инновационную школу без этого нельзя, иначе прежде всего неясно, в чем суть процесса образования, а без этой сути нельзя ставить вопрос о новом содержании образования, о том, чему будешь учить»<sup>1</sup>.

А. И. Тубельский выделил ряд значимых признаков инновационной школы. Он писал: «Одним из важнейших признаков инновационной школы является разработка и реализация иного, чем в традиционной педагогике, *содержания образования*. Сама постановка вопроса “чему иному учить?” является относительно новой как для российской школы, так и для школ других стран мира. Считается, что содержание образования задается школе извне, его источником признается то так называемый “социальный заказ”, то сформулированные представителями разных наук “основы” этих наук, которые, считается, должен знать каждый человек, то идея “нового человека” с заданным набором качеств, которые формируются в результате обогащения памяти “знанием всех тех богатств, которые выработало человечество”. <...>

Другим важнейшим признаком инновационной школы является конструирование и реализация на практике иного уклада жизни. Соорганизация образовательного процесса должна соответствовать тем основным идеям и тому иному содержанию образования, которое разрабатывается и реализуется в данной инновационной школе. <...> Еще одним важнейшим признаком инновационной школы является поиск и смена *средств педагогического труда*. Под средствами мы понимаем не новые приемы и методы обучения и даже не их совокупность, как бы эффективны они ни были. Ведь иной взгляд на природу человека, представление об образовании как о процессе, в котором человек познает и развивает свою уникальность, требует отказа от позиции педагога — транслятора знаний и организатора упражнений по их закреплению и даже от позиции педагога — представителя старшего поколения, приобщающего к культурным и социальным ценностям поколение молодое. Но это неминуемо предполагает, что в новой позиции педагог выступит и с новыми средствами»<sup>2</sup>.

По мнению А. Н. Тубельского, «рассмотрение сущности инновационной школы и ее особенностей ставит вопрос о том, что является побудителем изменений. <...> Инновационная школа, как и любое новое в гуманитарной сфере, вырастает прежде всего не из целей, а из некоторой системы ценностей, принимаемых автором-педагогом или объединением людей.

<sup>1</sup> Там же. С. 160–161.

<sup>2</sup> Там же. С. 162–164.

Откуда берутся эти ценности? Они — следствие предшествующего жизненно-профессионального опыта, сплавленного с освоенными и осмысленными человеком культурными пластами. Вторым основанием инновационности является представление о сущности человека, процессе его становления как личности. Третьим основанием инновационности является некоторая педагогическая идея, возникающая путем инсайда, своеобразного озарения. <...> Идея становится основой анализа, организует его, влияет на сами способы анализа ситуации»<sup>1</sup>.

Сложившуюся в отечественном школьном образовании ситуацию, которая привела к возникновению мощной волны инновационного педагогического движения, А. А. Пинский охарактеризовал следующим образом: «К началу второй половины 80-х гг. всем современникам стало вполне очевидным, что российская (тогда — советская) школа тяжело больна. Спорили лишь о том, в чем болезнь и в чем причины ее. Одни говорили, что всему виной бюрократы. Другие честили идеологию. Третьи заявляли, что корень всех бед заключается в господстве ЗУНов (знания-умения-навыки), еще иные поговаривали, что главное — это разрушить “бастион реакции”, то есть Академию педагогических наук; самые же радикальные знали английский язык, а потому прочли Иллича и сказали, что школа вообще

не нужна. <...> Все вместе честили Минпрос. Возникли учителя-новаторы, которые четко определились в образе Катона Старшего (“Карфаген должен быть разрушен”). Полтора века назад Алексис де Токвиль показал, что Великая французская революция, как и все остальные, заметим от себя, была порождена различными кружками, журналистами и публицистами. Так же было и здесь. “Учительская газета” повела наступление на академиков. Материалы, бичующие школьный официоз, начал публиковать товарищ Матягин, из отдела “Правды”. “Литературка” тоже. Возникли первые вольные кружки и клубы педработников. Оттачивались образовательно-политические тезисы, например, что советский учитель гениален, но закрепощен, а вот ежели его раскрепостить...»<sup>2</sup>.

А. А. Пинский обратил внимание на то, что «после некоторой — увы, лишь некоторой и далеко неполной расчистки авгиевых конюшен традиционной советской школы ряду педагогов и психологов становилось все более ясно, что проблема заключается не в изобретении отдельных эффективных методик, лучше срабатывающих в старых рамках, но в необходимости новой архитектуры самих этих базовых рамок образования. То есть в новой философии образования, в новой образовательной парадигме»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Там же. С. 164–166.

<sup>2</sup> Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 252–279. С. 252–253.

<sup>3</sup> Там же. С. 255.

По мнению А. А. Пинского, «в конце 80-х — начале 90-х гг. для российской школы возникла ситуация — ранее абсолютно нереальная — возможности конструктивного освоения оригинальных, альтернативных зарубежных педагогических систем. <...> В Россию стали приходить идеи и люди, представляющие педагогику Монтессори и Френе, вальдорфскую педагогику и антиавторитарную педагогику. Те системы, которые на Западе существовали как уже сложившиеся педагогические традиции, выступали как нечто интересное и новое для российских педагогов, а освоение и реализация (здесь есть важное и точное отличие от *внедрения*) той или иной из них, вполне можно назвать *традиционной инновацией*. <...> Будем понимать под образовательной традиционной инновацией реализацию какой-либо особой педагогической традиции в новых для нее социальных и культурных условиях. <...> Это понятие является весьма широким. Поставим, например, несколько неожиданный вопрос: нынешние попытки создания гимназического образования в России — что это? Возобновление в новых, современных условиях традиции, прервавшейся в послереволюционные годы, или речь не о возобновлении традиции, но лишь о реализации неких глубинных педагогических принципов, уже освобожденных от традиционной формы? Но тогда встает вопрос, ка-

ким образом в педагогической традиции соотносится форма и содержание, то есть что является для традиции имманентным, неотъемлемым, а что может варьироваться? Является ли одним из обязательных признаков традиции постоянная эмпирическая ее реализованность (живая традиция), или же традиция может передаваться не только из рук в руки, но и на уровне филиации, заимствования идей?»<sup>1</sup>.

Отмечая всю неоднозначность понятия традиции и понятий, с ней связанных или к ней прилегающих, А. А. Пинский, не претендуя на попытку дать общий философский анализ понятия «традиционной новации», рассмотрел конкретный опыт освоения вальдорфской педагогики в России и попытается «извлечь из него некоторые, быть может общие и педагогически интересные признаки образовательной традиционной инновации»<sup>2</sup>.

Инновационная деятельность в образовании, согласно А. А. Пинскому, «носит существенно долгосрочный характер, это всегда дело с отложенным результатом. <...> *Дети растут медленно*, — а ведь это базовый процесс для любой педагогической деятельности. Соответственно, медленно разворачиваются и процессы, сопровождающие и обслуживающие педагогическую практику и исследование, педагогический анализ, разработку нового содержания, учебных программ и учебников, подготовку новых учителей и т. д. <...> Вышеизложенные

<sup>1</sup> Там же. С. 255–256.

<sup>2</sup> Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Там же. С. 256.

общие соображения оказываются конкретными факторами в случае осуществления той или иной крупной образовательной инновации, в том числе и традиционной. Ее реализация, как видится сейчас, предполагает учет следующих важных факторов: почвы для инновации (тот социально-образовательный контекст, в котором новому надлежит укореняться и развиваться); инициативная группа (первые точки прорастания инновации); первоначального идейного, ценностного, теоретического освоения нового; практического освоения нового (включая создание соответствующих полных форм нормальной педагогической практики: школ, детских домов и т. д.); анализа инновационной практики и ее дальнейшего развития (включая рефлексию, исследование, анализ и разработку, дальнейшее целеполагание, новую реализацию и т. д.)»<sup>1</sup>.

А. А. Пинский, предлагая «понимать предикат “современный” как то, что отвечает одновременно сущности сегодняшнего дня и потенциам реального будущего»<sup>2</sup>, пишет: «Если речь идет о традиции как о чем-то живом, то очевидно, что главное свойство живого — это метаморфоз. В поле этого смысла совершенно точна формула Гадамера: “Традиция = вечная современность”. Консервативное же понимание традиции фиксирует предметные, знаковые, мыслительные формы

традиции. Таким образом, мы видим здесь появление проблемы *неконсервативного традиционализма*. <...> Мы не отбрасываем бездумно все традиции в погоне за “зlobой дня”. Мы учимся у разных традиций, однако ученичество — дело весьма активное, индивидуальное и негарантированное. Такова природа вещей: в голову человека можно вложить формальные знания о чем угодно, но никто не может совершать за другого работу *смыслообразования*. Ровно как ее невозможно и совершить в одиночестве, без *другого*. По-видимому, сегодня это невозможно ни для одного индивида, ни для “одиноким традиции”»<sup>3</sup>.

Тезис А. А. Пинского о необходимости при осуществлении инновационной деятельности в образовании опираться на традиции, уходящие своими корнями в прошлое, учиться у разных традиций, существенно важен для понимания особенностей становления и развития инновационного движения в отечественном образовании во второй половине 1980-х — второй трети 1990-х гг. Стремление преодолеть недостатки советской школы и педагогики, радикально обновить их во многих случаях опирались на исторический опыт теории и практики отечественного и мирового образования. В этом контексте существенно значимой оказывается точка зрения, высказанная Э. Д. Днепровым, ко-

<sup>1</sup> Там же. С. 260.

<sup>2</sup> Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 252–279. С. 278.

<sup>3</sup> Там же. С. 279.

торый писал: «Обычное противопоставление *традиций* и *инноваций* не только не продуктивно, но попросту неверно. Пространство их взаимодействия не плоскостное, не двухмерное, а трехмерное. Между традициями и инновациями, по сути, всегда оказывается *догма*, доминирующая в унаследованном нами тоталитарном сознании. И путь от традиции к инновации, как и обратный путь, нередко лежит через преодоление догмы. Что убедительно демонстрирует, в частности, современная образовательная практика, хотя бы — то же массовое возрождение и развитие гимназий и лицеев. Задача реформатора и реформ в том и состоит, чтобы выбирать те пласты ментальности, на которые можно опереться, выбирать традиции, которые восприимчивы к инновациям, и инновации, которые ложатся на плодотворную почву традиций»<sup>1</sup>.

Среди существующих в научной литературе попыток осмыслить инновационные процессы, происходившие в России в последнее десятилетие прошлого века, значительный интерес представляет позиция, сформулированная В. Г. Будановым, В. А. Журавлевым и В. А. Харитоновой. Они обратили внимание на то, что «в период отчуждения общества и государства от системы образования (90-е гг. XX в.) инновационная деятельность в сфере образования стала выражением внутренней потребности

системы к изменению. Поиск путей трансформации и развития, стремление самостоятельно определить свою роль в меняющихся социально-экономических и политических условиях было для образовательных коллективов обусловлено не только проблемой выживания, но и потребностью оказать реальное влияние на общество. Внутреннее многообразие образовательной системы как результат инновационной деятельности существенным образом изменило ситуацию, оказалось способным влиять на определение стратегических перспектив развития образования, выявляя при этом наиболее острые противоречия в целом. Инновационная деятельность — это качественный этап саморазвития личности, процесс самоактуализации субъектов образовательного процесса, ставший возможным как результат самообразования, саморефлексии»<sup>2</sup>.

Пытаясь сегодня осмыслить достижения, трудности и перспективы современного инновационного движения в отечественном образовании, необходимо обратиться к его истокам, рассмотреть особенности его зарождения и становления, на основе проведенного историко-теоретического анализа извлечь возможные уроки, понять причины успехов и неудач, оценить его потенциал с точки зрения решения проблем школы и педагогики рубежа 2010-х — 2020-х гг.

<sup>1</sup> Днепров Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования. Т. 1. М.: [б. и.], 2006. 533 с. С. 64.

<sup>2</sup> Буданов В. Г., Журавлев В. А., Харитонов В. А. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / отв. ред. В. Г. Буданов. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 450–468. С. 451.

### Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 144—177.
2. Астафьева, Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2017. — № 4 (14). — С. 55—59.
3. Астафьева, Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Постигание педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения) // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54—57.
4. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57—62.
5. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56—58.
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. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59—62.
8. Блауг, М. Шумпетер, Йозеф А. Режим доступа: URL: [gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame\\_rightn\\_newlife.pl?type=in&links=../in/schumpeter/biogtr/schumpeter\\_b2.txt&img=bio](http://gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn_newlife.pl?type=in&links=../in/schumpeter/biogtr/schumpeter_b2.txt&img=bio) [дата обращения — 30.09.2018]
9. Буданов, В. Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В. Г. Буданов, В. А. Журавлев, В. А. Харитова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / отв. ред. В. Г. Буданов. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — С. 450—468.
10. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 64—89.
11. Гузик, Н. П. Обучение органической химии: Книга для учителя: Из опыта работы / Н. П. Гузик. — М. : Просвещение, 1983. — 224 с.
12. Гузик, Н. П. Учись учиться / Н. П. Гузик. — М. : Педагогика, 1981. — 89 с.
13. Днепров, Эдуард Дмитриевич. Режим доступа: URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,\\_Эдуард\\_Дмитриевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,_Эдуард_Дмитриевич) [дата обращения — 24.09.2018].
14. Днепров, Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987—2012 годы / Э. Д. Днепров ; сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1. — М. : Мариос, 2012. — 624 с.

15. Днепро́в, Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования / Э. Д. Днепро́в. — М.: [б. и.], 2006. Т. 1. — 533 с.
16. Днепро́в, Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение / Э. Д. Днепро́в // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 9–35.
17. Днепро́в, Э. Д. Школа и общество // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 36–63.
18. Игнатьев, В. П. Новая ли новая методика? / В. П. Игнатьев // Советская педагогика. — 1987. — № 5. — С. 70–78.
19. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — 416 с.
20. Каспаржак, А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движение / А. Г. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 36–60.
21. Каспаржак, А. О книге и ее авторах / А. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 5–8.
22. Каспаржак, А. Г. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен / А. Г. Каспержак, М. В. Левит. — М.: МИРОС, 1994. — 142 с.
23. Кларин, М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 336–353.
24. Ковалева, Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы / Т. Ковалева // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 142–157.
25. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 68–83.
26. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 2. — С. 108–126.
27. Корнетов, Г. Б. Образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 года / Г. Б. Корнетов // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2017. — С. 19–81.
28. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.
29. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.

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

31. 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.

32. 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.

33. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.

34. Новатор — это... Педагогика сотрудничества. Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/336794/novator---eto-pedagogika-sotrudnichestva> [дата обращения — 29.09.2018].

35. Новация (новшество), инновация (нововведение), инноватор, инновационная деятельность. Режим доступа: URL: <http://www.progressive-management.com.ua/novation-innovation-novator-innovator-innovatsionnaya-deyatelnost> [дата обращения — 29.09.2018]

36. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — 280 с.

37. Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205821> [дата обращения — 24.09.2018]

38. Педагогика Н. Гузика // Первое сентября. — 2000. — № 55. Режим до-

ступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005504> [дата обращения — 19.09.2018]

39. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — 544 с.

40. Петровский, А. В. Предисловие / А. В. Петровский // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 3–4.

41. Петровский, А. В. Задачи и направления перестройки педагогической науки / А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Б. М. Бим-Бад, Ю. В. Громыко // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 14–19.

42. Пинский, А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) / А. Пинский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 252–279.

43. Положение об инновационной школе // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 404–409.

44. Помелов, В. Б. Движение педагогов-новаторов 1930-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества / В. Б. Помелов // Вестник Самарского государственного технического университета Серия «Психолого-педагогические науки». — 2016. — № 4 (32). — С. 74–89.

45. Протченко, И. Ф. Важнейшие направления научно-исследовательской работы Академии педагогических наук в 1982 г. / И. Ф. Протченко // Советская педагогика. — 1983. — № 5. — С. 33–41.

46. Сазонов, Б. Институт образования: смена вех / Б. Сазонов // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 79—96.
47. Сикора, М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? / М. Сикора // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 178—190.
48. Скаткин, М. Н. Предисловие. В творческом поиске / М. Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. 2-е изд. — М. : Педагогика, 1987. — 472 с.
49. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). — М. : Педагогика, 1988. — С. 54—70.
50. Тубельский, А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 158—185.
51. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М. : Новая школа, 1995. — 464 с.
52. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изменениями на 2018 г. — М. : Эксмо, 2018. — 224 с.
53. Фрумин, И. Демократизация школы как основное направление ее обновления / И. Фрумин // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 97—141.
54. Цирульников, А. Инновации в сельской школе / А. Цирульников // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 225—251.
55. Черняк, Л. Новатор и инноватор: две стороны медали. / Л. Черняк. Режим доступа: URL: <https://www.osp.ru/os/2012/03/13015162/> [дата обращения — 29.09.2018]
56. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — Донецк: Сталкер, 1998. — 400 с.
57. Щедровицкий, П. Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П. Г. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 61—78.
58. Эпштейн, М. М. Альтернативное образование / М. М. Эпштейн. — СПб.: Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», 2013. — 111 с.

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Безрогов,  
Е. Ю. Ромашина



### САМ И САМИ: РЕБЕНОК В РОССИЙСКИХ АЗБУКАХ И БУКВАРЯХ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА<sup>1</sup>

УДК 372.416.2(091)(470)"19"

ББК 76.103(2)61,215.4

В статье продемонстрированы некоторые «механизмы», варианты и инварианты «работы» учебника по формированию детского и одновременно недетского взгляда на мир, на себя и на свою роль в этом мире. Иллюстрации и тексты российских азбук и букварей первой трети XX века рассмотрены как вектор движения от объектности ребенка (ребенок как объект образовательного процесса) к его субъектности (ребенок как субъект образования) и обратно.

Ключевые слова: учебник; азбука; букварь; ребенок как объект и субъект образовательного процесса; текст; иллюстрация.

V. Bezrogov, E. Romashina

### SELF AND SELVES: CHILD PERSONALITY IN THE RUSSIAN PRIMERS, 1906–1936

The article demonstrates some of the “mechanisms”, variants and invariants of the textbook’s activities on the formation of children’s views on the world around, themselves and their role in society, childish and adultlike at the same time. Illustrations and texts of Russian alphabets and letters of the first third of the 20th century are considered as a vector of movement from the child’s objec-

<sup>1</sup> Работа поддержана грантами РФФИ 17-06-00071-ОГН и 17-06-00288-ОГН.

tivity (the child as an object of the educational process) to its subjectivity (the child as a subject of the educational process) and vice versa.

**Key words:** school textbook; primer and basal reader; child as an object and a subject in education; textual and visual elements of the textbook.

Кто есть ребенок для учебника?

Букварь как первое руководство к освоению ребенком чтения и письма представляет собой многоплановое и многомерное явление. Посредством «буквенных» и визуальных текстов он создает образы детства, школы, ученика. Предлагает взрослому модели, алгоритмы, средства, приемы конструирования детскости, а ребенку — тот образ себя и ту культуру детства, версия(-и) которой презентуются и транслируются автором-составителем и дизайнером. Букварь подходит к детству двояко. Извне — определяя границы детского, отличия субкультуры детства от подростковой и взрослой. Изнутри — влияя на воззрения ребенка на мир и самого себя, превращающегося в ученика. С одной стороны, детство как объект взгляда, с другой — ребенок, действующий в букваре.

Представление о субъектности ребенка — одно из базовых понятий культуры детства. В зависимости от парадигмы субъекта (возможностей и пределов самостоятельности поведения как сущности/ядра субъектности) формируется образ ученика, который так или иначе означает желаемую степень развития субъекта/объекта через соблюдение неких норм, стра-

тегий и правил. Целью авторов данной статьи стало изучение характера субъектности ребенка в российских пособиях для начального обучения 1900—1917 гг.; изданиях Советской России 1920-х годов; 1920—1930-х годов России Зарубежной; середины 1930-х в СССР. Мы рассмотрим четыре хронотопа и выскажем гипотезу о векторе направленного формирования объекта/субъекта в учебниках различных исторических периодов и регионов. Данная работа, по-новому объединившая предшествующие исследования ее авторов, ставит вопрос о многообразии видов и типов субъектности, существовавших если не в реальности, то в российском педагогическом дискурсе первой трети XX века, и, надеемся, внесет свой вклад не только в историческое рассмотрение субъектности в образовании, но и в историографические споры о ее отсутствии или присутствии в досоветской и ранней советской России<sup>1</sup>.

Что есть учебник для ребенка?

Роль школьного учебника в формировании субъектности/объектности ребенка может быть весьма велика. Книга, столь плотно сопровождающая ребенка на установленном отрезке времени, открывается намного

<sup>1</sup> См.: *Kotkin S. Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization. Berkeley: University of California Press, 1995; Хелльбек Й. Революция от первого лица: дневники сталинской эпохи. М.: НЛЮ, 2017; Кларк К. Петербург: горнило культурной революции. М.: НЛЮ, 2018; Она же. Москва, четвертый Рим: сталинизм, космополитизм и эволюция советской культуры (1931–1941). М.: НЛЮ, 2018 и др.*

чаще других, разглядывается, читается, прорабатывается, становится ненавидимой, любимой, поддерживающей, требующей, надзирающей, советующей, ведущей, показывающей и подсказывающей, устарелой, замшелой, (не)интересной, зовущей, (де)мотивирующей, открывающей/закрывающей перспективы, порождающей и уничтожающей (квази)радость узнавания, владеющей ребенком, командующей и советующей, называющей, включающей что-либо/кого-либо в рамки видения вселенной/чтения мира и исключаяющей из этих рамок, увлекающей, переодевающей, апробирующей новое качество ученика, стимулирующей, утверждающей в отношении к чему-то, стандартизирующей, иерархизирующей идеалы и называющей соответствия, предлагающей, суфлирующей, подсказывающей, влагающей в ум, определяющей язык/мысль/взгляд, и многое иное также осуществляющей. Среди прочего учебник выступает в роли режиссера/программиста процессов называния, структурирования, формирования субъектности ребенка. Он выступает своего рода театром, приглашающим зрителя на свои подмостки, читающим ему пьесу (либретто), показывающим спектр ролей и спектр участников, утверждающим и убеждающим в определенной роли (или даже нескольких ролях), обучающим ей (с многократным повторением и репетициями), одевающим в сценические одежды и после генерального «прогона» выпускающим в жизнь в сценических одеж-

дах ролевой субъективности с предписанным роли взглядом на мир и на будущую детскую/взрослую жизнь.

Явную силу учебников в 1965 году сформулировала в «Стране невыученных уроков» Л. Б. Гераскина: «Меня тянуло выпрыгнуть в окно и побежать к ребятам. Но на столе лежали мои учебники. Они были изорванные, залитые чернилами, грязные и ужасно скучные. Но они были очень сильными. Они держали меня в душевной комнате, заставляли решать задачу о каких-то допотопных землекопах, вставлять пропущенные буквы, повторять никому не нужные правила и делать многое другое, что мне было совсем неинтересно»<sup>1</sup>. Официальному дискурсу такие слова были не очень по душе, но дальнейшие события данной книги должны были привести читателя к более позитивному отношению к учебникам. Это не вполне удавалось в прошлом, не очень-то удается до сих пор. После учебного года первым делом выбрасываются тетрадки и учебники, если последние не нужно сдавать в школу и если родители не успеют перехватить выбрасываемое из жалости к заплаченным деньгам.

Пример официального дискурса содержится в словах, сказанных в 2016 году в адрес учебника арифметики для 1 класса А. С. Пчелко и Г. Б. Поляка, изданного в 1959 году и ныне вновь выпущенного движением, которое называет себя Родительским Всероссийским Сопротивлением. Председатель РВС М. Р. Мамиконян охарактеризовала этот учебник (кото-

<sup>1</sup> Гераскина Л. Б. В стране невыученных уроков. М.: АСТ, 2010. С. 8.

рый лежал среди других на столе героя повести Гераскиной), совсем другими словами: «Если вы откроете этот учебник, то вы, наверное, заметите, что это очень добрый учебник, хотя речь идет о математике. Иллюстративный стиль, в котором выполнены картинки, и задачи своими сюжетами возвращают нас к тому миру, в котором человек был не один, где дети жили дружной детской семьей, со своими детскими заботами, детскими занятиями, где они выглядят как нормальные дети в нормальной среде. Это в каком-то смысле психотерапевтически действует. Когда смотришь на этот учебник, то понимаешь, что мир этого доброго детства — он не только был, но он еще и возможен. Очень хочется, чтобы он вернулся к нам, вот так вот мягко себя предлагая и этой мягкостью борясь с сегодняшней жесткостью, с взаимным отчуждением и атомизацией людей, начиная с самого детства. Родителям понятно, что это нужно»<sup>1</sup>. Не случайно мы видим тут воззвание только к взрослым — их настраивают на определенное отношение к учебнику, которое они должны транслировать ребенку, приучая, заставляя, стимулируя, призывая или заинтересовывая его учиться. Обратим внимание, в частности, на то, что в данном дискурсе «педагогический режиссер» взывает к образу «нормальных детей в нормальной (= коллективной, внесубъектной) среде», то есть, к детям в глазах и для глаз взрослых, а не к детям и/или о

детях самих по себе, со своим собственным восприятием, внутренним миром, путями становления и просто чувствами к жизни. Так для кого же составляется учебник, и чей взгляд на субъекта в нем представлен?

Существуют различные пласты (уровни) целей и содержания учебника: то, что авторы хотят сказать открыто; то, что говорят скрыто, не афишируя; то, что говорится само собой — несознаваемый составителями уровень коммуникации с учеником; то, что первоначально не было вложено в учебную книгу и вычитывается из букваря ребенком и взрослым при его применении.

Первые в жизни каждого человека учебники — азбука и букварь — обладают широким набором дидактических функций. В XX веке все еще открытым остается вопрос: их реализация в букваре — лишь формирование ребенка по заданному образцу (в соответствии с клишированным перечнем характеристик, качеств и свойств, пусть даже самых прекрасных) или еще и развитие его субъектности — индивидуальности и «самости». Букварь может действовать и так, и эдак — в соответствии с четким замыслом «автора» или вопреки ему. На примере четырех кейсов мы покажем, как букварь может работать на видение ребенком себя и своего отношения к миру, на формирование активной или пассивной позиции в окружающем социальном пространстве.

<sup>1</sup> Расинский П. Новый старый учебник // Суть Времени. 2014. № 195 от 14.09.2016; Режим доступа: URL: <https://gazeta.eot.su/article/novyuy-staryyy-uchebnik>; <http://rvs.su/statia/novyuy-staryyy-uchebnik>.

**«Только в субъектности педагоги видели возможность помочь человеку»<sup>1</sup>**

Кейс первый.

*Просубъектность модерна: картинки в букваре глазами ребенка начала XX века.*

К началу XX века достижения ассоциативной и экспериментальной психологии привели педагогов к пониманию того, что ребенок обладает правом на самоопределение, самостоятельность и творчество. Появилось понятие *агенсу* — способность к совершению автономного (иницированного «изнутри») действия, осуществляемого через осознанный и свободный выбор. Т. е. человек (ребенок в том числе) — может быть сам себе причиной, субъектом действия, обладающим в этой связи индивидуальностью и моральной ответственностью.

Такое понимание детерминировало разработку дидактами новых методов обучения — прежде всего наглядных, учитывающих особенности детского восприятия и мышления, его конкретный и образный характер. Ярко эта тенденция отразилась в азбуках и букварях: невозможность текстуального оформления информации для человека, не умеющего читать, определила активное развитие их визуального ряда. Изобретение и распространение литографии и хромолитографии значительно удешевило процесс изготовления школьных учебников и

позволило помещать в них сложные, многофигурные иллюстрации, в том числе цветные. Появился «веер возможностей» для развития личности ребенка — не только через текст, но и через визуальную составляющую.

Перейдя в разряд явлений массовой культуры, визуальное стало существенным фактором конструирования социальных практик, формирования идентичности человека, способом его взаимодействия с миром и другими людьми. Школьный учебник — в силу своей относительной массовости и доступности — также относился к инструментам такого конструирования: его роль в культуре способствовала проникновению образов в сферу повседневного опыта детей и взрослых. Методическое оснащение школьных пособий значительно усложнилось: в них возросло число вопросов и заданий к текстам, а еще более — к изобразительным материалам. Визуальное «пространство» азбуки/букваря постепенно превращалось в «вектор(ы) взгляда(ов)» учителя и ученика, обучавшие на что смотреть, как и что видеть. Это формировало визуальную культуру ребенка, но и очерчивало определенный фрейм его восприятия и развития. Рассмотрим ряд пособий, опубликованных в России начала XX века, и выделим основные направления такого рода «векторов».

Во-первых, это было решение новыми средствами традиционных дидактических задач: формирование у

<sup>1</sup> Семенова Н. В. Дети и общество. История социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики (20–30-е года XX века). Хабаровск, 2011. С. 46.

ребенка навыков устной и письменной речи, развитие познавательных операций (анализ, синтез, выделение главного, сравнение, обобщение и т. д.), соотношение и взаимная «перекодировка» информации текстовой и визуальной. В азбуках/букварях появились задания разного уровня сложности: от «картинок-прописей», где требовалось подписать, кто изображен и что делает, к рассмотрению «помещенных в книжке картин и их детальное ... при помощи наводящих вопросов описание» вплоть до «составления целых рассказов». Авторы видели в этом путь изучения языка и «усвоение его духа» через своеобразный «элемент творчества» — работу с иллюстрациями<sup>1</sup>. Как правило, задания такого рода не выходили за рамки познавательных задач, и характер вопросов обозначал траекторию движения глаза по картине с целью выявления максимума деталей и увеличения тем самым числа сформулированных ребенком речевых высказываний, устных и/или письменных (см. Рис. 1). Однако встречались интересные и важные, на наш взгляд, исключения из этого правила.

Так, в «Букваре» Х. В. Корчинского были помещены цветные рисунки академика А. П. Соколова (1829—1913), а к ним вопросы — своеобраз-

ный «тренажер» не только для отработки навыков чтения и речи, но для формирования и развития у ребенка мыслительных операций: кто? что? какой? что делает? чем отличается? можно ли сказать, что...? и т. д. По замыслу автора, итогом рассмотрения рисунка и ответов на вопросы должен был стать целостный «образ» (например, лошади), т. е. формирование у ребенка знания через осуществление им интеллектуальных действий: суждение — умозаключение — сравнение — анализ — оценка — синтез<sup>2</sup>.

Чаще пособия содержали разрозненные вопросы к рисункам: на сравнение («таков ли ваш домик?»<sup>3</sup>); определение рода и вида предмета («стол — мебель, сарафан — ?»<sup>4</sup>); выделение и обобщение характерных признаков («перечислите все приметы, по которым можно судить, что картина изображает осень»<sup>5</sup>; по сериям картинок с изображением различных экипажей, представителей разных профессий, предметов быта<sup>6</sup>); на умозаключение («живет ли кто в избушке? откуда это видно?»<sup>7</sup>; «Что написано на классной доске, стоящей справа? Значит, чем занимаются ученики, сидящие против этой доски?»<sup>8</sup>); определение главной мысли («назовите картинку»<sup>1</sup>) и т. д. Все эти и подобные вопросы имели

<sup>1</sup> Лебедев В. Учение — свет. М., 1908. С. I.

<sup>2</sup> Корчинский Х. В. Букварь: школа обучения образования. СПб., 1906. С. 32–33; Ромашина Е. Ю. Логика и наглядность: метод обучения чтению и письму по Х. В. Корчинскому // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2. № 4 (53). С. 117–133.

<sup>3</sup> Соловьева Е. Е. Русская грамота: Азбука и чтение после азбуки. СПб., 1905. С. 24.

<sup>4</sup> Бубликов М. А. Живая речь. СПб. - М., 1909. С. 57.

<sup>5</sup> Баранов А. Г. Наше родное. М., 1909. С. 69.

<sup>6</sup> Живое слово: букварь для обучения письму и чтению в shk. и дома. М.- Птг., 1917. С. 11; Букварь новой народной школы. М.-Птг., 1917. С. 45.

<sup>7</sup> Лебедев В. Указ. соч. С. 91.

<sup>8</sup> Баранов А. Г. Указ. соч. С. 47.

вектор, так сказать, сугубо дидактический: они преследовали вполне традиционные для учебных пособий задачи, хотя и предполагали их достижение с помощью нового средства — визуального ряда. Новым явлением в учебной литературе стало использование иллюстративных материалов для достижения иных — воспитательных и регламентирующих функций учебника.

Вопросы к картинам теперь могли быть направлены на формирование умения «считывать» эмоции с изображения, развитие эмпатии, сопереживание («Что делает Наташа? О чем она сейчас задумалась?»); «Что делает ребенок? Любит ли его девочка? Кто она — наемная нянька или сестра мальчика?»; «Довольны ли были дети?»; «Заинтересованы ли дети задачей?»<sup>2</sup>

и др.) (см. Рис. 2). Подчеркнем, что это были вопросы именно к иллюстрациям, сопутствующий текст не содержал информации для ответа, либо отсутствовал вовсе. В последнем случае задание оказывалось особенно сложным и предполагало серьезную эмоционально-творческую работу ребенка. Отметим, что при всей «заданности» вектора размышлений и чувств по поводу изображенных «воспитательных» ситуаций, предложенные ученику вопросы зачастую не содержали готового решения и оставляли финал открытым. Например: дети стоят на коленях у двойной могилы («расскажи, что нарисовано на картинке»); мальчик просит у матери хлеб и складывает его в сумку («Куда он собрался? Зачем ему нужно больше хлеба?»)<sup>3</sup> и т. д.



**Вопросы к картинѣ:** 1) Что изображено на этой картинѣ? 2) Что находится съ лѣвой стороны школы? 3) Что находится позади школы и съ правой стороны? 4) Что находится впереди школы? 5) Что прибито на крыльцѣ школы? 6) Кто изображѣнъ передъ крыльцомъ школы? 7) Что изображено у воротъ школы? 8) Что виднѣется надъ деревьями на лѣвой сторонѣ? 9) Что виднѣется за заборомъ съ правой стороны?

**Рис. 1.** Баранов А. Г. Наше родное: Книга для классного чтения. М., 1909. С. 45.

<sup>1</sup> Лебедев В. Указ. соч. С. 16.

<sup>2</sup> Лебедев В. Указ. соч. С. 8, 14, 16, 24.

<sup>3</sup> Там же. С. 17, 21.



Передайте (письменно) содержание картинки<sup>1</sup>). (Откуда идет девочка? Сколько ей лет? Какъ ее зовутъ? Кто у нея на рукахъ? Что она несетъ въ правой рукѣ? Что дѣлаетъ ребенокъ? Любитъ ли его девочка? Кто она — наемная нянька или сестра мальчика? Гдѣ она живетъ?) — Назовите картинку. — Придумайте рассказъ.

**Рис. 2. Лебедев В. Учение — свет:**  
Первая после букваря книга для чтения, рассказа, письма и рисования.  
М., 1908. С. 14.

Наиболее интересный (и сложный) вариант, когда вопросы к иллюстрациям предполагали высказывание оценочных суждений и тем самым задавали возможность формирования у ребенка неких ценностных ориенти-

ров: «Узнали ли о поступке мальчика его родные и товарищи? Как они отнеслись к его поступку?»; «Как отнесся к чужой беде голубь? Что с ним самим случилось? Пожалел ли кто его?»; «Угостил ли Ваня товарищей?»; «Справился ли он со своим делом? Как к нему относились соседи? домашние?»; «Что сделали для птичек дети? Хорошо ли они сделали? Почему?»; «Где и как стоял виновник крестьянской беды?». <sup>1</sup>

В ряде пособий присутствовало аналогичное, но как бы «обратное» задание — «нарисуйте, о чем вы читали», т. е. ребенок должен был свое понимание ситуации не вербализовать, а изобразить на бумаге<sup>2</sup>. «Процесс рисования заставляет вглядываться в предмет», — писал один из авторов В. Лебедев. — Важно не то, чтобы рисунки были художественными, а то, чтобы дети ... своими рисунками отметили главное и второстепенное, что-бы можно было понять, ... подметили ли они существенное»<sup>3</sup>.

Расширение и усложнение визуального ряда в школьных учебниках породило в образовательном пространстве проблему интенции восприятия образа, множественности «считываемых» смыслов, самостоятельного выделения ребенком нормативных идей — и в итоге: степени субъективности и индивидуальности семантики визуальной информации. Вопросы к изобразительному ряду, с одной стороны, очерчивали для уче-

<sup>1</sup> Там же. С. 52, 62, 64, 67, 92, 103.

<sup>2</sup> Там же. С. 32, 38, 44, 62; Соловьева Е. Е. Русская грамота. Пг., 1916. С. 9, 18, 23, 31; Панов Вл. Н. Букварь «Охота пуше неволи». М., 1909. С. 50.

<sup>3</sup> Лебедев В. Указ. соч. С. II.

ника (и учителя) некий фрейм восприятия, понимания и толкования; с другой — сохраняли потенциал визуального как средства создавать «ситуацию неопределенности», выбирать направление движения, т. е. ставили ребенка в позицию актора познания. Разнородные и разноразмерные вопросы к иллюстрациям задавали вектор «выращивания» субъектности ребенка: от «спиши» и «вставь букву» — к «назови» и «как ты думаешь...». Традиционные подходы к визуальному расширяли словарь, новые — формировали мыслительные операции и спектр эмоциональных состояний (эмоциональную субъектность), работали на появление личностных стратегий рассматривания на фоне общей визуальной грамотности.

**«Организованность детей возникает в пределах активной жизни их»<sup>1</sup>**

Кейс второй.

*Социосубъектность образцовых активистов, букварь — проводник в новую жизнь*

На протяжении первых послереволюционных лет вновь издаваемые буквари и азбуки мало чем отличались от своих предшественников: в них сохранялись основные методические подходы, практически неизменным оставался корпус текстов и иллюстративных материалов. Часто это были

переиздания более ранних пособий. С начала 1920-х годов ситуация изменилась: новая идеология и новая образовательная парадигма входили в пространство букваря, от «дурмана сказок», погружавших во внеклассовое буржуазное болото, призывали к появлению «книг перелома», адресованных «юному сельскому хозяину, астроному, географу» и, главное, — к активному пролетарию<sup>2</sup>.

Смена идеологии включала в себя взгляд на дошкольника и первоклассника как на активного строителя новой жизни, не отягченного тяжелым наследием прошлого. Чистота его сознания подчас объявлялась превышающей заслуги профессиональных революционеров<sup>3</sup>, а мнения учеников — выше позиции учителей: ребенок как «новый человек» руководил педагогом как человеком «ветхим», к тому же объявленным «нахлебником» в трудовом обществе рабочих и крестьян<sup>4</sup>.

В этом контексте крайне показательным представляется слово «сам/сама/сами», которое появилось на страницах азбук и стремительно отводило себе место среди первых слов, прочитываемых ребенком. В пособии Дмитриева оно встречается уже на начальной странице и повторяется там пять раз: «Мама. Сама мама. Мама сама. Сам. Саша. Маша. Сама Маша.

<sup>1</sup> Иорданский Н. Н. Организация детской среды. М., 1925. С. 6.

<sup>2</sup> Салова Ю. Г. Политическое воспитание детей в советской России в 1920-е годы. Ярославль: ЯГУ, 2001. С. 127–129.

<sup>3</sup> См. подробнее: Kirschenbaum L. A. Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932. N.Y.-L.: Routledge Falmer, 2001.

<sup>4</sup> Липатова Н. В. Агитатор с указкой в руках: учительство на службе советского государства в 20-е годы XX века // Диалог со временем. 2009. № 27. С. 318–333.

... Мала Шура, а сама сшила суму»<sup>1</sup>. В «Букваре» Богоявленского «сама» — это четвертое слово, которое одолевал начинающий читатель (после мама, Маша и Саша). Интересно, что сначала «сама» — это достать улетающий на крышу мяч, «сами» — играть в лошадок, причем эти вполне еще «дошкольные» действия были заданы не в тексте, а в иллюстрациях пособия<sup>2</sup>. Несколько далее по тексту «сами» — это чтение книг, мытье носа и ушей и т. п. Вместе с чтением первых связанных текстов ребенок входил в серьезную трудовую деятельность взрослых: теперь «сам» — пилит, носит солому, пропалывает огород, поит коней и т. д. В тексте особо подчеркивалось: «У Паши сила, а мал он»<sup>3</sup>. У Афанасьева ученики «сами сажают сосны и липы», расспрашивают папу про работу на фабрике, и автор настоятельно советует им: «Сходи на фабрику и сам»<sup>4</sup>.

Обновленная школа призвана «обеспечить планомерное общее развитие ребенка и приобретение им необходимых навыков среди природы, бытовых, производственных и общественных отношений ... путем самостоятельности, труда, коллективизма самих детей», — писал в предисловии к своему пособию Н. Венгеров<sup>5</sup>. Социальная активность ребенка ставилась во главу угла, причем индивидуальность мыслилась в органичном соединении с коллективным началом

в труде и строительстве новой жизни. Активность — главное качество личности, предлагающей свою субъектность к общеклассовой пользе.

Новые пособия закладывали активную позицию детей в процесс освоения грамоты. Очень показателен в этом отношении «Ручной подвижный букварь» Н. Е. Бочкарева. Здесь ребенок фактически превращен в полноправного соавтора курса: первым делом он должен был взять «чистую тетрадь достаточных размеров» и снабдить ее надписью — «Мой букварь». Далее в это самоде(я)льное пособие ученик должен был наклеивать слоги и слова, переставлять их местами, чертить элементы букв, рисовать отгадки к загадкам, фиксировать результаты наблюдений (например, как мычит корова), составлять рассказы и т. д.<sup>6</sup> Бочкарев предлагал ребенку множество игр со словами, вместе с тем, общий тон его учебника оставался исключительно серьезным: учеба — важное дело, особая ответственность каждого. Бросаются в глаза формулировки, подчеркивающие самостоятельность и определенного рода независимость ребенка в этом процессе: «напиши сочинение из своей жизни», «вырежем нужный материал из подвижного букваря и будем ежедневно делать все самостоятельно», «нарисуйте сочинение, кто какое придумает», «прочитайте рассказы

<sup>1</sup> Азбука. Дмитриев, 1921. С. 1.

<sup>2</sup> Богоявленский Л. П. Ручеек. Букварь для деревенской школы. М.; Л., 1926. С. 25.

<sup>3</sup> Там же. С. 25.

<sup>4</sup> Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. М.; Л., 1924. С. 35.

<sup>5</sup> Венгров Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С. I.

<sup>6</sup> Бочкарев Н. Е. Ручной подвижной букварь. Пермь, 1922.

и зарисуйте их, кто как хочет», «придумайте сами, что нарисовать», «прочитайте и разыграйте в лицах», «напишите что-нибудь свое», «сочините по своему, как сумеете» и т. п. Рефреном на каждой странице присутствовал раздел — «самостоятельная работа». Ученик, таким образом, — активно действующее лицо образовательного процесса, лицо центральное, имеющее право выбора и действующее «как хочет». Субъектность (скорее даже именно *агапсу*) не просто провозглашалась, она была заложена в методический аппарат пособия. Как и насколько реализовывалось задуманное — другой вопрос, но в любом случае букварь предлагал учителю и ученику аранжированную модель самодеятельности.

Азбуки и буквари 1920-х годов не ограничивали свое внутреннее пространство школой и детством — на их страницах осуществлялось бурное преобразование страны, мира и человека. И ребенок существенно опережал взрослого на пути к общей новой жизни: через освоение грамоты он оказывался более «политически подкованным» и передовым, его сознание не отягощалось грузом «старого мира», и зачастую именно он помогал взрослым освоить новые социальные практики. В пособии Н. Венгерова дети устраивают «Ленинский уголок» в столярной мастерской деда, помогают «бродячему библиотекарю», распространяют сре-

ди матерей плакаты с правилами гигиены («Советской власти нужны здоровые дети»)<sup>1</sup>, сами изготавливают подобные плакаты («Корова в тепле — харч на столе», «Молот — брат серпу»), украшают школу кумачом и флагами, играют в кооператив, читают взрослым газеты, придумывают свинье кличку Царица, а псу — Колчак, относят куклу — дочку «записывать в совет» и т. п.<sup>2</sup>

Подобные практики отражены и в текстах, и в иллюстрациях пособий. Более того, они начинают во многом определять подбор материалов и лингвистический строй учебника. «Слова для чтения, — писал Афанасьев, — берутся не только в их отношении друг к другу, но и в связи с детскими наблюдениями и выявлением их в процессах деятельности»<sup>3</sup>.

Среди пособий для обучения грамоте, созданных в 1920-е годы, встречались учебники, адресованные не детям 6—8 лет, а подросткам, например, из-за специфики региона. Так, «Букварь для северных народностей» В. Г. Богораза был обращен к почти взрослому человеку, который в 12—15 лет «уже ведет суровую борьбу за существование» — встречался с медведем, в одиночку ночевал на морозе и т. п. Здесь предполагаемая степень самостоятельности ученика была, конечно, совсем иная, но тоже прописывалась явно и четко: «Иду к стаду на два дня. Дай котелок и соли», «Пойдем вместе бить соболей», «Я

<sup>1</sup> Богоявленский Л. П. Указ. соч. С. 65, 69, 78—79.

<sup>2</sup> Венгров Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С. 19, 31, 35, 54.

<sup>3</sup> Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. М.; Л., 1925. С. 3.

свалил сосну и сделал доску», «Дай ружье!»<sup>1</sup> и т. д.

Показательны представленные в букварях сюжеты с участием детей в новых советских ритуалах, например, демонстрациях и хождении строем. Как правило, в пособиях эти практики были связаны с пионерами и подражанием им малышами. Пионеры (приехавшие на село из города!) работают в поле, живут в палатках у реки, помогают тушить пожар и служат примером для подражания сельской детворе: на октябрьские праздники ребята «строят шествие» и ходят с флагом «как пионеры»<sup>2</sup>. Малыши осваивают хождение строем — «по четыре», правда, шагают еще в несколько «хороводно-фольклорном» стиле: «парни — девки

парами ... ножками нестарыми»<sup>3</sup>. Заметим, что именно в этой «пионерско-строевой» точке часто имеется несоответствие между текстуальным и визуальным нарративами учебника. Текст: «Пионеры у костра. Пионеры пасли лошадей. Пионеры варили картошку. Пионеры пели про картошку»<sup>4</sup>, но на иллюстрации — строй (см. Рис. 3). Есть и обратные примеры: в тексте речь идет про дружную маршировку, а изображена скорее гуляб детей, маленьких, достаточно нескладных, укутанных в платки и т. п. (см. Рис. 4). Интересно, что учебник это еще допускает: ребенку позволительно быть ребенком — активным, старательным, но недостаточно умелым, пока не идеальным... Скоро это изменится.



Рис. 3. Соловьева Е. Русская грамота. Букварь. М.; Л., 1925. С. 36.

<sup>1</sup> Богораз-Тан В. Г. Букварь для северных народностей. М., 1927. С. 13, 16, 27.

<sup>2</sup> Боявленский Л. П. Указ. соч. С. 39, 41, 67; Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. М.; Л., 1924. С. 36.

<sup>3</sup> Венгров Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С. 19.

<sup>4</sup> Соловьева Е. Е. Русская грамота. Букварь. М.; Л., 1925. С. 36.



Рис. 4. Венгров, Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С.19.

### «Милые русские дети»<sup>1</sup>

Кейс третий.

*Эписубъектность чужбины: букварь как утопический остров для консервации субъектности в пособиях русской эмиграции*

Обратимся теперь к «параллельной реальности». Культура русской эмиграции породила совершенно особый тип пособий для обучения детей грамоте. За границами утраченного отечества язык, словесность, литература, предметный мир, быт становились пространством детства вне родины. Начальные учебники, составленные беженцами, были призваны помочь преодолеть чувство оторванности, определяли детство внутри реконструируемой памяти о нем как о прошлом в будущем. В таком случае субъектностью ребенка в пособии становилось воспоминание его составителя о своем детстве в еще не утраченной России, данное в диалоге с эмигрантской пов-

седневностью. Поэтому мы решили для такой субъектности в учебниках эмиграции предложить термин «эписубъектность», отражающий движение просубъектности дореволюционных учебников в кардинально иных условиях. Когда букварь обучает ребенка «своему языку» не в своей стране, он создает и поддерживает культуру далекой родины, воспроизводит отечество. В этом случае конструкторская функция учебника, создание и репрезентация им символов и смыслов видны ярче. Буквари русской эмиграции 1920-х годов стремились создать атмосферу «заповедника», где язык поддерживал культуру.

Так, содержание букваря Е. Акинфиевой «Хочу читать!», опубликованного дважды в 1922 году в Берлине, было выстроено преимущественно на основе словаря и образов, свойственных той России, которая была потеряна в 1917 году. Ребенка настраи-ва-

<sup>1</sup> Пароди Л. Письмо харбинским читателям «Ласточки» из Италии // Ласточка. 1935. № 14 от 20 июня. Цит.по: Бабкина Е. С. Русскоязычный иллюстрированный журнал для детей младшего возраста «Ласточка» (Харбин, 1926–1945 гг.) // Детские чтения. 2015. № 1 (007). С. 165.

ли на восприятие себя в отношениях именно с потерянным, возрождаемым и (с)охраняемым в обучении родным миром. Он наблюдал и впитывал образы среднерусской природы, ушедших дворянской и крестьянской культур. Обложка этого пособия выглядела своеобразным «мостом», соединявшим ребенка с родиной: к детям, сидящим под березой, с неба в алфавитном порядке ниспадает гирлянда букв и соответствующих им предметов. Детское чтение показано возвращающим ребенку единство со всей обитаемой вселенной в облике среднерусского пейзажа. Кириллические буквы, узнаваемая одежда детей начала 1910-х гг., русская природа — конструируют детство для жителя Берлина, берущего в 1922 году эту книгу в руки и преподносящего ее детям. Задача учебника — показать «лишь русскую жизнь», пробудить «интерес к родной земле» (которой ни в коем случае не может стать Берлин и Германия), и потому «облегчить... родителям задачу... воспитания в национальном народном духе», каковым по умолчанию полагается дух России до 1917 года<sup>1</sup>.

Обучение по данному букварю, несмотря на его некоторую модернизацию, было ориентировано отнюдь не на жизнь в эмиграции: почти все встречающиеся географические локусы и антропонимы — российские. Формируется взгляд на самого себя — как себя до 1917 года, доминирует «детство до» вместо «детства пос-

ле». Такой принцип «задом наперед» был характерен для многих букварей эмиграции. И в этом случае их как бы «проективность» соединялась с пост-субъектностью (эписубъектностью vs просубъектностью) ребенка.

Эмигрантские пособия подчеркивали, что они принципиально состояются только на русском языке. Язык сам по себе становился «одеждами» обучаемого, предохраняющими от окружающего мира и ведущими в сконструированный «детский отсек» эмигрантского корабля. В этом ключе показательна страница со стихотворением Л. Майкова: «Посмотри: в избе мерцающая, / Светит огонек; / Возле девочки — малютки / Собрался кружок. / И с трудом, от слова к слову / Пальчиком вода, / По печатному читает / Мужичкам дитя. / Что-ж так слушают малютку? / Иль уж так умна? / Нет, одна в семье умеет / Грамоте она»<sup>2</sup>. Текст традиционный и часто встречающийся, к нему картинка — читающая девочка за столом в избе (см. Рис. 5). Ее слушают трое взрослых и — особенно внимательно — мальчик чуть помладше. Деревенская среда вызывает к ощущению корней, истока русскости именно в сельской среде и культуре. Мальчик в косоворотке — своего рода «Ванька Жуков наоборот», не отправленный в растленный и грубый город к пролетариям. Поскольку иллюстрации создавались специально для данного учебника, мы можем предполагать

<sup>1</sup> Об этом издании подробнее см.: Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: Берлинский вариант // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 159–180.

<sup>2</sup> Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 56.

особую близость замыслов составителя и художника.

Учебник стремился восстановить доверие к утрачиваемому, возобновить его существование через cultural transmission. Межпоколенческие связи возрождали оставленное в отечестве детство, компенсировали чувство оторванности, создавали детство на острове. Семья как школа, дом как церковь. Известное стихотворение А. Плещеева (без атрибуции и под изобретенным для учебника названием) было дано Акинфиевой вместе с иллюстрацией, изображающей мать как ангела над люлькой в небедной дворянской семье. Судя по рисунку, в данном случае изображен ребенок, родившийся уже после исхода, пришедший именно в тот мир, где у матерей уже почти не было нянь, гувернанток, горничных и т. д. Тема матери и ребенка, тема семьи стала весьма актуальной для учебников эмигрантских сообществ.

Важный сюжет: дети могут просто научиться читать сами, без внимания и трудов, затраченных со стороны работающих родителей. Рассказ «Отец и дитя» в том числе и об этом: «Отец спросил свою дочурку, что купить ей к елке: куклу, посуду, или какую-нибудь игру? — Купи мне, папочка, азбуку, отвечала четырехлетняя малютка, я хочу, как ты, книжки читать и как ты сочинения писать. Отец поцеловал девочку и купил ей к Рождеству азбуку. Через месяц она уже умела читать по складам, писать буквы и составлять слова. Детки, бе-

рите с нее пример!»<sup>1</sup>. Обращают на себя внимание три последние фразы. Обычно их нет в учебниках до 1917 года. Здесь же четкая привязка по времени задает детям жесткий императив программы самообучения и всячески стимулирует их к его соблюдению. Есть хорошие дети, которые не доставляют хлопот занятым родителям и по приведенному в букваре примеру быстро сами овладевают умением читать и писать.

Детская жизнь в «малом мире» тесного эмигрантского анклава приобретала свои особенности, сужалась до острова, очерченного пространством языка. В букваре Акинфиевой среди других слов на «э» читаем: «Эмигранты». На эту букву среди других, вполне ностальгических («У генерала на мундире эполеты» и «Наш старый экипаж совсем развалился») дана ключевая для понимания текста фраза: «Эмигранты живут за границей своего отечества». Она проиллюстрирована грустной парой, сидящей на чемоданах за пограничным шлагбаумом. В канаве играют двое их детей, мало внимания обращая на проблемы взрослых. Картинка от этого, однако, не становится веселее (см. Рис. 6). Объясняя сюжет своим подопечным, родители неизбежно следовали намерениям автора и художника книги, передавали детям ощущение несостоятельности и заброшенности. «Двойное» послание определяло характерный для взрослого восприятия образ ребенка, его эмоционального мира, характера и

<sup>1</sup> Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 57.

субкультуры. Неосознанное предъявление детям образов повседневного существования в эмиграции, подспудное выстраивание детского восприятия и отношения к таким сторонам жизни на чужбине, как потерянности, скученность, психологическая неустойчивость, деформация характеров,

бедность и проч. присутствовали на страницах эмигрантских азбук и букварей. В ландшафт детского мира встраивались маркеры, настраивающие на сознательное сохранение детей «нетронутыми» для их оптимального возвращения в будущее-прошлое — пост-большевистскую Россию.



Рис. 5. Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 56.



Рис. 6. Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 47.

**«Человек, который копается в себе, тратит силы на то, что не имеет никакого значения»<sup>1</sup>**

Кейс четвертый.

*Объект/субъектность строителя коммунизма в букваре «нового человека»*

В этом кейсе мы рассмотрим образы учащихся на обложках советских букварей начала 1930-х гг. Репрезентация детских образов играла важную роль в политическом воспитании той эпохи. Мы намеренно ушли от рассмотрения связи текста и визуала внутри книги, чтобы разглядеть, что видно при приближении к еще не раскрытому учебнику.

Обложки пособий для обучения грамоте выступают здесь в качестве периферического визуального текста, демонстрирующего «публике театра» на своем «завесе» желаемый образ детства. В советской России этот образ из года в год становился все более «матричным», не открывая вход в свободный субъектный мир, но закрывая его от взоров аудитории, приучая ее к особой социальной оп-

тике невидящего видения и видящего неведения. Ребенка уже не спрашивали, «что ты хочешь», «что ты можешь», но утверждали то, «что он должен»<sup>2</sup>. «Модели» на обложках отражали ступени подобной «перековки мозгов» и перенастройки взгляда. Их пафос — дисциплина. В них сквозь личность субъекта 1920-х проступало лицо объекта 1930-х. Посмотрим, как это происходило.

Рассмотренные нами буквари П. О. Афанасьева и Н. А. Костина<sup>3</sup>, Е. Я. Фортунатовой и Л. К. Шлегер<sup>4</sup> на протяжении десятилетия параллельно выходили многотысячными тиражами и претендовали на звание «стабильных букварей» Советской России<sup>5</sup>. Сопряжение больших социально-педагогических задач с каждодневным изменением личности учащегося осуществлялось в визуальном пространстве этих учебных книг поэтапно: от «пролетаризации» рисунка к «соцреалистичности» «человека будущего». На обложках — мальчик и девочка, фактически это «парный портрет».

<sup>1</sup> Сокращенное высказывание С. Т. Шацкого (Сочинения в 7 тт. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 4. С. 424–425).

<sup>2</sup> Ср.: Хархордин О. В. Обличать и лицемерить. СПб., 2002. С. 218–220.

<sup>3</sup> Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1933; Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1934; Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1935; Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1936.

<sup>4</sup> Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1933; Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1934; Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1935; Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1936.

<sup>5</sup> Макаревич Г. В., Безрогов В. Г. Букварная сложность: образы детей в школьном учебнике 1930-х годов // Учебники детства: Из истории школьной книги VII–XXI веков. Сост. Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич. М.: РГГУ, 2013. С. 142–168.

В издании букваря П. О. Афанасьева, Н. А. Костина 1933 года (см. Рис. 7) короткая стрижка девочки развешается от сквозняка. Вероятно, так на визуальном уровне авторы пособия старались представить актуальные метафоры: «Ветер революционного творчества», привлекая на обложку букваря со страниц советской периодики тех лет, осмысляясь ими в качестве точки отсчета, чтобы организовать гигантский индустриальный, интеллектуальный и политико-социальный прорыв от «темного вчера» к «светлому завтра», нужна «новая грамотность»<sup>1</sup>. Игра с временными пластами задана на обложке через двухцветное решение: серое (старое, обветшалое: одежда девочки, книжка<sup>2</sup>) и оранжевое (солнечное, новое: воздух нового мира — фон и название книги). Семантика этого кадра одновременно работала и на детскую (юную, неокультуренную), и на взрослую (нуждающуюся в политическом руководстве) аудиторию. Примечательно, что центром визуального сообщения здесь являлись имена авторов пособия и читающая девочка, то есть подчеркнуты вопросы преемственности культурного опыта и трансляции социально важного знания от старшего к младшему. Ребенок, однако, представлен не как «неразумное дитя», а как маленький, стремящийся к «свету знания» взрослый, хлебнув-

ший лиха и потому классово чистый. Читающая девочка одета в не по возрасту подобранный костюм: рукава мужской рубашки приспущены на плечах и дают большое количество складок. Это визуально укрупняет масштаб небольшого детского тела, вписывает в него значения ответственности и взрослости. В образе грамотной и серьезной ученицы подчеркнута в первую очередь ее социальная идентификация. Рабоче-крестьянское происхождение главной героини букваря является своего рода пропуском в мир будущего, в мир, скроенный по новым политико-социальным основаниям. Субъектное творчество пролетария состоит в воспитании себя как объекта. Крупный образ призван стать своего рода плакатом, «трибуном» новых ценностей модернизации советской страны. Один из признаков новизны — на обложке присутствует именно девочка. Она является достаточно значимой фигурой строящегося социального мира, от ее социально-политической зрелости зависит то, как и кто будет читать букварь в будущем, кто и как будет постигать азы этого социального будущего.

В следующем издании, 1934 года, основные пространственно-временные модули лицевого образа были сохранены (см. Рис. 8). Облик читающей претерпел, однако, серьезные семантические трансформации. Ее короткая

<sup>1</sup> Основу для образов обложек 1933–1934 гг. художник И. Кулешов, по-видимому, заимствовал из журнала «СССР на стройке» 1932 года, где были даны фотографии учениц и учеников, очень близкие тем, которые он воплотил в своей работе над букварями.

<sup>2</sup> Книжка как бы соединяет два мира. Она зовет из старого в новое и выступает своего рода средством транспортировки ученицы советской школы из серого «вчера» в оранжевое «завтра».

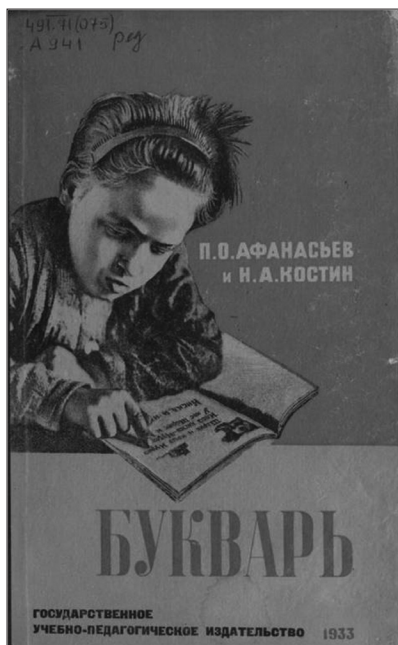
стрижка уже не развевается от «революционного» ветра. Гладко зачесанные волосы, «дисциплилируемые» гребнем, крепко сомкнутые губы, спокойные брови свидетельствуют об иных социальных запросах, о порядке в мыслях и в окружающем мире. Обществу 1934 года, вставшему на путь консервации «новых» традиций, восстановления «обычной» школы с предметным циклом, требовались уже грамотные исполнители, «детали» большой машины. Из неграмотной, плохо одетой, неотесанной «простушки» букварь уже стремился сделать «отличницу и красавицу», прежде всего, через дисциплинирование ее внешнего вида, хотя идея «тяжелого наследия» у нового детства еще присутствует — прежний образ все-таки узнаваем. От субъективного творческого беспорядка к упорядоченности служения (знаниям и партии) — таков был путь метанарратива букварной обложки.

Обложки букваря 1935 и 1936 годов дальше развивали тенденции консерватизма и одновременной модернизации внутреннего и внешнего облика подрастающего поколения<sup>1</sup>. Новый художник внес в лицевой кадр «передовой» учебной книги значительные изменения и дополнения, связанные с мифом об успехах индустриализации и появлением образцовых детей, отряхнувших со своих ног «прах старого мира» (см. Рис. 9). Теперь девочка значительно «подросла». Ее фигура вместе с названием «Букварь» стала центральным посланием оранжевой (лучезарной, солнцеподобной) части

кадра. Имена авторов пособия, напротив, утратили свою значимость, это теперь своего рода «рамка» для лица. Облик ученицы подан очень сдержанным. Девочка читает в учебнике какой-то, почти не идентифицируемый текст. Трудно сказать, насколько он ее субъективно занимает (в отличие от ее предшественницы, целиком захваченной чтением). Главное внимание художника сосредоточено на одежде и правильной посадке маленькой ученицы. Дух модернизации не только меняет степень доступа к культурным достижениям всей страны, но и «облагораживает» детство: нет ни намека на трудности и обездоленность. С заставочного кадра букваря на читателей «смотрит» девочка из обеспеченной семьи. Она выполняет роль «приманки» для всех тех, кто еще ищет пути своей собственной социальной адаптации и объективации. Из маленькой, бедно одетой трудяги она превратилась в девочку-обещание, девочку-лозунг, девочку-объект, призывающую учиться не от мотива, а от спокойной уверенности в важности своего дела и долга. «Новая Ева» нашла свое место в мире, он создан для нее. Идеальные черты новой Евы: культурность, преданность, исполнительность.

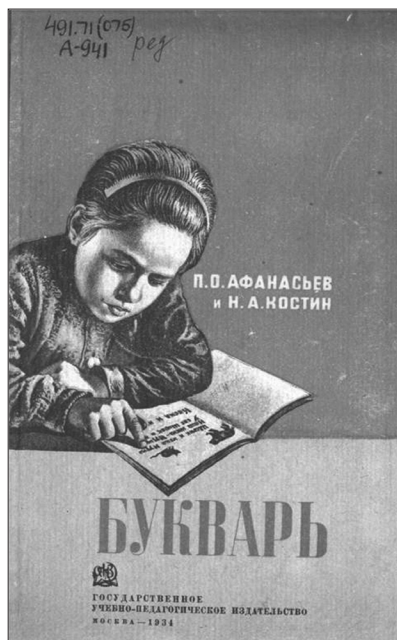
Естественной парой девочке Афанасьева-Костина являлся мальчик с обложки параллельно функционировавшего в те же годы букваря Е. Я. Фортунатовой-Л. К. Шлегер. На обложках букварей 1933 и 1934 года мальчик одет в обноски, на нем что-то типа робы. Однако его путь

<sup>1</sup> Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. 1935; Они же. Букварь. 1936.



**Рис. 7. Афанасьев П. О.,  
Костин Н. А. Букварь. 1933.**

к «объективированию» был короче: с самого начала он, в отличие от девочки, аккуратно подстрижен и чуть более дисциплинирован<sup>1</sup>. В 1936 году он уже очень аккуратно одет: из-под школьной курточки видна белоснежная отутюженная рубашка (или подворотничок), «приличная» стрижка. Мальчик показан полностью сосредоточенным на чтении, но, тем не менее, не теряет контроль над гигиенической правильностью своей посадки за партой. В отличие от девочки он изображен в профиль, повторяя образы учебных книг начала века, направленные на визуальную дисциплинацию учащихся.



**Рис. 8. Афанасьев П. О.,  
Костин Н. А. Букварь. 1934.**

Обложки основных учебников демонстрировали взаимную дополняемость героев «нового Эдема», объективных субъектов будущего коммунистического рая.

Советский ученик середины 1930-х, будь то мальчик или девочка, уже идеально дисциплинировал себя сам, следуя великой идее построения нового человека светлого завтра. Он уже не вносит «ветер революции» в «затхлый мир» взрослых, как об этом заявляли в 1920-е гг. Лозунгом дня становится следование образцовым взрослым, подтянутость и сосредоточенность. Побеждает — в сталинской версии — тот «педагогический тради-

<sup>1</sup> Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. 1933, 1934, 1936.

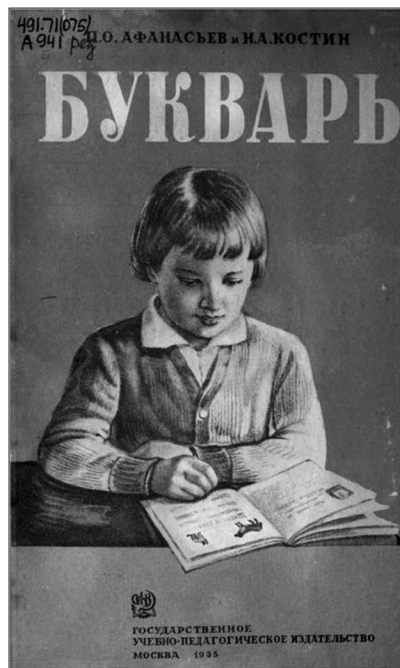


Рис. 9. Афанасьев П. О.,  
Костин Н. А. Букварь. 1935.

ционализм», который рассматривает ребенка как объект внушения и переработки. Отсюда «культурность» образов детей на обложке букваря. Субъект становится объектом, активность трансформируется в аккуратность (=удобность) и преданность. Обложки 1930-х годов становились своего рода метанарративом идеи культурной революции, лозунгом, призывом и обещанием утвердить в ученике провозглашаемые учебной книгой ценности. Педагогический дискурс времени использовал детей революции в качестве своеобразных рупоров модернизации, но, вместе с тем, заявлял о необходимости преодоления

детского другим образом, чем в 1920-е: не инициативной активностью, а сосредоточенной исполнительностью. Первоклассникам 1930-х годов была сразу предписана «обученная объектность», ценная как проекция будущего «новых людей». Детство объективировано, а доблесть и героизм теперь заключено в следовании распоряжениям и приказам. Дети вместо субъективных революционеров заявлены винтиками большой машины.

**Вместо заключения.** Кто ты и где ты?

Как же отражается субъектность или объектность ребенка в букваре? Первый кейс иллюстрирует движение от объектности к субъектности. Четвертый — вектор обратного направления. Второй кейс — это объективирование субъектности в раннем советском обществе (ребенок как активный социальный субъект взрослого типа). В отличие от него, третий — субъективирующее замораживание субъектности как памяти (закрывание субъекта внутри себя, в себе и ближайшем по языку и межпоколенным связям окружении, консервирующая эписубъектность).

Мы постарались продемонстрировать некоторые «механизмы», варианты и инварианты «работы» учебника по формированию детского и одновременно недетского взгляда на мир, на себя и на свое место в нем. Первый школьный учебник являет собой модель конструирования детства в соответствии со взрослыми представлениями о нем и «правильном» детском взгляде на мир. Мы не видим через него ни процессы конструирования детскости, ни их ре-

зультаты, но мы видим модели такого процесса и таких результатов. Эти модели показывают нам мир глазами таких детей, какими их желают — осознанно и не вполне осознанно — видеть взрослые. Букварь пытается показать,

что должен видеть и как должен действовать ребенок. Это ребенок, формируемый взрослыми. Однако в ряде случаев букварь оказывается не коридором, но всеорудием дорог, открытых детству и к детству...

### Список литературы

1. Азбука / Изд. Дмитриев. отд. нар. образования. — Дмитриев: Тип. Дмитриев. отд. Губсовнархоза, 1921. — 7 с.
2. Акинфиева, Е. Хочу читать. Новый наглядный русский букварь / Е. Акинфиева. — 1-е изд. — Берлин: А. Терне, 1922. — 64 с.
3. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1933. — 68 с.
4. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1934. — 66 с.
5. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1935. — 64 с.
6. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1936. — 64 с.
7. Афанасьев, П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета / П. О. Афанасьев. — Изд. 2-е. — М.; Л.: Госиздат, 1924. — 103 с.
8. Афанасьев, П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета / П. О. Афанасьев. — Изд. 3-е. — М.; Л.: Госиздат, 1925. — 104 с.
9. Бабкина, Е. С. Русскоязычный иллюстрированный журнал для детей младшего возраста «Ласточка» (Харбин, 1926—1945 гг.) / Е. С. Бабкина // Детские чтения. — 2015. № 1 (007). — С. 145—167.
10. Баранникова, Н. Б. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: Берлинский вариант / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 159—180.
11. Баранов, А. Г. Наше родное: Книга для классного чтения в сельских начальных училищах / А. Г. Баранов. — М.: изд. автора, 1909. — 132 с.
12. Богораз-Тан, В. Г. Букварь для северных народностей: со 140 рис. в тексте / сост. В. Г. Богораз, С. Н. Стебницкий; рис. С. В. Иванова, О. И. Бородинной. — М.: Центр. изд-во народов СССР, 1927. — IV, 127 с.
13. Богоявленский, Л. П. Ручек. Букварь для деревенской школы / Л. П. Богоявленский, М. Н. Жбунева, М. А. Рыбникова. — М.; Л.: Госиздат, 1926. — 79 с.
14. Бочкарев, Н. Е. Ручной подвижной букварь / Н. Е. Бочкарев. — Пермь: ГубОНО, 1922. — 68 с.
15. Бубликов, М. А. Живая речь / М. А. Бубликов. — СПб.: М.: т-во М. О. Вольф, 1909. — [2], 64 с.
16. Букварь новой народной школы / под ред. Ф. Борисова, Н. Лаврова, А. Сольдина. — М.; Пг.: Наследники Салаевых, 1917. — 80 с.
17. Венгров, Н. Мы в школе. Букварь для школ Сибири / Н. Венгров, Н. Осмоловский. — Изд. 6-е, перераб. — Новосибирск: Сибкрайиздат, 1927. — 56 с.
18. Гераскина, Л. Б. В стране невыученных уроков / Л. Б. Гераскина — М.: АСТ, 2010. — 96 с.
19. Живое слово: букварь для обучения письму и чтению в шк. и дома. — М.; Пг.: Изд. т-ва «В. В. Думнов: Наследники братьев Салаевых», 1917. — 72 с.
20. Иорданский Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский — М.

: Работник просвещения, 1925. — 102 с.

21. Кларк, К. Петербург: горнило культурной революции / К. Кларк. — М.: НЛО, 2018. — 484 с.

22. Кларк, К. Москва, четвертый Рим: сталинизм, космополитизм и эволюция советской культуры (1931–1941) / К. Кларк. — М.: НЛО, 2018. — 520 с.

23. Корчинский, Х. В. Букварь: школа обучения образования / Х. В. Корчинский. — СПб., 1906. — 54 с.

24. Лебедев, В. Ученье — свет: Первая после букваря книга для чтения, рассказа, письма и рисования / В. Лебедев. — М.: Синод. тип., 1908. — 142, IV с.

25. Липатова, Н. В. Агитатор с указкой в руках: учительство на службе советского государства в 20-е годы XX века / Н. В. Липатова // Диалог со временем. — 2009. — № 27. — С. 318–333.

26. Макаревич, Г. В. Букварная сложность: образы детей в школьном учебнике 1930-х годов / Г. В. Макаревич, В. Г. Безрогов // Учебники детства: Из истории школьной книги VII–XXI веков. Сост. Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич. — М.: РГГУ, 2013. — С. 142–168.

27. Панов, Вл. Н. Букварь «Охота пуще неволи»: Почти самоучитель / Вл. Н. Панов — М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1909. — 72 с.

28. Рожков, А. Ю. В кругу сверстников: Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов / А. Ю. Рожков. — М.: Новое литературное обозрение, 2014. — 640 с.

29. Ромашина, Е. Ю. Логика и наглядность: метод обучения чтению и письму по Х. В. Корчинскому / Е. Ю. Ромашина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т. 2. — № 4 (53). — С. 117–133.

30. Салова, Ю. Г. Политическое воспитание детей в советской России в 1920-е годы / Ю. Г. Салова. — Ярославль: ЯГУ, 2001. — 200 с.

31. Семенова, Н. В. Дети и общество. История социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики (20–30-е годы

XX века). Уч. пособие / Н. В. Семенова. — Хабаровск: ДГТУ, 2011. — 163 с.

32. Соловьева, Е. Е. Русская грамота / Е. Е. Соловьева, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева. 4е изд. — Пгт., 1916. — 176 с.

33. Соловьева, Е. Е. Русская грамота. Букварь: для шк. I ступени / Е. Е. Соловьева, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. — Изд. 2-е. — М.; Л.: Госиздат, 1925. — 112 с.

34. Соловьева, Е. Е. Русская грамота: Азбука и чтение после азбуки / Е. Е. Соловьева. — СПб.: т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1905. — 100, IV с.

35. Соловьева, Е. Е. Русская грамота: Чтение после азбуки / Е. Е. Соловьева. — Пгт.: Н. Н. Морев, 1916. — 172, [4] с.

36. Фортунатова, Е. Я. Букварь. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. — М.: Учпедгиз, 1933.

37. Фортунатова, Е. Я. Букварь. — Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — М.: Учпедгиз, 1934.

38. Фортунатова, Е. Я. Букварь. — Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — М.: Учпедгиз, 1935.

39. Фортунатова, Е. Я. Букварь. — Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — М.: Учпедгиз, 1936.

40. Хархордин, О. В. Обличать и измерять: генеалогия российской личности / О. В. Хархордин. — СПб.: ЕУ в СПб., 2002. — 511 с.

41. Хельбек, Й. Революция от первого лица: дневники сталинской эпохи / Й. Хельбек. — М.: НЛО, 2017. — 424 с.

42. Щербакова, Н. А. Ребята октябрия / Н. А. Щербакова; рис. Л. Б. Гольденберга, М. М. Штерн. — Л., б.г. — 80 с.: ил.

43. Kirschenbaum, L. A. Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917– 1932. — N.Y.-L.: Routledge Falmer, 2001.

44. Kotkin, S. Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization. — Berkeley: University of California Press, 1995.



**В. Б. Помелов**

# **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ КОМПЛЕКСНОСТИ В МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ НАРКОМПРОСА РСФСР (1918–1929 гг.)**

УДК 37(091)(47)''1918/1929''

ББК 74.03(2)6

В статье раскрывается деятельность народного комиссариата просвещения РСФСР (НКП) в области создания и внедрения так называемых комплексных планов в начальный период своей работы (1918–1929). Главное внимание уделено показу того, как видные деятели НКП (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский и др.) пытались реализовать идею комплексности в ходе разработки и внедрения в массовую школу программ обучения. Показана и реакция на попытки этого внедрения со стороны учителей-практиков. Приводится оценка вводившихся в первые годы Советской власти так называемых комплексных программ Государственного ученого совета (ГУСа). Показана «аргументация» со стороны деятелей НКП, сопровождавшая это внедрение. Среди причин методических заблуждений, которые навязывались российским школам, называются отсутствие специального образования и практического педагогического опыта у многих деятелей НКП.

**Ключевые слова:** Наркомпрос РСФСР; первые советские школьные программы; комплексный подход; Н. К. Крупская; М. Н. Покровский; А. В. Луначарский; П. П. Блонский.

**V. B. Pomelov**

# **THE REALIZATION OF THE IDEA OF COMPLEXITY IN THE METHODOICAL WORK OF NARKOMPROS OF RSFSR (1918–1929)**

The article deals with activities of the people's commissariat of education of the RSFSR (NKP) in the sphere of creation and introducing of the so-called complex-plans in the initial period of its work (1918–1929). The focus is made on the attempts of prominent figures of NKP (N. K. Krupskaya, A. V.

Lunacharsky, etc) to realize the idea of complexity of school programs in the period of making and introducing them into schools. The reaction of teachers to these attempts is also shown. The article gives an objective characteristic of the so called integrated programs of the State Scientific Council. The arguments are given by officials of the NKP, which accompanied this introduction. The causes of those methodological fallacies that were imposed to Russian schools are represented. The article indicates the relationship of the imposition of ill-considered innovations by the fact, that many officials of the Narkompros did not have special education and any teaching experience. It shows the reaction of ordinary Russian teachers on innovation at the time. In the article views of individual prominent educators and educators of the 1920–1930-ies. (N. K. Krupskaya, M. N. Pokrovsky, A. V. Lunacharsky, P. P. Blonsky) are characterized.

**Key words:** people's commissariat of education of the RSFSR; the first Soviet school; curricula; integrated approach; N. K. Krupskaya; M. N. Pokrovsky; A. V. Lunacharsky; P. P. Blonsky.

Первое советское десятилетие представляет собой начальный период работы народного комиссариата просвещения РСФСР (далее — НКП), и этот период вполне может быть охарактеризован, прежде всего, как период отрицания всего того ценного, что было накоплено российской школой за весь предшествующий период ее существования. Были отброшены идеи и разработки видных отечественных педагогов, главным образом, под предлогом содержащихся в их школьных учебниках позитивных упоминаний о боге и царе.

В руководство НКП входили люди, многие из которых, вероятно, вполне искренне стремились к решению задач просвещения народа. В то же время их действия, прежде всего, в программно-методической сфере, указывали на то, что они «не стояли вполне на высоте предстоящих задач» (партийное клише тех лет). И, конечно, они не обладали достаточным уровнем специальных знаний в об-

ласти теоретической и практической педагогики.

Разумеется, наиболее подготовленные из них, например, В. И. Ленин, выступали авторами зажигательных статей, раскрывавших «истинное лицо самодержавия в деле ограбления народа в области образования». А. В. Луначарский писал блистательные театральные рецензии, а работа Н. К. Крупской «Народное образование и демократия», имеющая историко-педагогическую направленность, и сегодня читается с большим интересом. Однако после Октября 1917 года, когда власть в огромной стране перешла к недавним оппонентам, этого было уже слишком мало!

Сейчас уже им, большевикам, предстояло показать образцы того, какими должны быть учебные заведения, и каким образом следует обучать школьников и студентов. Следовало также, как неоднократно указывал вожь мирового пролетариата, пос-

тавить учителя на такую высоту, на какой он, учитель, никогда не стоял в буржуазном обществе.

Но вот беда! Многие из тех, кому было поручено совершенно новое для них дело, не имели специального профессионального, то есть педагогического, образования и, соответственно, какого бы то ни было опыта учительской (преподавательской) работы. Более того, они зачастую не имели какого-либо высшего образования вообще, даже наиболее видные деятели НКП, например, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Бубнов и др.

Первое время ведущую роль в деятельности НКП играли так называемые правительственные комиссары при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупская, П. И. Лебедев-Полянский, В. М. Познер, Л. Р. Менжинская и И. Б. Рогальский<sup>1</sup>. Текущее руководство (с июня 1918 г.) осуществляла коллегия; в нее входили А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, «профессиональные революционеры» П. Н. Лепешинский, В. М. Познер, Д. Б. Рязанов, а также большевик-астроном П. К. Штерн-берг<sup>2</sup>. Активными сотрудниками НКП были В. Р. Менжинская и В. М. Бонч-Бруевич.

В течение первого советского учебного года некоторые ведущие деятели НКП даже отрицали необходимость разработки «центром» каких бы то ни было школьных программ. Объяснение такой позиции можно объяснить только тем, что они, — то есть этот самый «центр», — просто не знали, что это такое.

Казалось естественным в такой ситуации обратиться с предложением о сотрудничестве к наиболее значительным педагогам того времени. Однако все крупные российские методисты либо состояли активными членами оппозиционного советской власти Всероссийского учительского союза (Н. Н. Иорданский, В. И. Чарнолуский, Н. В. Чехов, В. П. Вахтеров и др.), либо стремились уехать в провинцию, чтобы, так сказать, «затеряться в толпе» (П. Ф. Каптерев — в Воронеж, Н. М. Каринский и А. А. Фортунатов — в Вятку)<sup>3</sup> либо были вынуждены не по своей воле покинуть Россию, став, в том числе, «пассажирами» печально известных пресловутых «философских пароходов» (М. Н. Стоюнина, Н. О. Лосский и др.)<sup>3</sup>.

Однако настоятельные запросы «шкрабов» (школьных работников)

<sup>1</sup> О назначении правительственными комиссарами при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупской-Ульяновой, П. И. Лебедева-Полянского, В. М. Познера, Л. Р. Менжинской и И. Б. Рогальского. Постановление СНК от 2.01.1918 г. // Народное образование в СССР: сборник документов 1917–1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов [и др.]. М., Педагогика, 1974. С 12.

<sup>2</sup> *Богуславский М. В.* Народный комиссариат просвещения // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. С. 22–23.

<sup>3</sup> *Помелов В. Б.* Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2018. № 3. С. 95–104. С. 66.

побудили НКП все-таки приступить, наконец, к разработке программно-методических документов. К концу 1918 г. были разработаны, а в начале 1919 г. были высланы на места первые советские программы. Эти «Материалы для образовательной школы» были построены в соответствии с принципом предметности и носили сугубо рекомендательный, примерный характер. Главное, на что нацеливали эти «рекомендации» нижестоящих педагогических администраторов, это необходимость разработки ими «местных» программ с учетом региональных условий каждого уезда и даже каждой школы. Какие такие «региональные условия» могут быть в принципе при обучении, например, арифметике или русскому языку, чтению или природоведению, в этих «материалах», естественно, не уточнялось. Что и неудивительно! Ведь их, этих «региональных условий», просто не существует в принципе! Несложно догадаться, что столь «научный» подход дезориентировал учителей и руководителей образования «на местах».

В 1920 г. НКП выпустил первые учебные планы советской школы — «Примерные учебные планы для I и II ступени в единой трудовой школе» (1920). Они имели два варианта: план-минимум и план-максимум.

Первый вариант предусматривал сокращенное количество учебных часов для школ, находившихся в особенно тяжелых условиях гражданской войны и нехватки педагогов. План-максимум предназначался для

территорий, не охваченных военными действиями, и исходил из пятидневной учебной недели; в субботу предлагалось проводить экскурсии в природу и на местные промышленные и сельскохозяйственные предприятия.

В программах 1920 г. и 1921 г. все еще сильно проявляло себя влияние опыта дореволюционных методистов, а это никак не устраивало деятелей НКП. К тому же, в этих программах «недостаточно выпукло» были отражены задачи, выдвигавшиеся Октябрьской революцией, и, прежде всего, внедрение в содержание учебных предметов марксистско-ленинского мировоззрения. К этим задачам НКП относил уничтожение разрыва между теорией и практикой, школой и жизнью, знанием и трудом; воспитание у школьников умения превращать коммунистические принципы в руководство для повседневной практической работы и т. п.

На эти задачи учебно-воспитательной работы особое внимание обращал В. И. Ленин, в частности, в своей ставшей впоследствии знаменитой речи на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи (комсомола) 2 октября 1920 г., получившей позднее название «Задачи союзов молодежи»<sup>1</sup> [9].

4 июля 1921 г. коллегией НКП было утверждено положение о научно-педагогической секции (далее — НПС) Государственного ученого совета (далее — ГУС), председателем которого была назначена Н. К. Крупская. Уже на следующий день,

<sup>1</sup> Ленин В. И. Задачи союзов молодежи // О воспитании и образовании: в 2 т. / Ред. кол.: В. Н. Столетов [и др.]. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. С. 154–168.

5 июля, на секции обсуждались тезисы о школьном строительстве. В частности, на заседании отмечалось следующее: «Основным стержнем преподавания... должны быть теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны. ... Это изучение должно идти по четырём направлениям: а) по направлению изучения сил и богатств природы; б) по направлению изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования со стороны людей; в) по направлению изучения главного фактора производства — человека; г) по направлению изучения организации этого общества»<sup>1</sup>. В этой декларации в первоначальном виде была сформулирована основная идея будущих комплексных программ.

В дальнейшем, в целом ряде заседаний секции, методической комиссии и на совещаниях ГУСа неизменно обсуждалась идея создания комплексных учебных «беспредметных» программ. Эта идея была «сквозной» при обсуждении любых вопросов, как, например, методы обучения («естественный метод усвоения детьми грамоты», «комплексный метод обучения»), создание сельскохозяйственного уклона в деревенской начальной школе и индустриального уклона в городской школе, внедрение в школу краевед-

ческой работы и др. При этом решительно отвергались программы, строившиеся в соответствии с предметным принципом; они считались излишне регламентирующими работу учителя и якобы лишавшие его возможности проявить творческий подход. В итоге, НПС решительно отвергла признанный всеми педагогами мира на протяжении столетий сам принцип предметного построения программ и стала обсуждать исключительно различные варианты комплексных программ.

Сама идея комплексного построения программ была упомянута ещё в документе «Основные принципы единой трудовой школы» от Государственной комиссии по просвещению (16.10.1918 г.)<sup>2</sup>, в котором отмечалась необходимость слияния учебных предметов в «как бы детскую энциклопедию»<sup>3</sup>.

Справедливости ради надо отметить, что в ряде работ западноевропейских педагогов проводилась идея комплексного построения учебных программ. Но такой подход был исключительно протестом против схоластики и формализма «гимназического академизма» с его опорой на «древние» языки. Но в Советской России ситуация была совсем другой; с латинским и греческим языками здесь расправились в первую очередь. Однако внедрению идеи комплекс-

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Тезисы о школьном строительстве // Социальное воспитание, М., 1921. № 3–4, август-сентябрь. С. 14–20. С. 18.

<sup>2</sup> Впоследствии этот документ стали называть в историко-педагогической литературе «Декларацией о единой трудовой школе».

<sup>3</sup> Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: сборник документов 1917–1973 гг. / Сост.: А.А. Абакумов [и др.]. М., Педагогика, 1974. С. 137–145. С. 139.

ности это обстоятельство ничуть не помогло.

В России первую попытку комплексного построения программ начальной школы дал в 1919 г. в своей книге «Трудовая школа» П. П. Блонский. Обращаясь к учителям, он писал буквально следующее: «Можете во весь год не давать ни одного «всамделишного урока». Все знания должны рождаться из случаев и в работе. Единственная цель — сделать текущую работу более сознательной, умелой, понятной и интересной. Чем меньше ты будешь увлекаться погоней за знаниями, тем лучше»<sup>1</sup>.

П. П. Блонский азартно критиковал программы «старой русской школы»: «К чему такая схематизация знаний на первой ступени обучения? Не лучше ли целостное образование, изучение цельной конкретной действительности? Наш ученик должен изучить мир и жизнь, а не арифметику и физику»<sup>2</sup>.

Под «схематизацией», которую П. П. Блонский считал излишней, им понималась устойчивая выработка навыков чтения, уверенного устного счета, грамотного, аккуратного письма и т. п. Действительно, к чему все это

ученику? Разве это может хоть как-то пригодиться в жизни?

П. П. Блонский указывал также, что «школа должна давать не ряд отдельных знаний, но, прежде всего, единое, цельное мировоззрение»<sup>3</sup>.

В качестве средства реализации такого подхода, считал П. П. Блонский, и выступают «гусовские программы с их марксистским подходом к изучению общественных явлений»<sup>4</sup>.

П. П. Блонский не только выступал против предметного обучения, но и фактически отрицал саму идею обучения в его традиционном виде вообще. Правильное устройство деятельности школы он видел в организации научной работы школьников. Для этого он считал, в каждой школе должны быть открыты «научные студии»: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская, философско-географическая. Ученик, по его словам, «половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, проводит в переходах из одной научной студии в другую (выделено нами — В. П.), а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, от-

<sup>1</sup> Блонский П. П. Трудовая школа. Ч. 1, 2. М.: Госиздат, 1919. (Ч. 1. 114 с. С. 46; ч. 2. 63 с.).

<sup>2</sup> Весьма характерно, что составители двухтомника педагогических и психологических произведений П. П. Блонского в серии «Педагогическая библиотека» (М. Педагогика, 1979) включили в данное издание работу «Трудовая школа» в значительно сокращенном виде. Причем пропущенными оказались в том числе и приводимые выше цитаты, а также вообще весь материал о комплексных программах. Объяснение этому может быть только одно: составители не хотели знакомить с заблуждениями П. П. Блонского 1920-х годов, чтобы не снижать его научный авторитет в глазах современного читателя.

<sup>3</sup> Блонский П. П. Новые программы ГУСа и учитель. М.: Работник просвещения, 1925. 32 с. С. 22.

<sup>4</sup> Там же. С. 22.

дает своим специальным занятиям в избранной им научной области»<sup>1</sup>.

Как видим, П. П. Блонский сильно преувеличивал возможности детей и школы. У него речь идет даже не о преподавании и учении, которые он считал не заслуживающими специального рассмотрения мелочами, а о якобы научной деятельности, которую должны осуществлять ученики в школе, причем фактически самостоятельно, и в области всех наук сразу!

То, что он имел в виду именно научную, а не учебную деятельность, подтверждает настойчивое повторение именно этого термина — *научная деятельность*. Другую половину ра-

бочего времени Павел Петрович, как уже отмечалось, отводил на переходы из одной студии в другую.

Ничего не скажешь, очень «рациональная» организация труда школьников «по Блонскому»!

Но вернемся к комплексным программам. В 1920–1921 гг. имели место первые попытки воплощения на практике комплексного подхода в обучении, причем поначалу в деятельности опытно-показательных станций НКП. Наконец, в начале 1923 г. НКП принял к реализации в школах I ступени схему, разработанную при участии Н.К. Крупской. Она имела следующий вид.

Таблица 1.

Схема построения программы обучения школы I ступени<sup>2</sup>

| Год обучения | Природа и человек                                                                                    | Труд                                                                    | Общество                                                                      |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | Времена года                                                                                         | Непосредственно окружающая трудовая жизнь семьи деревенской и городской | Семья и школа                                                                 |
| 2            | Воздух, вода. Почва. Окружающие человека культурные растения и животные и уход за ними               | Трудовая жизнь деревни или городского квартала, где живет ребенок       | Общественные учреждения деревни и города                                      |
| 3            | Элементарные наблюдения (сведения по физике и химии. Природа местного края. Жизнь человеческого тела | Хозяйство местного края                                                 | Губернские (областные) общественные учреждения. Картины прошлого своей страны |
| 4            | География России и других стран. Жизнь человеческого тела                                            | Государственное хозяйство РСФСР и других стран                          | Государственный строй России и других стран. Картинки прошлого человечества   |

<sup>1</sup> Блонский П. П. Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. С. 86–164. С. 111.

<sup>2</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с. С. 122.

Схема программы школы II ступени была построена по тем же трем «колонкам», которые получили такие названия: «Природа, ее богатства и силы», «Использование этих богатств человеком (Трудовая деятельность людей)», «Общественная жизнь».

По замыслу авторов, в первой колонке должны были найти место отдельные сведения по физике, химии и биологии, «поскольку они необходимы для понимания климата, жизни почвы, жизни растений», «для понимания жизни животных и человека». В этой же колонке размещались отдельные сведения по построению вселенной и по истории материальной культуры.

Вторая колонка заполнялась сведениями из различных отраслей производства, его техники, организации и истории труда. Третья колонка содержала материал обществоведческого характера и отдельные сведения по истории. Языки — русский и иностранный, а также родной язык (в национальных школах), литература, математика в схеме вообще не были представлены; они должны были изучаться *попутно*.

На основании этой схемы научно-педагогической секции ГУСа в 1922—1923 учебном году была осуществлена разработка первого варианта программ школы I ступени. 15.07.1923 г. программы для первых двух лет обучения были утверждены коллегией НКП. Чуть позже была проведена разработка программ для 3-го и 4-го годов обучения (в тогдашней терминологии — 3-й и 4-й групп), и вскоре

эти программы были изданы для всех четырех групп школ I ступени<sup>2</sup>.

Схема ГУСа центром школьных программ поставила трудовую деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой, как объектом трудовой деятельности, и в связи с общественной жизнью, которая является следствием все той же трудовой деятельности. Этим, по мысли авторов, достигалось единство всех компонентов программы. Все сведения, расположенные в трех колонках, объединялись той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение которых увязывалось, по возможности, с сезонными явлениями и краеведением.

Каждая комплексная тема была рассчитана на определенный срок (от двух недель до полутора месяцев). Эта комплексная тема была иногда разной для городских и сельских школ.

Для первого года обучения первой комплексной темой была «Жизнь ребенка до школы летом», второй — «Знакомство со школой», третьей — «Охрана здоровья детей», четвертой — «Октябрьская революция» (по срокам она приурочивалась к праздничным дням). Некоторые темы повторялись в один и тот же срок (в соответствии с сезонными явлениями и датами революционных праздников) на всех четырех годах обучения. Таковы темы «Октябрьская революция», «Первое мая — международный праздник трудящихся», а, например, тема «Начало весенних работ» изучалась только в 1 и 2 классах.

<sup>1</sup> Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. М., 1923. 36 с.

Комплексные программы считались руководящими работниками НКП «блестящим завоеванием», подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма в программах и методах работы советской школы.

А. В. Луначарский в речи на съезде заведующих губернскими отделами социального воспитания 11.03.1923 г. в таких восторженных выражениях характеризовал программы ГУСа: «Это есть нечто, в полном смысле слова, замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования, Это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение. В этой программе лежит необычайное изящество структуры; с какой бы стороны ни подойти к ней, вы видите нечто цельное»<sup>1</sup>.

Во вводной записке к программам школ I ступени» отмечались два недостатка «догусовских» программ: их оторванность друг от друга, их оторванность от жизни. Преодолеть эти недостатки и предполагалось применением комплексного метода, а также установлением тесной связи содержания программ с жизнью.

Н. К. Крупская<sup>2</sup> считала принципиально важным постановку идеи

трудовой деятельности трудящихся в центр содержания программ. Она обосновывала это следующим образом: «В основу программы... кладется изучение трудовой деятельности людей. Этим создается та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая необходима, так как осмысливает все преподавание»<sup>3</sup>.

Вводная записка прямо указывала на то, что в ходе реализации комплексных программ изучаются *не учебные предметы, а «центральные темы»*, дающие, по мнению авторов программ, нужные учащимся по данной теме знания и навыки. Темы программ должны были быть, вместе с тем, интересными и близкими активной жизни ребенка и окружающей школу действительности. Интерес детей, проявлявшийся к тому или иному общественно-политическому или природному явлению, провозглашался критерием отбора учебного материала. Школьная работа соединялась в единое целое в ходе так называемых *очередных ударных заданий школы*. При этом каждой школе предлагалось самостоятельно периодически выдвигать то или иное принципиально ценное и практически важное *ударное задание*, в ходе осуществления кото-

<sup>1</sup> Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. М., 1923. 36 с. С. 5.

<sup>2</sup> Как видим, руководители НКП А. В. Луначарский и Н. К. Крупская характеризовали свое «детище» в таких восторженных тонах, что невольно вспоминаются известные русские присловья: «Хороша дочь Аннушка! – хвалят мать да бабушка» и «Сам себя не похвалишь – кто похвалит!?». Спустя несколько лет, когда все дружно начнут критиковать комплексные планы, они уже, конечно, не будут подчеркивать свою какую бы то ни было причастность к их созданию и внедрению в школы.

<sup>3</sup> Крупская Н. К. К вопросу о программах // Собр. соч.: в 6 т. / Гл. ред. А. М. Арсеньев. М.: Педагогика, 1978. Т. 2. С. 112–119. С. 113.

рого должны были объединяться все работники данного класса.

В школе II ступени «синтетическое образование проводится: 1) путем координирования содержания отдельных изучаемых наук друг с другом, в смысле выделения общих, связанных друг с другом тем; и 2) путем максимальной согласованности преподавателей между собой, осуществляемой посредством периодических сговоров преподавателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимися учебных предметов»<sup>1</sup>.

Уже во введении к программам для 5—7 лет обучения указывалось, что отныне «не придется никакой цены ранее сложившейся систематике школьных предметов; каждый школьный предмет теряет свою самостоятельность и самодовлеющую ценность»<sup>2</sup>.

В своем выступлении на указанном съезде зам. наркома НКП М. Н. Покровский дошел до того, что стал отрицать значение математики как науки. Он, в частности, утверждал следующее: «Что касается математики, то мнение наиболее свежих математиков из университетских профессоров таково, что это не наука с определенным конкретным содержанием, а что

это определенный язык, на котором говорят»<sup>3</sup>. Изучение этого языка, то есть языка математики, по мнению М. Н. Покровского, должно происходить *попутно*, в процессе изучения физики, химии, механики, астрономии<sup>4</sup>.

Русский язык также должен изучаться в связи с другими дисциплинами. Отсутствие в программе словесности Покровский считал *огромным плюсом*, так как он, по его признанию, «давно вынес впечатление, что нельзя отбить вкус к литературе лучше, чем введением ее в форме преподавания». И далее он утверждал, что «подростки, организовав клубы, изучат сами и Тургенева, и Толстого, и Гоголя, и Пушкина»<sup>5</sup>.

Таким образом, в своей борьбе против систематической науки создатели комплексных программ, руководители НКП и официальной отечественной науки были готовы ликвидировать, объявить несуществующими не только учебные предметы, но даже тысячелетиями существующие науки. Что это такое, если не раннесредневековое мракобесие или вопиющая некомпетентность!?

Составители комплексных программ, по-видимому, вполне искренне, стремились к решению следующих

<sup>1</sup> Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. М., 1923. 36 с. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 5.

<sup>3</sup> Помелов В. Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2018. № 3. С. 95–104. С. 99.

<sup>4</sup> Там же. С. 99.

<sup>5</sup> Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. М., 1923. 36 с. С. 20–21.

важнейших задач: 1) осуществить связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, уничтожив отрыв обучения от практики, от трудовой деятельности людей; 2) привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение и обеспечить материалистическое содержание школьного обучения; 3) сделать школьное обучение близким интересам ребенка и соответствующим уровню и характеру развития возрастных групп; 4) установить связь обучения с жизнью данного района (краеведческий принцип) и с сезонными явлениями природы.

Указанные задачи были действительно актуальными. Однако введение комплексных программ не способствовало их рациональному решению. Авторы комплексных программ полагали, что внедрение их программ позволяет осуществлять на практике диалектический принцип связи явлений жизни; однако диалектический материализм имеет в виду естественные связи, а в комплексных программах устанавливались противоестественные, искусственные, надуманные связи.

Новаторы из НКП считали, что они проводят идею связи жизненных явлений, принцип связи обучения с жизнью; они «любовались» «цельностью» программ. В действительности же комплексные программы представляли собой смесь бессистемных, клочкообразных сведений, набранных из различных областей знания и искусственно приуроченных к той или иной теме.

Комплексные программы нарушали систематичность знаний, логику учебных предметов, развивали у школьников поверхностное отношение к освоению знаний и всезнатьство. На уроках говорилось о многом, но ничего не закреплялось основательно. Наука и жизнь механистически противопоставлялись друг другу, нарушалась последовательность знаний.

В школе II ступени учебные предметы хотя и сохранялись, но расположение учебного материала в каждой теме производилось в соответствии с комплексными темами, вследствие чего учебный предмет уродовался, а логика его нарушалась.

Некоторые темы в комплексных программах школы I ступени, особенно связанные с сезонными явлениями и революционными праздниками («Первое мая — праздник трудящихся», «Великий Октябрь»), из года в год повторялись во всех четырех классах. Отсюда излишний, совершенно не обоснованный концентризм учебного материала, ненужная его повторяемость и большая неэкономность в расходовании времени на уроке.

Учебные навыки, то есть то, на что учителя всегда обращали особое внимание (беглость и правильность чтения, орфографически правильное письмо, умение быстро и правильно производить арифметические действия над числами, особенно устно («в уме»)), в программах 1923—1924 учебного года отсутствовали совсем. Более того, во вводной записке к комплексным программам указывалось: «Нет надобности гнаться за сообще-

нием какой-либо определенной суммы знаний»<sup>1</sup>.

Комплексные программы уничтожали специфику каждого учебного предмета; не обращалось внимания на необходимость отработки навыков чтения, грамотного письма и быстрого устного счета. В тексте программ давались, например, такие однозначные установки: «Не должно быть в школе арифметики и русского языка как особых предметов, никакого особого изолированного курса природоведения не должно быть»<sup>2</sup>.

На местах, то есть в уездных, городских и губернских органах просвещения, стоявших, разумеется, ближе к реальной школьной практике, отнеслись к комплексным программам с явной настороженностью. Так, Петроградский губоно издал эти программы для своих учителей, снабдив их специальным комментарием, в котором, в частности, достаточно осторожно отмечалось что «предлагать программы, составленные по комплексному методу, где бы грани отдельных предметов стирались, пока такие программы не выдержали строгого испытания на практике, едва ли было бы целесообразно»<sup>3</sup>.

Если Петроградский губернский отдел народного образования, как орган просвещения важнейшего россий-

ского региона, еще мог каким-то образом выразить свое особое, негативное мнение по отношению к директивам «Педагогического Олимпа» (выражение А. С. Макаренко), то губернским органам образования провинциальных территорий не оставалось ничего другого как принять предлагавшиеся программы к неукоснительному исполнению.

Неудивительно, что в таких условиях работа учителя приняла двойственный характер. Часть времени действительно заботившиеся об интересах дела учителя были вынуждены уделять *комплексу* в чистом виде, прорабатывая материал трех колонок программы. Другую, *действительную* часть урока они посвящали занятиям, ничем не отличавшихся от уроков «старой» школы. Лучшие учителя все-таки пытались найти какой-то свой выход из создавшегося положения. Так, в городе Вятка, в считавшейся передовой опытно-показательной школе имени Л. Б. Красина учителя составляли «двойные» планы работы: первый план — реальный, как и раньше, направленный на фактическое обучение детей, а другой — на случай внезапной проверки<sup>4</sup>.

А. С. Макаренко, руководивший в начале 1920-х гг. колонией им. М. Горького, дал картину того, каким

<sup>1</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с. С. 127.

<sup>2</sup> Там же. С. 128.

<sup>3</sup> Программы—минимум для единой трудовой школы I и II ступени. Петроград, 1923. 210 с. С. 161.

<sup>4</sup> Помелов В. Б. Народное образование в 1917–1999 годах // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / Гл. ред. В.А. Ситников. Т. 9. Культура. Искусство. Ки-ров: Вятка, 1999. С. 57–146. С. 69.

образом была вынуждена строиться учебная работа по комплексным планам, навязывавшимся НКП Украины, следовавшего, естественно, в русле «новаций» «старшего брата» — НКП РСФСР. В материалах Макаренко сохранился конспект темы «Навоз», разрабатывавшейся в начале весны одновременно с большой работой по вывозке навоза в поле и к парникам. Приведем в сокращении этот конспект.

**Навоз. 1. Доклад воспитанника:** Почему навоз является удобрением? Что содержится в навозе и в растении? Чем еще можно удобрить поле? Полное и неполное удобрение. Прямое и не прямое удобрение. Состав навоза. Значение твердых извержений и мочи. Значение подстилки. Качество навоза в зависимости от корма. Сухой и мокрый навоз. **2. Доклад воспитанника:** Употребление навоза. Собираение, хранение, вывозка, разбрасывание и запашка навоза. **3. Критическая часть.** Доклады и беседы по спорным и неясным вопросам: Для всех ли почв одинаково необходимо удобрение? Какое количество навоза наиболее выгодно вывезти в поле? Значение почвенной воды при навозном удобрении. **4. Практическая часть.** Доклад зав. хозяйством колонии: Ближайший план по навозному удобрению в колонии. На какие поля будет вывозиться навоз? Почему? Какое количество десятин будет унавожено? На какие поля следовало бы вывезти навоз,

если бы позволяло количество скота? Практическая работа по вывозке. **5. Математическое изображение.** Задача № 1. Сколько десятин можно унавозить от колониального скота, если полагать по 1200 пудов на десятину и считать период зимнего собирания навоза в 180 дней? Задача № 2. Сколько нужно держать овец, чтобы заменить по количеству доставляемого навоза 4-х колониальных лошадей, при условии, что поле черноземное? Задача № 3. Та же задача при условии песчаного грунта. (Сущность различия условий 2 и 3 задачи заключается в том, что при черноземе нужен фосфор, а на песке — азот. **6. Графическое изображение.** А). Диаграмма: Прибавка урожая при внесении 1200 и 2400 пудов навоза на различных почвах. Б). Кривая: Изменение количества образовавшейся азотной кислоты при различной влажности без навоза и при внесении навоза. В). Диаграмма: Содержание азота, калия и фосфора в навозе различных животных. **7. Словесное изображение (Сочинение).** Как нужно сохранять навоз. Как поступают с навозом на поле. Как мы вывозим и храним навоз. Как люди научились удобрять землю. Какое удобрение лучше и почему. При подготовке докладов учащиеся использовали рекомендуемые им пособия, названия которых также приводились в конспекте<sup>1</sup>.

Едва ли к приведенному отрывку требуется какой-либо комментарий...

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького // Собрание сочинений: в 8 т. / Сост. А. А. Фролов [и др.]. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 65–71.

Понятно, что здравомыслящий педагог, каковым был Макаренко, не мог не видеть навязываемого мракобесия. Но что он мог поделать?

Самым жгучим методическим вопросом был вопрос об *увязке* комплексной темы с выработкой практических навыков (чтения, письма, устного счета и др.).

Педагогические журналы тех лет пестрят материалами, авторы которых задаются вопросами типа: «Как увязать материал по теме «корова» и прохождение правописания *сомнительных гласных*? Как увяжешь *волисполком* и *склонения родовых слов с окончаниями* — *ый, ой, ое, ого, его*? Какая увязка может быть между темой «Наш край» и *спряжениями и глагольными окончаниями* *ешь, ишь?*»<sup>1</sup>.

Уже к 1925 г. стала явно ощущаться несостоятельность комплексных программ. На недостатки программ, не обеспечивавших прочных знаний и навыков, указывали уже не только учителя, но даже рабочие и крестьяне, — в газетах и на разного рода съездах, даже непедagogических.

Например, на XIII Всероссийском съезде Советов при обсуждении доклада А. В. Луначарского на этом вопросе заострили внимание делегаты от Тамбовской, Московской и ряда других губерний.

Повсеместно на школьных собраниях родители наставляли: «Научите наших детей, прежде всего, чи-

тать, писать, считать, а потом уже вводите нужные вам комплексы». «Комплексы» воспринимались рядовыми учителями как нечто противостоящее здравому смыслу. Они считали, что «комплексы» нужны лишь «начальству». Но для чего? На этот простой вопрос не могли ответить и сами «новаторы из НКП».

Под напором требований с мест А. В. Луначарский в 1925 г. выступил с предложением устраивать в школах специальные уроки счета, письма и чтения. Как говорится, спасибо и за это! Однако «реабилитировать» математику и другие, по существу, попавшие под его, Луначарского, запрет науки он по-прежнему отказывался.

Комплексный подход в обучении по-прежнему оставался «священной коровой», а применительно к моменту, — поистине «священной овдой». Выступая на совещании заведующих агитационно-пропагандистскими отделами губернских комитетов ВКП(б) (1925), Луначарский с возмущением говорил о тех школах, которые, несмотря на «запреты центра», вернулись к предметному подходу. Особое возмущение наркома вызывало то обстоятельство, что в отчетных документах заведующие этими школами как ни в чем не бывало указывали, что комплексный подход ими полностью якобы осуществляется<sup>2</sup>.

Программа и расписание в этих школах, возмущался Луначарский, были примерно такие: арифметика,

<sup>1</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с. С. 129.

<sup>2</sup> Луначарский А. В. Доклад на совещании зав. агитпропами губкомов в октябре 1925 г. // Просвещение и революция: сб. докладов и статей. М.: Госиздат, 1926. 426 с. С. 399.

овца, письмо и т. д. Что же это за овца? А это, оказывается, такой комплекс! Но на самом деле, негодовал глава НКП, *овцу приносили в жертву*. Иными словами, никакая овца в действительности не изучалась. А должна бы, по мнению Луначарского, не только изучаться, но и быть положенной в основу обучения! Она, овца, видите ли, всего-навсего лишь *прописана* в школьном расписании и разного рода отчетных документах, как «доказательство» того, что программа обучения в школе строится по комплексному принципу. Это ли не повод разобраться с такими школами!?<sup>1</sup>

Таким образом, работникам агитпропов фактически вменялось в обязанность следить за тем, чтобы в школах изучались именно *овца, навоз, корова, Красный Октябрь*, а не какие-то там «*пушкины и лермонтовы*», или, например, вульгарные *устный счет, чтение, письмо* и прочая ничемная «*проза жизни*».

В 1925 г. в НКП уже стали понимать необходимость переработки программ, однако, вместо отказа от комплексного построения программ все еще твердо держались «комплекса», как ведущего начала структуры программ, и склонялись лишь к некоторым уступкам «навыкам».

Единая комплексная тематика сохранялась и в программах первого центра школ 2-й ступени, хотя обучение здесь и велось по отдельным предметам. В этих программах содержалась критика в адрес... учителей,

которые превратили комплекс в какой-то «фетиш» и «педагогический кунштюк» и при этом не понимали «истинного духа комплексной системы организации образовательного материала»<sup>2</sup>.

Ситуация складывалась занятная: программа еще только предлагалась, но в нее уже были включены гневные панегирики в адрес тех, кому еще только предстояло с ней ознакомиться. Получается, что авторы уже заранее знали, что учителя ее не одобрят, и, тем не менее, считали себя умней миллионной армии российских учителей.

Несмотря на всю критику, и в 1927 г. снова были изданы новые программы, в которых опять-таки была подтверждена верность комплексной системе. При этом авторы сожалели, что школы пока оказываются не в состоянии «построить все программы и всю учебную работу в виде комплексов — дел, в виде последовательного и непрерывного ряда трудовых заданий общественно-практического порядка»<sup>3</sup>.

В то же время программы 1927 г. включали в себя элемент компромисса между комплексностью и предметностью в форме своеобразного приложения, которое называлось «программа навыков».

Но уже в программах 1929 г. это важное дополнение было исключено, а сами программы стали во все большей степени преобразовываться из комплексных в комплексно-проектные; они стали еще более бессистемными, и,

<sup>1</sup> Там же. С. 399.

<sup>2</sup> Программы для первого центра школ второй ступени. М., 1925. 120 с. С. 5.

<sup>3</sup> Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 1. М., 1927. С. 26.

что было особенно печально, сильно сокращался объем изучаемого школьниками содержательного материала.

Помимо этого, в программах усилился концентризм в преподавании учебного материала и его повторяемость. Так, и в 1-ом, и во 2-ом классах указывается «наблюдение за распусканием веток, проращивание семян». К вопросам о строении цветка и опылении программа возвращается трижды.

Вместо общеобразовательного материала авторы программ выдвинули на первое место общественно полезную работу, которая должна была выполняться в виде проектов с первых дней пребывания ребенка в школе, например, «Наблюдения за заболеваемостью в своих семьях». Это была вторая по счету комплексная тема I-го года обучения!

Аналогичный характер имели и другие темы у первоклассников: «Как мы можем облегчить труд наших матерей», «Участие детей в совместном проведении всей школой антирождественской пропаганды».

Первая тема 4 класса сельской школы в программе 1929 г. была названа проектной; ее название звучит так: «От чего зависит урожай и как его поднять». Иными словами, ученикам начальной школы предлагалось найти решение вопроса, над которым бились, бьются и будут биться до скончания веков лучшие умы агротехнической науки и практики.

Впоследствии недостатки рассмотренных нами программ были

«списаны» на «правых и левых уклонистов», на «вредителей», которые «маскируясь революционной фразой, двурушничая, сумели ввести в заблуждение наркомпрос», как отмечал видный историк педагогики Е. Н. Медынский<sup>1</sup>. Именно этим обстоятельством он объяснял несовершенство программ 1920-х годов. Правда, фамилии «двурушников» Евгением Николаевичем Медынским и другими «разоблачителями» не назывались.

Да и как их назовешь?! Это же были все те же деятели наркомпроса, продолжавшие как ни в чем не бывало там же и работать; разумеется, за исключением тех, кто уже успел подвергнуться репрессиям со стороны властей. Но, конечно, причинами этих репрессий были не разработка и внедрение комплексных программ, а нечто совсем другое...

Несмотря на то что в педагогической печати 1930-х гг. и позднее, по существу, вплоть до конца советского строя, вина за все эти повсеместно вводившиеся благоглупости возлагалась на неких мифических «уклонистов» и «вредителей», чьи «гнезда» — как было принято писать в газетах — были разрушены благодаря бдительности органов безопасности. Конкретные фамилии этих самых «вредителей» никогда не назывались, ибо тогда надо бы было называть имена деятелей, которые были окружены пиететом и были неприкасаемы для критики.

Ведущие отечественные историки педагогики вплоть до падения социа-

<sup>1</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с. С. 135.

листического строя не торопились признавать порочный характер программ ГУСа, ограничиваясь крайне мягкой критикой и делая упор на позитивные моменты. Так, Захар Ильич Равкин в нейтральных тонах характеризовал программы ГУСА 1920-х гг.; называл их первой попыткой в направлении поиска путей революционного обновления содержания школьного образования, установления связи его с жизнью, с практикой социалистического строительства<sup>1</sup>.

Другой видный педагог Федор Филиппович Королев признавал тот факт, что идея комплексного построения программ приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Иными словами, он дословно повторял характеристику программ, данную в свое время Н. К. Крупской в тот период, когда их недостатки стали очевидными для всех. Тем не менее, он подчеркивал, в частности, что «учебный план 1927 г. включал дисциплины, имевшие в виду разностороннее, естественно-научное, общественно-политическое образование учащихся, трудовое, физическое и эстетическое их воспитание»<sup>2</sup>.

Разумеется, никаких «уклонов» и никакого «вредительства» в деятельности деятелей НКП в 1920-е гг. и позднее не было и в помине. Зато имело место самое настоящее педаго-

гическое невежество, фундированное идеологическими и политическими установками и выражавшееся в отказе от всего передового в деятельности российской школы в предшествующий исторический период.

Немалый вред наносило и бездумное увлечение зарубежными «новациями», что не в последнюю очередь объяснялось солидным дореволюционным эмигрантским «стажем» некоторых ведущих сотрудников НКП. И, разумеется, как уже указывалось выше, важной причиной внедрения рассмотренных выше «программ» было отсутствие педагогического образования и учительской (преподавательской) практики у руководителей этого ведущего органа образования в стране.

Тем не менее, высвобожденная Октябрьской революцией энергия масс, в том числе учительских, позволила добиться в 1920-е гг. значительного прогресса в ликвидации неграмотности, в восстановлении и дальнейшем развитии системы народного образования, в подготовке первого поколения «красных» командиров производства и специалистов высшей квалификации, иными словами, заложить надежный фундамент для будущего подъема хозяйства страны в целом и выхода ее на передовые позиции во многих отраслях науки и производства.

<sup>1</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. // Ред. кол.: Н. П. Кузин [и др.]. М.: Педагогика, 1980. 456 с. С. 222.

<sup>2</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1982. 448 с. С. 353.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. Народный комиссариат просвещения / М. В. Богуславский // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — Т. 2. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — С. 22—23.
2. Блонский, П. П. Новые программы ГУСа и учитель / П. П. Блонский. — М.: Работник просвещения, 1925. — 32 с.
3. Блонский, П. П. Трудовая школа / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 86—164 с.
4. Блонский, П. П. Трудовая школа. Ч. 1, 2. / П. П. Блонский. — М.: Госиздат, 1919. (Ч. 1. — 114 с., ч. 2. — 63 с.).
5. Константинов, Н. А. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. — М.: Учпедгиз, 1948. — 472 с.
6. Константинов, Н. А. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — М.: Просвещение, 1982. — 448 с.
7. Крупская, Н. К. К вопросу о программах / Н. К. Крупская // Собр. соч.: в 6 т. / Гл. ред. А. М. Арсеньев. — М.: Педагогика, 1978. — Т. 2. — С. 112—119.
8. Крупская, Н. К. Тезисы о школьном строительстве / Н. К. Крупская // Социальное воспитание. — М., 1921. — №3—4, август—сентябрь. — С. 14—20.
9. Ленин, В. И. Задачи союзов молодежи / В. И. Ленин // О воспитании и образовании: в 2 т. / Ред. кол.: В. Н. Столетов [и др.]. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1980. — 354 с.
10. Луначарский, А. В. Доклад на совещании зав. агитпропами губкомов в октябре 1925 г. / А. В. Луначарский. // Просвещение и революция: сб. докладов и статей. — М.: Госиздат, 1926. — 426 с.
11. Макаренко, А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Собрание сочинений: в 8 т. / Сост. А. А. Фролов [и др.]. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — 365 с.
12. Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. — М., 1923. — 36 с.
13. О назначении правительственными комиссарами при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупской—Ульяновой, П. И. Лебедева—Полянского, В. М. Познера, Л. Р. Менжинской и И. Б. Рогальского. Постановление СНК от 2.01.1918 г. // Народное образование в СССР: сборник документов 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов [и др.]. — М.: Педагогика, 1974. — С. 12.
14. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: сборник документов 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов [и др.]. — М.: Педагогика, 1974. — 559 с.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917—1941 гг. / Ред. кол.: Н. П. Кузин [и др.]. — М.: Педагогика, 1980. — 456 с.
16. Помелов, В. Б. Народное образование в 1917—1999 годах / В. Б. Помелов // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / Гл. ред. В. А. Ситников. — Т. 9. Культура. Искусство. — Киров: Вятка, 1999. — С. 57—146.
17. Помелов, В. Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти / В. Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2018. — № 3. — С. 95—104.
18. Программы для первого концентратора школ второй ступени. — М., 1925. — 120 с.
19. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 5 и 6. — М., 1927.
20. Программы-минимум для единой трудовой школы I и II ступени. — Петроград, 1923. — 210 с.



Р. В. Ковшов, А. Н. Шевелев

## УЧЕНИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ПЕТЕРБУРГЕ (1890–1917): СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕНИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ<sup>1</sup> (часть 2)

УДК 371.8:373.574(470-25)СПб"1890/1917"

ББК 74.03(2-2СПб)5-421+ТЗ(2-2СПб)53-442

В среде учащихся классических гимназий конца XIX — начала XX века все большее распространение получают либеральные и материалистические взгляды на технический прогресс и общественное устройство. На примере истории мужских гимназий дореволюционного Петербурга автором раскрываются особенности стихийных гимназических движений в России, создания гимназистами ученических организаций в предреволюционный период.

Ключевые слова: дореволюционный Петербург; классическая гимназия; ученические организации; Всероссийский гимназический союз.

R. V. Kovshov, A. N. Shevelev

## THE STUDENT MOVEMENT IN ST. PETERSBURG (1890-1917): THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENT ORGANIZATIONS (part 2)

Among students of classical schools of the late XIX — early XX century liberal and materialistic views on technological progress and social structure are becoming more widespread. On the example of the history of men's gymnasiums of pre-revolutionary St. Petersburg the author reveals the features of

<sup>1</sup> Ковшов Р. В., Шевелев А. Н. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография. Санкт-Петербург: Любавич, 2016. 367 с.

**natural gymnasium movements in Russia, the creation of students' organizations in the pre-revolutionary period.**

**Key words: pre-revolutionary Petersburg; classical gymnasium; student organizations; all-Russian gymnasium Union.**

Массовые выступления учащихся прошли в окраинных губерниях России в течение всего 1905—1906 годах и в Петербурге в январе-феврале и в октябре-декабре 1905 года.

Попечитель петербургского округа П. Н. Извольский в докладе Министерству народного просвещения «С общею характеристикой беспорядков в средних учебных заведениях» в апреле 1905 года так характеризует причины волнений учащихся, произошедших в его округе: «Очевидно, что движение в средней школе находится не во временной только, но и в причинной связи с общим брожением, охвативших русское общество после Январских беспорядков, которое выражалось и в печати, и в застольных речах, и в резолюциях собраний, и, несомненно, в интимных домашних беседах в присутствии младших членов семьи.

В частности, несомненно, что движение в средней школе является прямым отголоском событий в высших учебных заведениях, подражанием студентам, влиявшим невольно, а иногда и намеренно, на своих младших товарищей»<sup>1</sup>.

Представитель другого крыла общества — демократической интеллигенции С. Ф. Знаменский также называет две группы причин крупнейшего в истории русской школы неповиновения взрослым «всей совокупностью школьной системы и политическими событиями, переживавшими Россией в девяностых годах»<sup>2</sup>.

Школьный механизм дисциплины за несколько дней разрушился. На имя министерства народного просвещения, министерства внутренних дел после событий «кровавого воскресения» пошли десятки телеграмм от попечителей округов, губернаторов, жандармских управлений о беспорядках в средней школе. Министерские чиновники завели отдельную папку «О нарушениях правильности хода учебных занятий в средних учебных заведениях, вызванных волнениями учащимися», которая через два года превратилась в многотомное делопроизводство из 45 томов, три из которых были отдельно посвящены Петербургскому учебному округу<sup>3</sup>.

Уже к 20 января 1905 года министру народного просвещения В. Г. Глазову стали подавать сводные

<sup>1</sup> РГИА, ф. 733, оп. 166, д. 811. Л. 49. (О нарушениях правильности хода учебных занятий в средних учебных заведениях, вызванных волнениями учащимися Петербургскому учебному округу. ч. 2)

<sup>2</sup> ЦГИА г. Санкт-Петербурга ф. 139, оп. 1, д. 10236 (Волнения в средних учебных заведениях).

<sup>3</sup> РГИА, ф. 733, оп. 166, д. 810—812. (О нарушениях правильности хода учебных занятий в средних учебных заведениях, вызванных волнениями учащимися Петербургскому учебному округу).

листы телеграмм, в которых говорилось о том, что ученики средних школ выдвигают политические требования и скандируют лозунги: «Долой самодержавие!». К марту не было ни одного города в России, где была средняя школа, в которой в той или иной форме учащиеся не выразили своего положительного отношения к революционным событиям.

10 февраля 1905 министр просвещения представил министру внутренних дел подробный доклад о положении в средних школах. Массовые забастовки рабочих и служащих, политические митинги по всей стране, жестокость полиции и войск в разгоне не разрешенных властью собраний данных повлияли на общее возмущение, в том числе в юношеской и молодежной среде того времени. Доклад министра народного просвещения начинается следующими словами: «Рабочее движение и связанные с ним беспорядки, имевшие место в разных промышленных центрах, не остались, к сожалению, без влияния и на средние учебные заведения». Широкое развитие беспорядков учащихся произошло в Польше, но и чисто русские города не обошлись без беспорядков; на таких же окраинах, как Кавказ, дело доходило до того, что учащиеся уничтожали портреты царя. «Восстановление порядка, — писал министр просвещения, — представляется трудным» и поясняет, что трудность лежит

в том, что школьники все время видят перед глазами революционное движение масс, непрекращающиеся «стачки мастеровых и забастовки лиц разных профессий»<sup>1</sup>.

Высокая политизация школьников старших классов (**V–VIII класс**) в предреволюционные годы достигла максимальных пределов, требование социально-политических реформ в стране, к свержению монархии, к прекращению произвола полиции и гражданских властей были практически в каждой листовке, петиции, ультиматуме, массово выпускаемых гимназическими организациями в разных городах.

Революция повлияла и на школьников начальных классов гимназии. В гимназиях учащиеся **I–IV классов** играли в «бастующих студентов», распространяли «прокламации», устраивали «химическую обструкцию», делая бомбы из чернилниц и кидая их друг в друга или разливая зловонные жидкости, строили баррикады из парт, били стекла, портили водопровод. Иногда данные игры переходили в согласованные и более осмысленные акции. Учащиеся демонстративно пропускали молитвы, уроки Закона Божьего, древних языков. Один из классов младшей школы подал петицию начальству о введение в число учебных предметов физики, иначе забастовка. Ученики **II класса другой** гимназии заявили, что теперь «име-

<sup>1</sup> Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга, фонд Канцелярии попечителя Петроградского учебного округа: ф. 139, оп. 1, д. 10235 (О прекращении занятий учащимися и других проявлений возникшего между ними брожения и о мероприятиях к прекращению волнений и упорядочению занятий).

на русских министров ими пишутся с маленькой буквы — по неуважению»<sup>1</sup>. Наиболее радикальными крайними формами борьбы стали показательные самоубийства учащихся и покушения на педагогов. У молодежи начала XX века проблемы юношеской нестабильной, импульсивной, бескомпромиссной психики наложились на переживания по поводу происходившего в стране.

Самоубийства учащихся, которые до революции родителям и учителям было трудно объяснить, теперь сводились к школьному произволу администрации и к политике властей. Ученическими организациями устраиваются демонстративные похороны с красными лентами и антиправительственными речами. Например, одна из гимназисток наложила на себя руки, так как посчитала, что не должна жить после казни лейтенанта Шмидта.

В некоторых городах ученики стреляли в учителей или подкладывали им бомбы. 4 февраля 1906 года в здании Введенской гимназии Петербурга произошли два взрыва самодельных бомб, заложенных в дрова на лестничной площадке у дверей директора и инспектора гимназии. Были тяжело ранены кухарки. Полиция не нашла террористов.

В семье родители пребывали в шоке от игр маленьких детей. В. А. Золоторев приводит множество примеров того, как революционные события в обществе повлияли на детскую игру: «В интеллигентной семье мальчик 8—9 лет на самодельном

гектографе составил сатирический журнал с партийными лозунгами, на заглавном листе с именами Витте, Дурнова, Трепова... Семилетний мальчик заявил родителям и доктору Г. Тяну, что у него есть ножик резать полицейских, и 5-летний тоже рядом лепечет: «Я тоже хочу резать полицейских»... Сын фабриканта говорит о том, он будет драгуном, что у него есть нагайка для избивания рабочих... Учащийся 10—11 лет на письмо отца читать «Родник», ответил, что он не может в настоящее время читать кадетской прессы... Двое гимназистов явились к своему учителю в качестве «экспроприаторов»<sup>1</sup>.

Ученические организации в Петербурге, как и по всей стране, возглавили академическую борьбу, получив поддержку широкой ученической массы.

В Петербурге, стихийно отвечая на события 9 января, учащиеся в Ларинской и IX (Введенской) гимназий пытались организовать волнения в своих учебных заведениях. 11 января в Ларинской гимназии состоялась сходка, на которой учащиеся обсудили факт избивания казаками одного из гимназистов и было принято решение провести трехдневную забастовку как «протест против произвола правительства». Но, вследствие отсутствия солидарности у участников собрания и угроз администрации школы, забастовка не состоялась. В Введенской гимназии состоялась «химическая обструкция» и бойкот некоторых учите-

<sup>1</sup> Струмилин С. Г. Из пережитого. 1897—1917. М., 1968. С. 8.

<sup>2</sup> Там же. С. 8.

лей и инспекторов. По донесению начальника Царскосельского реального училища, полицией под руководством полицмейстера барона Врангеля был остановлен нелегальный сбор гимназистов на квартире одного из учащихся в Царском селе в Павловском шоссе.

В Северном Союзе после события Кровавого воскресенья произошла дискуссия в Исполнительном Комитете Союза об определении партийной принадлежности организации, о выработке социально-политической платформы. Комитет, а в дальнейшем и вся организация, раскололись на две части: меньшинство — сочувствующее социал-демократическим программам, и большинство — отстаивающее прежнюю общеобразовательную деятельность и беспартийность. Меньшинство создало собственную организацию «Северная группа учащихся средних школ», на собраниях которой обсуждались политические события и партийные программы.

В феврале 1905 года появился документ, изданный Северным союзом «Ко всем учащимся в средних учебных заведениях», где собраны все основные требования молодежи к власти, выработанные за последние годы:

Первая группа требований — это проблематика отсутствия взаимодействия общества и школы: коренная реформа средней школы должна быть произведена согласно желанию общества и при непосредственном участии его представителей; школа должна

находиться под постоянным и непосредственным контролем общества через его представителей. Для реализации данного требования Союз требовал созыва совещаний родителей и участия общественности (родителей) в педагогических советах.

Вторая группа требований связана с сущностью педагогического процесса, с созданием равных возможностей для всех категорий обучающихся: полная отмена преподавания классических языков; поднятие уровня женских гимназий до уровня мужских; допущение реалистов до поступления в университеты; предоставления учителям большей самостоятельности в выборе программ обучения; отмена воспитания в школе — «дело воспитания принадлежит семье»; отмена школьного контроля над религиозными обязанностями учеников; прекращения преследования членов кружков самообразования.

Третья группа требований связана с личными свободами гимназистов:

- отмена наказаний;
- исключение только по постановлению педагогического совета, притом совет обязан выслушать оправдания учащегося;
- расширение прав для живущих при гимназии учащихся (пансионеров);
- возможность устройства на кассы взаимопомощи, товарищеских судов, созыва сходок, для обсуждения проблем данной школы<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ганелин Ш. И. Очерки истории средней школы в дореволюционной России. Л., 1964. С. 126.

На 4 февраля 1905 года Комитетом Северного союза была запланирована забастовка для поддержки предъявленных требований. Северный Союз попытался показать себя силой, объединившей учащуюся молодежь для получения новых прав и свобод в сложившейся революционной ситуации.

Полиция была хорошо осведомлена о планах организации. На следующий день после собрания на имя министра МНП В. Г. Глазова было направлено письмо товарища министра внутренних дел о возможности забастовки учащихся в Петербурге со следующим содержанием:

«Совершенно секретно. В Департаменте полиции получены сведения, что среди учащихся С. Петербурга под влиянием происходящего в обществе брожения и слухов о забастовке в варшавских гимназиях начались волнения и возникла мысль также устроить забастовку и предъявить учебному начальству требования о допущении в Университеты лиц, окончивших курс реальных училищ, полной отмены преподавания древних языков и разрешения всем воспитанникам средних учебных заведений посещать зал Публичной библиотеки. В случае отказа в удовлетворении означенных требований забастовку предложено начать на следующей неделе. Об изложенном долгом считаю уведомить Ваше Превосходительство. Примите, Ваше превосходительство, уверения в совершенном моем почте-

нии и преданности. Ваш покорнейший слуга К. Рыдзевский»<sup>1</sup>.

Но руководство Союза не получило поддержки от рядовых членов. Большинство отказалось участвовать в забастовке и организовывать других учащихся на участие в ней. Общего единого выступления не получилось. Секретный отчет попечителя в МНП «О событиях в средних учебных заведениях г. СПб. и окрестностей» показывает, что в Первом реальном училище гимназии учащиеся VIII класса просили разрешения на проведение собственного собрания и собрания родителей у директора и, получив отказ, высказали ему свое недовольство как на словах, так и химических обструкций в форме разлития разных жидкостей. В Пятой и Восьмой гимназиях состоялись совместные собрания родителей, учащихся и администрации по вопросам возможности схода учащихся. В гимназии Гуревича прошло собрание учащихся старших классов по вопросу забастовки, которое было прервано директором. После оскорблений в свой адрес директор временно уволил нескольких гимназистов. Крупные беспорядки произошли в Введенской гимназии, где под руководством учащегося VI класса Дунаева был забаррикадирован от учителей и инспекторов 3 этаж. Данный учащийся выступил с речами о забастовке к учащимся. Несколько дней в училище устраивались химические обструкции. Дунаев и еще два учащихся были сразу же уволены.

<sup>1</sup> РГИА, ф. 733, оп. 166, д. 811. Л. 1. (О нарушениях правильности хода учебных занятий в средних учебных заведениях, вызванных волнениями учащимися Петербургскому учебному округу. ч. 2)

Все выдвинутые требования учащихся были академические: о делах в данном учебном заведении, а не политические. Но среди учащихся происходила революционная агитация, о чем говорят найденные в школах нелегальные издания и прокламации. Весной петербургские школьники опубликовали в газете «Право» «Заявление учащихся Петербурга», в котором высказали свое отношение по поводу инертного развития русской школы и отсутствия реформ, о репрессиях властей по отношению к учащимся в других городах, о массовых самоубийствах школьников, вызванных политическими мотивами. Под «Заявлением» подписалось 713 учеников и учениц.

В октябре-декабре 1905 года можно констатировать пик антиправительственных выступлений всех слоев общества в городах (служащих, рабочих, учащихся, студентов). Самым крупным выступлением народа стала октябрьская всероссийская забастовка, практически парализовавшая страну и заставившая царскую власть пойти на издание 17 октября манифеста о даровании некоторых прав и свобод и созыва Государственной Думы.

Учащиеся старших классов, отучившиеся достаточно спокойно в начале учебного года, под влиянием массовых волнений в обществе опять возобновили нелегальные собрания, возвратили политические и академические требования. Массовые забастовки и сходки учеников в классах и

перед зданием школ, пение революционных песен на уроках и переменах, издание самодельных газет, баррикадирование классов, «обструкция» и бойкоты учителей, прогулы отдельных уроков, в основном Закона Божьего и древних языков, коллективные протесты стали ежедневной частью школьной жизни осени 1905 года.

11 октября в Санкт-Петербургском университете на Васильевском острове был проведен митинг, на котором присутствовало 25 тысяч человек из числа учащейся молодежи, рабочих, служащих, приказчиков, ремесленников, групп анархистов и поляков. Восьмая аудитория Университета была отдана для учащихся средних заведений.

13 октября у здания Университета прошел митинг учащихся города. Основные участники — учащиеся Ларинской гимназии и Первого реального училища, числом около 150 человек. На митинге была принята резолюция: «Надвигающаяся великая русская революция зовет и нас, учащихся средне-учебных заведений. Наш долг перед народом примкнуть ко всенародному революционному движению, ко всем трудящимся массам. Когда они объявили всеобщую политическую забастовку, наш долг ответить на их забастовку нашею. Мы объявляем на 14 октября забастовку всех средне-учебных заведений»<sup>1</sup>.

После митинга учащиеся группами разошлись по разным гимназиям Васильевского острова и Петроградской стороны, пытаясь

<sup>1</sup> Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. С. 28.

прекратить в них занятия. Директор Восьмой гимназии приостановил занятия в трех старших классах, учащиеся которых пошли на митинг, заявив, что они к своей администрации претензий не имеют, но они должны поддержать товарищей. В середине учебного дня в данную гимназию ворвались 20 студентов и учащихся реалистов и из других гимназий и потребовали закрыться. Директор уступил силе пришедших. При переходе на Петроградскую сторону количество участников составляло около 500 человек, притом им удалось сорвать занятия в двух женских и трех мужских гимназиях, а также поучаствовать в стычке с полицией.

В тот же день первой забастовала Пятая гимназия. Именно в этой гимназии забастовка имела самый затяжной характер. Власть в учебном учреждении на определенное время взял созданный учащимися Совет старост. С 13 октября по 2 ноября гимназия была закрыта. Со 2 ноября по 10 ноября обучение проходило только в младших классах. Сходки учащихся проходили 13 и 25 октября 2, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 15, 23, 26, 29 ноября, 1, 4, 7, 8 декабря.

14 октября несколько сот учащихся частных и казенных гимназий, реальных и коммерческих училищ под руководством старшеклассников Ларинской гимназии двинулись от гимназии к гимназии города, требуя от администраций школ прекратить занятия. Данная делегация пыталась пройти в Третью гимназию и Покровскую женскую. В Третьей гимназии занятия были заранее прекращены дирек-

тором, который лично встретился с делегатами и просил оставить в покое его школу. В Покровской гимназии воспитанницы пытались встретиться с участниками шествия, но были отправлены воспитательницами обратно в классы. После переговоров с администрацией демонстранты также покинули данную гимназию, после чего провели митинг у стен Пятой гимназии и разошлись по домам.

В Царском Селе у здания Императорской Николаевской гимназии собрались 50 учащихся, которые стали требовать прекратить занятия. Подъехала полиция и после уговоров полицмейстера они разошлись. В данном же учебном заведении 25 октября после торжественной молитвы о манифесте 17-го октября, даровавшего некоторые свободы стране, с разрешения директора выступил ученик VIII класса, который, неожиданно для администрации, высказал отрицательное мнение о данном царском рескрипте.

Прекращение занятий происходило как по инициативе самих учащихся, так и по распоряжению администраций школ, принимавших во внимание революционную ситуацию в городе. В некоторых гимназиях (Третьей, Пятой, Шестой) Советы старост давали разрешения на начало или окончание занятий.

Забастовки возникали то в одной, то в другой гимназиях каждый день. Примером может стать 07.12.1905, когда по сведениям газеты «Молва» от 09.12.1905 года одновременно бастовали восемь гимназий.

Всего бастовали с полным прекращением учебного процесса 7 учебных заведений: Вторая, Третья, Ларинская, Пятая, Введенская, Одиннадцатая и Двенадцатая гимназии и Первое реальное училище. Волнения с частичным прекращением занятий на несколько часов или с собраниями после уроков прошли в Первой, Шестой, Человеколюбивого общества, Принца Ольденбургского, Царскосельской гимназиях, во Втором и в Третьем реальных училищах.

Учащиеся несколько раз объединялись в группы из разных гимназий и такими группами срывали уроки сразу в нескольких гимназиях.

5 ноября прошло собрание в форме слушаний в доме госпожи Кукушкиной «Общественное настроение Германии в конце прошлого столетия» реферата учащихся на желательную тему, собравшее около тысячи учащихся разных мужских и женских гимназий, реалистов, рабочих и служащих. Реферат превратился в митинг, на котором были речи в поддержку политической забастовки и отчеты о деятельности учащихся разных гимназий в октябрьской забастовке. Такой же митинг 7 ноября на Большом проспекте перед закрытой гимназией и под присмотром полиции окончился достаточно быстро.

29 ноября в 12 часов в Ларинскую гимназию пришли несколько учеников Восьмой, Введенской гимназии и Реального училища приюта принца Ольденбургского с требованием прекратить занятия в знак протеста против увольнения 4 учеников училища принца Ольденбургского. Директор

разрешил собраться только на перемене, а потом продолжить занятия. Собранная сходка учащихся за 10 минут приняла решение прекратить занятия. Учиться остались только младшие классы.

8-го декабря прошло последнее массовое выступление учащихся города. Управляющий округом В. А. Латышев докладывал министру МНП о беспорядках в Первой, Второй, Введенской, Двенадцатой гимназиях и в Третьем реальном училище. Повторилось шествие гимназистов нескольких гимназий от площади «Пяти углов» по центру города.

Попытка администрации гимназий начать обучение в ноябре 1905 года была провалена из-за революционной обстановки в городе и стране, постоянно возникавших сходок учащихся, поэтому, начиная с 3 декабря, учреждения стали закрываться на досрочные рождественские каникулы. Данную идею поддержало руководство учебного округа.

Сходки гимназистов как запрещались в основной части мужских гимназий, во всех женских, так и разрешались в нескольких гимназиях, притом не только в либеральных частных гимназиях, но и в казенных. Данное решение было вызвано двумя причинами: 1) страхом администрации перед стихийным или организованными старшеклассниками выступлениями; 2) совместным решением начальства и родителей разрешить собрания, чтобы учащиеся не ходили на городские митинги.

Появились советы старост не только в частных, но и казенных

гимназиях. В Введенской гимназии после резолюции учащихся педагогический совет выпустил обращение к «Родителям и опекунам учеников Введенской гимназии», в котором сообщал о согласии создания совета старост. 19 ноября после многодневных волнений в Ларинской гимназии был издан «Устав института старост Ларинской гимназии». В частной школе К. Мая совет старост был преобразован в более крупную организацию учащихся школы, в структуре которой находились общее собрание и исполнительный орган — Совет депутатов. В Третьем реальном училище также была создана организация «Совет депутатов». Депутатов выбирало общее собрание. В организацию входили товарищеский суд и совет старост.

Анализ дневника забастовки в Пятой гимназии показывает, что учащиеся старших классов смогли заставить администрацию закрыть гимназию, как часть общероссийской забастовки. После окончания данной забастовки 25 октября гимназисты продолжали бастовать, не давая администрации начать обучение, а также провели выборы в совет старост. После резолюции учащихся с требованиями педагогический совет созвал совместное собрание, где поставил вопрос о доверии себе, а также на данном совещании были оглашены права учащихся на сходки, право работы совета старост, только после этого началось занятия в гимназии в младших классах.

Учащиеся гимназии и реальных училищ стали активными участниками политических демонстраций, митин-

гов рабочих, студентов и служащих. Притом в них принимали участие как отдельные подростки, так и целые группы старшеклассников. 5 ноября в Введенской гимназии прошло общее обсуждение реферата «Параллель между испанской и русской революцией»; после него состоялся митинг, на котором было решено примкнуть к забастовке и поддержать требования создания совета рабочих депутатов в России.

«Северный Союз» в октябре 1905 года массово выпускал листовки, призывая к активной борьбе со школьной администрацией как пособником царизма, к солидарности учащихся с забастовочным движением, с революционными силами. Листовки обычно заканчивались лозунгами «Долой царизм!», «Да здравствует революция!», «Да здравствует демократическая республика!», «Да здравствует свободная школа!», «Долой религию!».

Главными требованиями большинства сходок, как и в предыдущие годы, остались академические и относились в первую очередь к школьной администрации своего учебного заведения, но часть требований показывает, что молодежь того времени интересовалась делами не только своей среды, свой школы, но развитием образования в стране, социально-политическими процессами. В опубликованной в газете «Наша жизнь» от 12 ноября 1905 года резолюции Николаевской Царскосельской гимназии выдвинуты следующие требования: отмена смертной казни, военнопольевых судов, военного положения в Царстве Польском, преследований

за политические убеждения, созыв Учредительного собрания.

Требования, выдвинутые в Пятой гимназии, в целом совпадают с требованиями, озвученными Северным Союзом: право организации товарищеского буфета; создания совета старост и право на собрания (сходки); отмена Закона божьего, древних языков, новых языков (только 7 класс) и введение более полезных предметов, так как «все равно мы не овладеем этими языками до окончания гимназии»; постепенное введение обучения мальчиков и девочек в гимназиях; беспроцентный прием евреев; уравнивание прав и реальных училищ, прекращение репрессий к учащимся в других гимназиях. На первых сходках политических требований не было, но, в целом, академические требования по улучшению школы обрамлялись революционной риторикой, («бастовать до 7 января, так как к этому времени произойдет государственный переворот; закрытие гимназий — это попытка царского правительства ослабить революционные силы среднешкольного движения и т. д.). Но на последнем собрании 8 декабря учащимися была вынесена резолюция с политическими требованиями: «Горячо приветствуем решение российского пролетариата и трудового крестьянства бороться до последней капли крови с самодержавием, десятки лет измывавшимся над русским народом. Глубоко веруя в скорую победу революционных масс

путем политической забастовки с революционным восстанием, мы присоединяемся к революционному народу, требуя немедленного созыва учредительного собрания. Да здравствует революционный народ! Да здравствует демократическая республика! Да здравствует социализм!»<sup>1</sup>.

По итогам прошедших волнений в данной гимназии удовлетворенным администрацией оказались следующие требования: товарищеский буфет; Совет старост и разрешение на сходки. Но интересен сам факт развития требований за 40 дней забастовки от вполне невинных в начале: танцевальный вечер, буфет, через создание параллельных администрации органов самоуправления в школе, до политических требований свержения государственной власти.

Сходка в Двенадцатой гимназии Петербурга выставила следующие требования: 1) совет старост; 2) власть педагогическому совету; 3) родительское собрание; 4) принятие без ограничения по вере и национальности; 5) упразднение института классных наставников в старших классах; 6) сложить полномочия помощников классных наставников и возложить на самих учащихся<sup>2</sup>.

Более реалистичной оказалась резолюция Совета Старост Введенской гимназии к Педагогическому Совету, в которой были озвучены только требования, касающиеся самого учебного заведения, выдвигаемые временно

<sup>1</sup> Знаменский С. Средняя школа за последние годы: Ученические волнения 1905–1906 гг. и их значение. СПб. 1909. С. 12.

<sup>2</sup> Константинов Н. А., Струминский В. И. Очерки истории среднего образования в дореволюционной России. М., 1953. С. 136.

до «коренной реформы школы». Все требования (предоставление помещений для чтения рефератов, лекций и других собраний, заведение гимназической библиотеки и устройство читальни под надзором Совета Старост) Педагогическим Советом были удовлетворены.

Встречались и подростковые требования, например, VII класса Двенадцатой гимназии: уничтожение в трех старших классах записок о не-посещении гимназии; разрешение курить в стенах гимназии и устройство курилки<sup>1</sup>.

С. Ф. Спешков обобщил в своей записке требования большинства организаций учащихся в Петербурге и по всей России в период подъема революционной волны. Их можно свести к следующим основным положениям:

1). Коренная реформа средней школы не может быть проведена только бюрократическим путем сверху, необходимо привлечение общественных сил для разрешения вопроса о средней школе.

2). Необходимо, чтобы школы находились не в руках правительства, а в ведении городских, земских и других общественных учреждений.

3). Немедленно же должны быть удалены опороченные перед учащимися педагоги-реакционеры, инспектора и директора.

4). Должны быть учреждены товарищеские суды для разбора конфликтов не только между учащимися,

но главным образом между учениками и педагогами.

5). Должны быть допущены: свобода сходов в учебных заведениях, свобода ученических союзов и свобода вступления в общественные союзы и политические партии, свобода организации кружков и чтения общеобразовательной и политической литературы.

6). Должны быть созданы при школах родительские кружки, должно быть допущено участие родителей в педагогическом совете с правом решающего голоса.

7). В программах преподавание таких предметов, как закон божий, греческий и латинский язык должно быть отменено или сильно урезано.

8). Программа средних учебных заведений должна соответствовать «требованиям современной науки и жизни».

9). Программы начальной и средней школы должны быть согласованы.

10). Реалистам должен быть открыт доступ наравне с гимназистами во все высшие учебные заведения.

11). Должна быть отменена обязательность молитвы, посещения церкви, говенье, внеклассного надзора и правил об ученических квартирах, разрешено посещение всех библиотек.

12). Необходимо введение выборов учеников в педагогические советы и участие в управлении библиотеками учебных заведений.

<sup>1</sup> РГИА, ф. 733, оп. 166, д. 811. Л. 108. (О нарушениях правильности хода учебных занятий в средних учебных заведениях, вызванных волнениями учащимися Петербургскому учебному округу. ч. 2)

13). Отмена ограничительных каталогов для ученических библиотек, свобода издания журналов, разрешения устройства кружков самообразования.

14). Уважение самостоятельности учащихся (требования об отмене шпионства, вскрытия писем, унижительных наказаний и т. д.)<sup>1</sup>.

Не все учащиеся поддерживали антиправительственные настроения. В школах образовались группировки: революционные, умеренные кадетские, черносотенные. На переменах происходили словесные перепалки. А. Пиленко приводит слова одного из учащихся: «Идешь по коридору. Навстречу группа учеников: “Долой партию правого порядка”. Иногда крикнешь вдогонку: “Долой социалистов-революционеров...”»<sup>2</sup>.

Нейтральных к политике учащихся более активные их товарищи заставляли выбирать ту или иную политическую позицию. Постоянно объявлялись бойкоты одноклассникам-пособникам администрации образовательных учреждений. Класс мог потребовать исключения учащегося за помощь администрации или властям, или просто за отсутствие конкретной гражданской позиции, за неучастие в политических акциях. Словесные дискуссии между партиями, могли перейти в драку. Конфликты между учащимися не улучшали состояние школьной среды. В разгар ученичес-

кой забастовки в одной из гимназий образовалось гимназическое общество для борьбы с забастовщиками. А. Пиленко приводит пример того, как 11-летний учащийся просил своих родителей «позволения быть красивым, ввиду того, что черносотенцев очень больно бьют»<sup>3</sup>.

В противовес революционным организациям администрация и власть поддерживали создание промонархических организаций. Примером того может служить разрешение участия учащихся в съезде русского народа прошедшего летом 1905 года в столице.

В начале ноября 1905 году Северный Союз прекратил свое существование, но был представлен десятками ученических объединений в петербургских школах. В ученической среде существовал проект создания Академического Союза средне-учебных заведений Петербурга, который должен был объединить в первую очередь советы старост гимназий и реальных училищ, но данный проект остался на бумаге.

Вооруженное декабрьское восстание 1905 года в Прибалтийском крае и в Москве, захват социалистами нескольких районов этого города, было высшей точкой революции, после подавления которой волна забастовок по всей стране, в том числе в Петербурге, пошла на убыль.

<sup>1</sup> РГИА. Ф. 733. Оп. 167, д. 542. Л. 20. (О кружках и обществах безнравственного направления среди учащихся средних учебных заведений. 1909 г.).

<sup>2</sup> Пиленко А. Забастовки в средних учебных заведениях города Санкт-Петербурга. СПб., 1906. С. 15.

<sup>3</sup> Там же. С. 27.

После рождественских каникул 1906 года началась реакция власти на ученические выступления. Администрация округа перешла к решительным запретам любых форм ученической свободной деятельности, сходок и кружков самообразования. Попытки учащихся нескольких гимназий собраться в первых числах января на сходки пресекались решительным образом администрацией с помощью запугивания учащихся, а главное, их родителей.

Вплоть до конца учебного года массовых выступлений не было, состоялись только отдельные волнения. В январе в нескольких женских гимназиях были волнения из-за увольнения учителей. По гимназиям распространялись листовки учащихся Первого реального училища с требованием бастовать в связи с увольнением и преданием суду 8 учителей своего училища. В марте учащиеся Царскосельского реального училища потребовали от начальства панихиды по лейтенанту Шмидту, после получения отказа учащиеся прошли по коридорам, распевая «Марсельезу» и «Вечную память». Канцелярией попечителя округа была зафиксирована попытка срыва занятий несколькими учащимися в ряде гимназий в Первомайскую забастовку.

Следующий учебный 1906—1907 год в Петербурге начался и прошел в обычном режиме. В городах губерний, подчиненных петербургскому округу (Великий Устюг, Вологда, Новгород, Псков, Череповец), продолжались волнения учащихся, иногда являвшихся

событием уездного значения. В Пскове произошли массовые драки с применением арматуры и огнестрельного оружия между либерально настроенными гимназистами и реалистами, с одной стороны, и воспитанниками кадетского корпуса с проправительственными взглядами — с другой. Разрешение конфликта потребовало вмешательства губернатора.

Конец учебного года был отмечен новыми волнениями в школах России, связанными с изданием Министерством народного просвещения циркуляра от 15 марта 1907, вводившим в полном объеме переводные экзамены из класса в класс. В Петербурге волнения с требованием отменить экзамены прошли в апреле 1907 года в Кронштадтской гимназии и в гимназии имени Императора Александра I.

К концу революции в 1907 году репрессивные меры и усталость общества от нестабильной ситуации, удовлетворение части демократических требований привели к прекращению деятельности ученических нелегальных организаций. Данные структуры в форме советов старост остались только в нескольких частных гимназиях.

15 ноября 1907 г. вышел циркуляр министерства о категорическом воспрещении сходок учащихся в средних учебных заведениях. В этом документе значилось: «Из ряда донесений учебно-окружных начальств о положении дела в средних учебных заведениях видно, что и в настоящее время сходки учащихся всё ещё имеют

место и, если не прямо разрешаются учебным начальством, то, по-видимому, терпят последние»<sup>1</sup>.

Принимая во внимание, что сходки в средних учебных заведениях ни под каким предлогом не должны быть допущены, министерство требовало, чтобы попечители округов сообщали об этом педагогическим советам школ с «предупреждением, что дальнейшее попустительство будет сочтено за караемое законом бездействие власти»<sup>2</sup>.

По официально объявленному мнению министерства народного просвещения, к 1911—1912 учебному году «всё в средних учебных заведениях пришло в состояние полного спокойствия».

Петербургские учащиеся пытались вновь организовать в начале 1910-х годов. В декабре 1911 года состоялось организационное собрание представителей петербургских гимназических кружков и организаций. На нем было решено создать межученическую организацию, в задачи которой входила бы борьба за улучшение положения учащихся, которое может быть только после свержения царизма, а также широкая агитационная и просветительная работа. Первоначально в эту организацию входили представители Введенской, Ларинской, Одиннадцатой и Двенадцатой гимназий, гимназии Столбцова, гимназии Шеповальникова, гимназии К. Мая, реального училища Черняева, женской гимназии Стоюниной, женской гимназии Болсуновой. Была установ-

лена связь с учащимися Новгорода и Пскова и некоторых других городов.

9 ноября 1912 года покончил жизнь самоубийством один из членов организации Николай Сергеев, застреленный школьным начальством. Похороны его превратились в большую демонстрацию учащихся в центре города. Через месяц 9 декабря 1912 г. почтить память товарища в помещении частной гимназии Витмера собрались представители организации, однако Охранное отделение знало о сходке. На собрании было задержано 9 учеников реального училища Черняева, 8 учеников Введенской гимназии, 5 учеников Десятой гимназии, 1 ученик Двенадцатой гимназии, 1 ученик реального училища Лентовской; 1 ученик Ларинской гимназии, 1 ученик Петровского коммерческого училища, 1 ученик гимназии Столбцовой, 1 ученик гимназии К. Мая, 3 ученицы гимназии Болсуновой. Аресты привели к прекращению попытки воссоздания новой организации учащихся Петербурга. Единая «Организация самоуправления учащихся учебных заведений» (ОСУУЗ), объединившая представителей новых ученических организаций, появилась в Петрограде лишь после Февральской революции 1917 года.

Анализ становления и развития появившегося в конце XIX века петербургского ученического движения позволяет выделить ряд историко-педагогических уроков для современного российского образования.

<sup>1</sup> Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции. М., 1947. С. 106.

<sup>2</sup> Там же, С. 106.

Появление феномена российского ученического движения к началу XX века неоспоримо, что является составной частью общемировой общественно-педагогической тенденции, свойственной другим развитым странам. Можно констатировать, что в дореволюционной России и ее педагогическом центре — Санкт-Петербурге общественно-педагогическая инициатива развивалась в русле единой европейской тенденции освоения представителями социума педагогического дела, эволюционируя от жесткого государственного регулирования к общественному участию в делах образования. Ученическое движение было одновременно и составной частью политической жизни общества, общественного демократичного движения, и собственно педагогическим явлением, занимавшимся обществоведческим, литературным, естественно-научным образованием.

Молодежь начала прошлого века стремилась стать субъектом развития образования, активно занималась самообразованием и самовоспитанием. Коллектив гимназического кружка социализировал личность, заставляя ее работать над своим самосовершенствованием, подготавливая ее к активной общественной деятельности как позитивной, так и направленной на разрушение сложившихся в государстве общественных устоев и ценностей.

Кроме самообразования, на решение вступить в полулегальную ученическую организацию подростка также могли повлиять либеральные ценности его семьи, подражание старшим то-

варищам — студентам, желание быть вместе со сверстниками в одной группе, молодежная мода на участие в нелегальных организациях.

Активную поддержку в зарождении и становлении петербургского гимназического движения оказывали студенты и либеральная часть родительского сообщества. Влияние на подростков их старших братьев из числа революционного студенчества привело к тому, что в петербургском ученическом движении, основная часть которого принадлежала к культурно-просветительскому направлению, появились кружки радикальной политической направленности, ставшие предметом восхищенного изучения в советской историографии.

Радикализации ученического движения способствовали официальная внутренняя жизнь гимназии, отсутствие системной внеклассной работы, консерватизм учебной администрации, запрещавшей даже кружки самообразования. Русская гимназия не успевала за прогрессом, не говорила на темы, интересующие молодежь, заставляя наиболее активных подростков создавать параллельные нелегальные ученические структуры самообразования. Это показывает, что школа, не обсуждающая общественные проблемы и актуальные для субкультуры учащихся темы, обречена на поиск старшеклассниками тех внешних организаций, виртуальных социальных сетей, радикальных молодежных объединений, в которых эта потребность удовлетворяется.

Качественное и количественное развитие петербургского ученическо-

го движения напрямую зависело от активности общественно-политической жизни в стране, события которой становились предметом активной молодежной рефлексии. Пики развития петербургского ученического движения в период его существования с 1897 по 1906 годы произошли в 1901 (первые рабочие стачки) и 1905 годах (годы Первой русской революции). Последующие события в жизни страны и мира (значение деятельности ВЛКСМ в годы революции, гражданской и Великой Отечественной войн, молодежный бунт во Франции конца 1960—х годов и др.), еще раз подтверждают, что молодежь следит за политическими событиями и готова активно в них участвовать, продвигая выработанные самостоятельно ценности, часто радикальные и не совпадающие с ценностями взрослых.

Ученическое движение представляет потенциально позитивное педагогическое явление. Оно дает возможность подросткам проводить выборы и управлять собственной группой, самим изучать темы, которые их интересуют. Оно стихийно существует параллельно с государственной системой образования вне отношения к ней взрослых. Основным уроком истории является тезис о том, что педагогам необходимо возглавить ученическое движение, придав ему официальный статус и делегировав определенные

права и обязанности ученическим организациям, чем, запрещая их, получить в итоге стихийно созданные ученические организации радикального толка, куда уже не будет доступа педагогам.

Принципы и методы подростковой самостоятельности уже в начале XX века ценились и использовались в передовых частных учебных заведениях. Их руководство использовало советы старост и кружки ученического самообразования, поэтому именно в данных учебных заведениях, в отличие от казенных, не существовало явного антагонизма учеников и педагогов, они без потрясений прошли революцию 1905 года. Это еще раз подчеркивает актуальность существования ученического самоуправления в российской школе.

Выработанные в ученическом движении педагогические формы и методы (смена выборных должностей, дискуссии и рефераты, собственные уставы органов самоуправления, выпуск газет и журналов, коллективные библиотеки и кассы) в дальнейшем использовались в частных образовательных учреждениях, в клубах свободного воспитания, в детских организациях скаутов, пионеров, коммунаров. Их ценность актуальна в современных детских общественных организациях, учреждениях дополнительного образования и школах.

### Список литературы

1. Ганелин, Ш. И. Очерки истории средней школы в дореволюционной России / Ш. И. Ганелин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Учпедгиз, 1954. — 304 с.
2. Знаменский, С. Ф. Средняя школа за последние годы: Ученич. волнения 1905—1906 г. и их значение : Общ. очерк и материалы / С. Знаменский. — Санкт-Петербург : тип. Б. М. Вольфа, 1909. — 294 с.
3. Ковшов, Р. В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность: монография / Р. В. Ковшов, А. Н. Шевелев. — Санкт-Петербург : Любавич, 2016. — 367 с.
4. Константинов, Н. А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции / Н. А. Константинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Учпедгиз, 1956. — 247 с.
5. Константинов, Н. А. Очерки истории среднего образования в дореволюционной России / Н. А. Константинов, В. И. Струминский. — М. : Учпедгиз, 1953. — 272 с.
6. Петербургская бывшая 3-я гимназия ныне 13-я советская трудовая школа за сто лет: Воспоминания, статьи и материалы. Издательство: Пг.: изд. 13-й Советской Трудовой школы, 1923. — 252 с.
7. Пиленко, Ал. Забастовки в средних учебных заведениях С.-Петербурга / 1, 2. Сводный доклад, составленный на основании опроса родителей и учителей. Материалы по истории движения в средних учебных заведениях / Сост. Ал. Пиленко. — Санкт-Петербург : Клуб обществ. деятелей, 1906. — 163 с.
8. РГИА, ф. 733. Оп. 166. Дд. 810—812. (О нарушениях правильности хода учебных занятий в средних учебных заведениях, вызванных волнениями учащимися Петербургскому учебному округу. 1
9. РГИА. Ф. 733. Оп. 167. Д. 542. (О кружках и обществах безнравственного направления среди учащихся средних учебных заведений. 1909 г.).
10. Струмилин, С. Г. Из пережитого. 1897—1917 гг. / С. Г. Струмилин. — Предисл. акад. Г. М. Кржижановского] — Москва : Госполитиздат, 1957. — 288 с.
11. Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга, фонд Канцелярии попечителя Петроградского учебного округа: ф. 139, оп. 1, д. 10235 (О прекращении занятий учащимися и других проявлений возникшего между ними брожения и о мероприятиях к прекращению волнений и упорядочению занятий); д. 10236 (Волнения в средних учебных заведениях).

# История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



С. В. Снапковская

## УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XX в.

УДК 37.(091)(476)"1886/1914"

ББК 74.03(4 Бем)5

Автором статьи на основе историко-педагогического анализа выявленных за последние годы источников и литературы раскрываются основные доминанты развития общественно-педагогического движения в Беларуси начала XX века. Автор сосредотачивает свое внимание на выявлении основных особенностей развития образования Беларуси, раскрывая глубину и разновекторность общественно-педагогического движения в белорусских губерниях.

**Ключевые слова:** демократизация учебно-воспитательного процесса; общественно-педагогическое движение; Всероссийский учительский союз; образовательная политика правительства; правовое положение учителя; Виленский учебный округ; мужская гимназия; духовная семинария.

S. V. Snapkovskaya

## CONDITIONS AND DEVELOPMENT FACTORS SOCIO-PEDAGOGICAL MOVEMENT ON THE TERRITORY OF BELARUS IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

The author of the article on the basis of historical and pedagogical analysis of the sources and literature revealed in recent years reveals the main dominants of the development of social and pedagogical movement in Belarus in the early twentieth century. The author focuses on identifying the main features of the

development of education in Belarus, revealing the depth and diversity of the socio-pedagogical movement in the Belarusian provinces.

**Key words:** democratization of educational process; social and pedagogical movement; all-Russian teachers' Union; educational policy of the government; legal status of the teacher; Vilensky educational district; men's gymnasium; theological Seminary.

Состояние и перспективы дальнейшей интеграции России и Беларуси в культурно-образовательной сфере предполагают учет культурно-исторических, этнических и нравственных оснований. Современная эпоха радикальных трансформаций предъявляет насущное требование к пониманию и уважению культур, традиций и образа жизни каждого народа, вовлекаемого в миросистему. Анализ культурно-исторических, этнических и нравственных аспектов общественных измерений диктует необходимость обращения к историко-культурному наследию как российского государства в целом, так и его западных регионов, где интенсивность общественно-политических процессов в начале прошлого века была достаточно высока. Выявленные пласты источников, равно как и отсутствие запретных тем, создают возможность для научного продвижения на новом, более продуктивном уровне.

Общественно-педагогическое движение, как историко-просветительский феномен, имеет давние культурные корни. Выступив в конце XIX века в качестве нового формата обмена опытом и распространения успешных педагогических практик, оно уже в начале XX века получило дальнейшее развитие путем диверсификации различных форм общественно-педагогической деятельности.

Неудовлетворенность состоянием системы народного образования в Беларуси в начале XX в. высказывали все слои белорусского социума — от крестьянства до высших буржуазных слоев населения Северо-Западного края. Это явление стало серьезной преградой на пути социально-экономического и национально-культурного прогресса белорусского народа. Очевидна была необходимость неотложной и коренной школьной перестройки в целях приведения ее в соответствие с уровнем развития экономики, науки и культуры, интересами преимущественного большинства населения, потребностями во всеобщем и доступном образовании.

Демократизации учебно-воспитательного процесса, глубоких перемен в школьной политике правительства требовал широкий спектр социально-политических сил: буржуазно-либеральные круги, национально-демократическое движение, мелкая буржуазия, крестьянство, пролетариат и их политические партии, интеллигенция и широкая общественность. Этот влиятельный, хотя и разнородный лагерь, привел в действие новый фактор развития народного просвещения — общественно-педагогическое движение. Начиная с первых лет XX в., социально-педагогические проблемы стали предметом широкого общественного

обсуждения и активных действий. Общественно-педагогическое движение, в котором принимали участие учительство, родители и ученики, связанные с Беларусью студенты и преподаватели столичных вузов, общественность и интеллигенция, оказывали большое влияние на все стороны жизни и деятельности школы, на развитие педагогической мысли.

Противостояние между тремя основными политическими лагерями России в период революции 1905—1907 гг. — самодержавием, буржуазией и революционной демократией — проявились и в таком важном вопросе общественного развития, как народное образование. Школа являлась одной из наиболее консервативных частей государственной системы. Поэтому ее, как важнейший элемент просвещения, ревниво охраняло от всяких радикальных перемен правительство. Как уже отмечалось, в Беларуси правительственное направление в области образования проявлялось в русификации, запрете обучения на родном языке, внедрении в учебно-воспитательный процесс православия, сдерживании среднего и запрете высшего образования.

Буржуазия, интересы которой в органах просвещения представляли: городское самоуправление, земства и учительство средней школы, выступала за преобразование существующей системы образования, приведение ее в соответствие с требованиями капиталистического развития. Буржуазные круги выступали за введение всеобщего обучения, препятствовали развитию сети церковных школ путем

сокращения ассигнований на их обеспечение, содействовали расширению сети народных училищ, требовали установления преемственности между всеми типами школ, отмены переводных экзаменов, смягчения внутришкольного режима.

Эти требования отражали классовые интересы буржуазных слоев. Введение всеобщего начального обучения обеспечило бы большой приток в экономику образованной и более подготовленной рабочей силы. В области среднего образования представители буржуазии выступали только за уравнивание в правах с мужскими правительственными гимназиями всех других типов средней школы. Заинтересованные в развитии низшего и среднего профессионального образования земства, городские самоуправления и общественность содействовали распространению профессионально-технического образования. Они стремились, как отмечалось, и к открытию вуза на территории Беларуси, однако, их попытки закончились неудачей в результате противодействия правительства. В целом, буржуазия добивалась перестройки школьного дела путем реформы сверху.

Важным этапом в развитии образования и педагогической мысли стало основание в 1896 г. первой в Беларуси общественно-политической и литературно-критической газеты либерально-просветительского направления «Минский листок». Газета, основателем и первым издателем которой был И. П. Фатинский, выходила с периодичностью 2—3 раза в неделю и содержала умеренную критику пра-

вительства. Между тем, ряд авторов придерживались более радикальных, народнических взглядов, за что газета часто подвергалась гонениям со стороны цензуры, а также центральных и местных властей. В издании освещались не только события в крае, империи и за рубежом, но и духовно-культурные явления городской и сельской жизни, деятельность общественных демократических организаций, помещались обзоры книг, журналов, учебной литературы прогрессивного направления. Заслуживают внимания помещенные в газете статьи по проблемам психолого-педагогического характера, подготовленные публицистами и критиками «Минского листка». Вопрос о том, является ли талант врожденной способностью или его создают условия социального окружения, они считали не до конца исследованным. Вместе с тем авторы были уверены, что воспитание и социальное окружение являются важнейшими факторами, влияющими на развитие таланта<sup>1</sup>.

Газета выступала пропагандистом демократических, просветительских и реалистических традиций мировой художественной культуры и русской литературы. Оказывала поддержку произведению новой белорусской литературы, опубликовав впервые в 1889 г. анонимную поэму на белорусском языке «Тарас на Парнасе», первые белорусскоязычные произведения К. Каганца, Я. Лучины, а также произведения различных жанров белорусско-

го фольклора. В конце XIX в. здесь увидели свет научные исследования М. Янчука «Из научного путешествия в Беларусь», М. Довнар-Запольского «От Киева до Рогачева», «Древняя Беларусь», «Белорусское прошлое», а также анонимные очерки по истории европейской философии и цивилизации «Наш век». Развитие интереса к содержанию «Минского листка» подтверждает факт выхода с 1888 г. научно-публицистического приложения «Северо-Западный календарь». Однако наибольший интерес в свете изучаемой проблемы представляют для нас исследования по истории, этнографии, образованию и педагогической мысли Беларуси, опубликованные на страницах газеты. Здесь впервые увидели свет педагогические труды А. Е. Богдановича «Педагогические воззрения белорусского народа» (1886 г.); «Очерк о положении женщины в крестьянском окружении Белорусского края» (1886 г.); «Пережитки древнего мирозерцания у белорусов» (1894 г.), которые впоследствии были доработаны и изданы отдельными книгами. За семилетний период своей деятельности (1886–1902 гг.) «Минский листок» стал заметной вехой в развитии просвещения на территории белорусских губерний<sup>2</sup>.

Демократические традиции «Минского листка» и «Северо-Западного края» (1902–1905 гг.) продолжила газета «Минский курьер», опубликовав 10 апреля 1908 г. статью

<sup>1</sup> Минский листок. 1896. № 66.

<sup>2</sup> Минский листок. 1896. № 66.

белорусского публициста и переводчика Н. К. Чарноцкого «К вопросу о белорусской народной школе», где он выступил в защиту родного языка, пропагандировал литературно-педагогическое творчество Я. Коласа и различные жанры белорусского фольклора. Отмеченные издания, актуализируя в своей просветительской деятельности лучшие силы белорусской интеллигенции, формировали на своих страницах соответствующий культурный и общественно-педагогический контекст.

На общероссийском уровне за демократические реформы в области образования выступали многие известные ученые и педагоги-исследователи. Так, В. И. Чарнолуский в книге «Основные вопросы организации школы в России» подверг критическому анализу образовательные реалии начала XX в. и разработал авторскую схему основных принципов школьной реформы, наиболее отвечающих условиям тогдашней России. Главной лабораторией выработки основ будущей школьной системы он справедливо называл «критическую мысль огромных кругов сознательного населения». А ближайшие результаты такой работы он видел в разнообразных формах частной просветительской инициативы, называя ее центром творческой общественной работы в области народного образования<sup>1</sup>. В этой связи В. И. Чарнолуский вполне аргументированно пришел к заключению: школьные вопросы не до-

пускают узкой, обособленной от остальной жизни постановки и затрагивают самую сущность современного строя. Исследователь считал, что «борьба за нормальную, свободную школу не может не быть в то же время борьбой за свободу, социальную справедливость и великие социальные идеалы будущего вообще»<sup>2</sup>. Продолжая мысль ученого, следует заметить, что эта «частная просветительская инициатива» в начале XX в. на территории Беларуси трансформировалась в педагогику общественную, объединяя широкие круги национальной интеллигенции различных конфессий вокруг проблем образования и воспитания.

В книге «Итоги общественной мысли в области образования» В. И. Чарнолуский проанализировал общественные дискуссии в России по вопросам развития просвещения. Он привел Записку 342 ученых, опубликованную в январе 1905 г., где содержалась резкая критика образовательной политики правительства. Указывалось, что насаждение православия в школе, выдвигаемое в тяжелых формах казенного формализма, воспитало религиозный индифферентизм. Подчеркивалось, что «школа претендовала стать оружием русификации и вызвала на окраинах глубокую ненависть к русскому языку и русской культуре; она должна была явиться ареной пропаганды самодержавия и воспитала протестующих»<sup>3</sup>. В. И. Чарнолуский также сообщал о

<sup>1</sup> Чарнолуский, В. Основные вопросы организации школы в России. СПб.: «Знание», 1909. 131 с. С. 32.

<sup>2</sup> Там же. С. 126.

<sup>3</sup> Чарнолуский В. И. Итоги общественной мысли в области образования. СПб., 1906. 78 с. С. 10.

выступлении учителей родительского союза средней школы в поддержку Записки 342 ученых. В 12 марта 1905 г. Записке 256 народных учителей и деятелей по народному образованию резюмировалось: «Правительство преднамеренно ставит препятствия к распространению и повышению просвещения в народе, оно сознательно поддерживает невежество, как опору своего существования»<sup>1</sup>.

С 90-х годов XIX в. активизировалось белорусское национально-культурное движение, основной действующей силой которого выступала национальная интеллигенция, прежде всего, студенчество и учительство. Они развернули изучение исторического прошлого белорусского народа, его культуры, языка, фольклора. При отсутствии массового революционного движения просветительство было наиболее распространенной формой проявления оппозиционных политически оформленных настроений, свойственной белорусской интеллигенции<sup>2</sup>.

В условиях обострения социально-классовых и национальных противоречий, а также развития белорусского национально-культурного движения усиливалось внимание и повысился интерес разных социально-политических сил к проблемам просветительства и школы. В печати и педагогической периодике, документах буржуазных, мелкобуржуазных, национально-де-

мократических и рабочих партий и организаций, на собраниях и сходах рабочих и крестьян, учителей и учащихся, родителей, интеллигенции, на педагогических советах, учительских съездах, совещаниях обсуждались требования всеобщего начального образования, совершенствования профессионального обучения, отделения школы от церкви и передачи церковных школ земствам, равноправия на получение образования представителями мужского и женского пола, преемственности начальной и средней школы, улучшения материального и правового положения учителя, допуска родительских организаций к участию в учебно-воспитательной деятельности учреждений образования<sup>3</sup>.

Органы местной администрации уже не могли игнорировать общественно-педагогическое движение. В частности, под влиянием широкого движения за всеобщее обучение, которое охватило Россию в 90-х гг. XIX в., Минская городская дума выработала в 1898 г. проект введения в городе всеобщего начального обучения детей в возрасте от 7 до 12 лет. Этот замысел планировалось осуществить за счет отдельного налога с горожан. Однако проект не был реализован. Минскому губернатору стало известно о царской резолюции на отчете харьковского губернатора: «Лучше было бы, чтобы городское управление занималось своими делами, чем обсуждением такого

<sup>1</sup> Там же. С. 11.

<sup>2</sup> Снапоўская, С. В. Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX стст. Мінск: НІА, 1998. 192 с. С. 124.

<sup>3</sup> Снапоўская С. В. Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. М.: УРАО ИТИП, 2011. 316 с. С. 14.

широкого вопроса, как вопрос о всеобщем обучении»<sup>1</sup>. Этого оказалось достаточно, чтобы дух либерального прожектерства у деятелей минского городского управления исчез.

В движение за всеобщее обучение включились народные массы. О его размахе свидетельствует тот факт, что в канцеляриях Минской губернии на 1 января 1904 г. находилось 473 неудовлетворенных требования об открытии школ, а в Витебской — 250 требований<sup>2</sup>. Об отношении крестьянства к делу народного образования достаточно убедительно говорит следующая выдержка из отчета Минского губернатора за 1900 г.: «Что крестьянское население Минской губернии любит и дорожит народной школой, доказывается не только переполнением училищ Министерства народного просвещения учащимися, но и теми очень большими затратами, которые делаются ежегодно крестьянскими обществами на удержание этих училищ»<sup>3</sup>.

Массовые политические выступления содействовали революционному движению учащихся<sup>4</sup>. Их резкое неудовольствие вызвал существующий внутришкольный режим. В средних учебных заведениях господствовал

полицейский сыск и нетерпимость к любым проявлениям критических высказываний к существующему порядку. О тяжелой атмосфере в средней школе говорят многие факты. Так, в 1899 г. назначенная попечителем ВУО комиссия разработала правила внеклассного наблюдения за учащимися реальных училищ и гимназий Минска, согласно которым должен был контролироваться каждый шаг ученика. Наблюдение устанавливалось в театре и дома, на катке и треке. Зимой и летом гимназисты должны были носить форменное пальто, застегнутое на все пуговицы. Без пальто позволялось ходить только в белом костюме с белой фуражкой<sup>5</sup>.

Накануне революции 1905—1907 гг. и в первые ее месяцы попечитель ВУО стремился упредить распространение революционных настроений среди учащихся и выдал ряд циркуляров: «О защите учеников от революционного влияния»; «О мерах по предупреждению волнений среди учащихся»; «О ежедневном осмотре учебных помещений с целью конфискации прокламаций»; «Об усилении наблюдения за учащимися вне учебных учреждений»<sup>6</sup>. Однако эти

<sup>1</sup> Шибeko З. В., Шибeko, С. Ф. Минск: Страницы жизни дореволюционного города. Минск: Полымя, 1990. 352 с. С. 150.

<sup>2</sup> Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / Ткачоў М.А., Пасэ У.С., Сянйкевіч Г.Р. і інш. — Минск.: Народная асвета. 1985. 464 с. С. 349.

<sup>3</sup> Документы и материалы по истории Белоруссии (1900—1917). Мн.: Изд-во АН БССР, 1953. Т. 3. 1019 с. С. 262.

<sup>4</sup> Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / Ткачоў М.А., Пасэ У.С., Сянйкевіч Г.Р. і інш. — Минск.: Народная асвета. 1985. 464 с. С. 345.

<sup>5</sup> Шибeko З. В., Шибeko С. Ф. Минск: Страницы жизни дореволюционного города. Минск: Полымя, 1990. 352 с. С. 156.

<sup>6</sup> Нарысы гісторыі Беларусі: У 2-х ч. / АН Беларусі, Ін-т гісторыі. Минск: Беларусь, 1994. Ч. 1. 527 с. С. 222.

циркуляры не принесли желанного результата. Ученическая молодежь активно втянулась в революционные события. Это выразилось в чтении нелегальной литературы, создании социал-демократических кружков, организации забастовок протеста, распространении литературы прокламационного характера и участия в политических демонстрациях.

На сходке учащихся Минской мужской гимназии 17 февраля 1905 г. была принята резолюция из 20 пунктов, предоставленная затем директору гимназии. В ней, в частности, содержались требования отмены внеклассного наблюдения и срочного разрешения свободного посещения библиотек, театров и других публичных заведений, отмены обыска, институтов инспекции и «педелей» (смотрителей за учащимися), обязательного ношения формы, разрешения свободной организации кружков и публичного обсуждения нужд гимназистов, невмешательства школьного руководства в личную жизнь учеников, вежливого отношения учителей к учащимся, уменьшения платы за обучение. Помимо этих требований академических свобод, гимназисты поставили и такие социально значимые и насущные вопросы, как отмена национальных ограничений для учащихся и учителей, преподавание для каждой национальности своего родного языка как одного из учебных пред-

метов, преподавание Закона Божьего для каждой национальности на родном языке, необязательное посещение богослужения и свобода разговорного языка<sup>1</sup>.

Похожие резолюции с аналогичными требованиями были приняты и на ученических собраниях других средних учебных заведений Минска, что свидетельствовало, по мнению попечителя ВУО, о централизованной подготовке этих петиций «на каком-нибудь общем собрании учащихся...»<sup>2</sup>. Характерно, что на совместном собрании родителей учащихся и педагогического совета Минской мужской гимназии, которое прошло в тот же день — 17 февраля, родители высказали те же требования, что и гимназисты. Собрание показало, что беспорядки в гимназии были вызваны общим волнением среди местного населения. Это стало отражением настроения родителей, а также итогом деятельности студентов и работников сферы образования, принадлежавших к социал-демократической партии<sup>3</sup>.

Волнения среди учащихся не прекращались и в 1906—1907 гг., однако спад революционного движения привел к постепенному их затуханию. После растерянности и обеспокоенности, охвативших руководство ВУО, последнее начало решительные действия по «водворению порядка». Решением МНП от 25 октября 1905 г. были запрещены сходки уча-

<sup>1</sup> Революционное движение в Белоруссии 1905—1907 гг.: Документы и материалы. Мн.: Изд-во Акад. наук БССР, 1955. 747 с. С. 143.

<sup>2</sup> Революционное движение в Белоруссии 1905—1907 гг.: Документы и материалы. Мн.: Изд-во Акад. наук БССР, 1955. 747 с. С. 144.

<sup>3</sup> Там же. С. 144.

щихся низших и средних учебных заведений<sup>1</sup>. К январю 1906 г. из средних учебных заведений ВУО было уволено без права поступления в любые другие учебные заведения 160 человек «за участие в беспорядках или политическую неблагонадежность»<sup>2</sup>. Усилилось политическое наблюдение за учителями и учащимися.

В годы революции массовые волнения охватили духовные семинарии Беларуси. Одним из таких центров стала Витебская духовная семинария. По словам статского советника Орнатского, проводившего в октябре 1907 г. ревизию этой семинарии, «случаи восхищения учащихся освободительным движением» начали замечаться еще в начале 1904—1905 учебного года. Это выявилось в том, что «семинаристы вместо своего прямого дела более занимаются разными реформационными вопросами об обновлении школы, о лучшем социальном и государственном строе и т. д., читают либеральные газеты и книги, а некоторые вступают даже в отношения с проживающими в Витебске заводаторами освободительного движения и получают от них нелегальные издания»<sup>3</sup>.

В феврале 1905 г. семинаристы организовали 4 сходки, причем на последних двух присутствовали по поручению семинарского управления некоторые из преподавателей для выслушивания требований воспитан-

ников. Эти требования носили академический характер и были направлены на послабление внутрисеминарского режима и демократизацию учебного процесса и отдыха учащихся: создание кружков самообразования, участие представителей старших классов в педагогических собраниях управления семинарии, отмена переводных экзаменов, введение лекционного метода преподавания в старших классах, улучшение состояния семинарии<sup>4</sup>.

Все требования, за исключением требования семинаристов «уволить ректора и смотрителей», преподаватели, которые присутствовали на сходках, признали «полезными в деле лучшего обустройства семинарской жизни», а управление семинарии решило просить епископа Полоцкого их соблюсти. Но тот не дал разрешения и указал управлению и преподавателям на «неправильное обсуждение» вопросов, поставленных в ученической петиции<sup>5</sup>.

Если сравнить требования витебских семинаристов с представленными 20-ю пунктами учащихся минских средних учебных учреждений, то бросается в глаза отсутствие у семинаристов требований по отмене национальных и религиозных ограничений, свободе преподавания на родном языке. На это влияли, возможно, и сам характер учебного учреждения, и определенный национальный и религиозный состав его воспитанни-

<sup>1</sup> НИАБ. Ф. 466, оп. 1. Д. 29. Л. 20.

<sup>2</sup> НИАБ. Ф. 466, оп. 1. Д. 70. Л. 171—174.

<sup>3</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. Д. 29. Л. 371.

<sup>4</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. Д. 29. Л. 373.

<sup>5</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. Д. 29. Л. 372.

ков, и отмеченные выше особенности Витебской губернии, в которой доля русского населения была наибольшей, а белорусского — наименьшей из всех белорусских губерний. Но главное заключалось в том, что централизованная система РПЦ, которая была одним из основных средств осуществления образовательной политики правительства на национальных окраинах империи, не могла поставить под сомнение вопрос о необходимости преподавания на русском языке или о возможности введения преподавания на родном языке. Возвращаясь к сравнению позиций семинаристов и гимназистов, необходимо отметить значительно большую степень взаимной поддержки и солидарности между семинаристами и их преподавателями (в основном гражданами светского происхождения), чем между учениками и преподавателями гимназий.

В 1906—1907 гг. в семинарии продолжалась, по словам Орнадского, «пропаганда освободительных идей», хотя велась она уже более тайно, без явных выступлений<sup>1</sup>. Семинаристы вели активную работу по распространению нелегальной литературы. Так, у арестованных в октябре 1907 г. воспитанников Витебской семинарии Т. Журавского, С. Рожнова и С. Тихвинского было конфисковано в интернате нелегальной литературы весом около 12 пудов!<sup>2</sup>.

На заседании управления, где обсуждался вопрос об увольнении этих трех воспитанников, ректор семинарии констатировал, что их настроение проявлялось «в апатии к богословским наукам, в увлечении революционной литературой, в участии в антиправительственных манифестациях 1905 г., в мятежах против своего начальства»<sup>3</sup>. Ректор отметил и «такой печальный факт, что из окончивших за последние 4 года из 130-ти воспитанников только 6 выявили желание принять священство»<sup>4</sup>. Результатом подобного противостояния явились участвовавшие случаи самоубийств воспитанников, о чем сообщал журнал «Вестник воспитания»<sup>5</sup>. Подтверждением этого печального явления стало письмо воспитанника 2-го класса Витебской духовной семинарии Сергея Ширкевича к известному российскому писателю В. Г. Короленко с вопросом: прав ли был его друг-семинарист, бросившись под поезд, будучи по своим умственным и нравственным качествам лучшим учеником в духовной семинарии? В своей предсмертной записке бедняга указал причину самоубийства — «нравственная испорченность и боязнь загрязниться еще больше»<sup>6</sup>. Такова была столь огромная цена противостояния конфессиональной инспирации и природного национального чувства белорусского юноши. В итоге,

<sup>1</sup> НИАБ. Ф. 2737, оп. 1. Д. 29. Л. 375.

<sup>2</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. д. 21, Л. 226—229.

<sup>3</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. Д. 21, Л. 236.

<sup>4</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. д. 21. Л. 237.

<sup>5</sup> Вестник воспитания. — 1906. — № 4. — С. 156.

<sup>6</sup> Ф. 135. Короленко В. Г., разд. II, к. № 36, ед. хр. № 34, лл. 1—2.

С. Ширкевич ставит вопрос перед известным писателем: «правы ли вообще самоубийцы?»<sup>1</sup>.

Волнения среди учащихся духовной семинарии Витебской губернии имели место и в 1908—1909 гг., о чем свидетельствовало специально заведенное Учебным комитетом при Святейшем Синоде в Петербурге дело. Председатель комитета направил 7 ноября 1909 г. конфиденциальное письмо ректору Витебской духовной семинарии, в котором рекомендовал в связи с «настроением» среди воспитанников, которое возникло в некоторых духовных семинариях, и для предупреждения волнений установить «самое строгое наблюдение за поведением и настроением воспитанников», исполнять все их необходимые гигиенические требования («здоровое продовольствие», чистота в помещениях), придерживаться «твердости и последовательности в управлении семинарией». На случай возникновения «беспорядков» рекомендовалось ни в коем случае не останавливать работу учебного учреждения и продолжать занятия хотя бы с небольшим количеством учащихся<sup>2</sup>.

Активное участие в революционном движении принимало народное учительство — самая многочисленная категория белорусской интеллигенции. Учительство Северо-Западного края, как и всей России, не было однородным слоем интеллигенции. В самом тяжелом материальном и пра-

вовом положении находились учителя начальных школ, которые получали мизерные оклады — от 15—20 до 30 рублей в месяц. Учителя этих школ составляли преимущественную часть белорусского учительства. Между тем зарплата учителей средних учебных заведений оставалась довольно высокой и составляла от 60 до 170 рублей в месяц<sup>3</sup>. Социально-правовые контрасты в положении педагогов влияли и на их отношение к существовавшим в России и крае порядкам. «Низы интеллигенции», выходящие из народа, как правило, были революционно настроены и чаще всего выступали против образовательной политики правительства, национального и социального угнетения, за демократизацию и обновление школьного дела.

В связи с ростом революционного движения и участием в нем учителей усилилось наблюдение за их благонадежностью. Педагогам запрещалось включаться в любые общественные дела, писать просьбы и жалобы от крестьян, обращаться с какими-нибудь личными просьбами к высшему начальству в обход дирекции училищ. Широкий размах приобрело пристальное наблюдение церковных служек за поведением учителей. Оно поддерживалось учебными властями. Учителя притягивали внимание к себе за самое незначительное участие в общественной жизни. Даже дружба между двумя сослуживцами соседних школ вызывала подозрительность учебного

<sup>1</sup> Ф. 135. Короленко В. Г., разд. II, к. № 36, ед. хр. № 34, лл. 2.

<sup>2</sup> НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. Д. 141. Л. 1—2.

<sup>3</sup> Пастухова З. А. Среднее образование в дореволюционной Белоруссии. Минск: Изд-во М-ва высш., сред. спец. и проф. образования БССР, 1963 86 с. С. 83—84.

начальства, а педагоги, замеченные в доверительных отношениях между собой, «разводились по отдаленным одна от другой школам»<sup>1</sup>.

В период революции 1905—1907 гг. часть учительства под влиянием революционных событий и деятельности революционно-демократических организаций включилась в общественно-педагогическое движение. В 1905—1906 гг. среди учителей распространилась идея создания своего профессионального объединения на революционно-демократической платформе. Инициативу созыва учительского съезда взяло на себя «Временное бюро Минской группы учителей», в которое входил молодой учитель К. Мицкевич (Я. Колас). Он явился одним из инициаторов проведения в июне 1906 г. в деревне Николаевщина (на своей родине) съезда учителей Минской губернии. Съезд принял решение присоединиться к Всероссийскому учительскому союзу. В постановлении съезда подчеркивалось, что, «поскольку в условиях самодержавия невозможно осуществить реорганизацию народного образования, то съезд учителей объявляет своей ближайшей целью стремление к свержению самодержавия путем революционного воздействия на крестьян и их организацию»<sup>2</sup>.

Ученические волнения 1905—1907 гг., которые охватили разнообразные стороны школьной жизни и выразительно показали ее недостатки, поставили на повестку дня вопрос о проведении радикальной школьной реформы. Русский педагог-исследователь С. Знаменский, проанализировав в своей книге (1909 г.) причины ученических волнений 1905—1907 гг. и их значимость, политические и профессиональные нужды учащихся разных регионов Российской империи, в том числе и Беларуси, пришел к выводу, что «не только одной постановкой учебной работы, а всем строем школы был вызван стихийный протест учащихся»<sup>3</sup>. Подчеркнув необходимость реформы средней школы, С. Знаменский отметил, что только глубокая реформа может дать школе возможность функционировать. «Общество, а вместе с ним и учащиеся, переросли школу», — делает вывод автор<sup>4</sup>. Известный деятель российского просвещения и общественно-педагогического движения В. Чарнолуский считал ведущим фактором реформирования школы создание основ национального образования для «инородческого» населения империи<sup>5</sup>.

Еще в ходе революции 1905—1907 гг. под напором революционно-демократического движения правительство

<sup>1</sup> Кириллов М. К. Начальная школа Белоруссии во второй половине XIX и начале XX в. (1869—1907) // Из истории школы Белоруссии и Литвы. Труды Ин-та теории и истории педагогики. / Отв. ред. В. З. Смирнов. М.: Просвещение, 1964. С. 7—181. С. 163.

<sup>2</sup> Знаменский С. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905—1906 гг. и их значение: Общий очерк и материалы. СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1909. 294 с. С. 231.

<sup>3</sup> Знаменский С. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905—1906 гг. и их значение: Общий очерк и материалы. СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1909. 294 с. С. 120.

<sup>4</sup> Там же. С. 121.

<sup>5</sup> Там же. С. 125—126.

было вынужденно пойти на некоторые уступки в области просвещения<sup>1</sup>. Были частично расширены права учащихся, внесены изменения в учебные планы и программы средних школ. Педагогическим советам, согласно циркуляру МНП, изданному в ноябре 1905 г., позволялось отклоняться по согласованию с попечителем учебного округа от существующих правил для учащихся и инструкций для классных руководителей. Было дано право проводить при средних школах общешкольные и внеклассные совещания и выбирать на них родительские комитеты<sup>2</sup>.

Частные средние учебные заведения были приравнены в правах к государственным. Выпускникам реальных училищ при условии сдачи дополнительного экзамена по латинскому языку давалось право поступления в университет. Попечители учебных округов получили разрешение по ходатайствам населения и педсоветов вводить в городских училищах дополнительные курсы, предметную систему преподавания. Для успевающих учащихся были отменены переводные испытания, а для неуспевающих сохранены только по тем предметам, по которым они не успевали. Были сняты существовавшие в крае ограничения на открытие частных учебных учреж-

дений по национальным и религиозным признакам. Отменялся запрет в использовании родного языка в разговорах между учащимися и учителями, разрешалось преподавание Закона Божьего белорусам-католикам на белорусском языке. Начальство ВУО сделало ряд попыток по улучшению учебной и воспитательной работы среди учащихся средних учебных учреждений с целью отвлечения их от революционных идей и воспитания верноподданнических чувств<sup>3</sup>.

Непосредственную пользу от этих частичных уступок получила прежде всего буржуазия, особенно в связи с упразднением ограничений на открытие частных школ, а также создание более благоприятных условий для развития среднего и профессионального образования. Требования широких народных масс о всеобщем образовании за счет государства, общедоступности высшего, начального и среднего образования, отделения школы от церкви правительство не удовлетворило. Попытки провести через Государственную Думу проект закона о введении всеобщего образования в объеме трехлетней школы, которые делались МНП, начиная с 1907 г., остались безуспешными.

В период реакции на территории Беларуси правительство усилило репр-

<sup>1</sup> Министерское распоряжение «По вопросу о процентной прибавке к содержанию служащих в западных губерниях» от 26 ноября 1908 г. за № 30823 // Циркуляр по Виленскому учебному округу. 1909. № 1–2. С. 38.

<sup>2</sup> Революционное движение в Белоруссии 1905–1907 гг.: Документы и материалы. Мн.: Изд-во Акад. наук БССР, 1955. 747 с. С. 298–299.

<sup>3</sup> Министерское распоряжение «Об отмене запрещения учащимся употреблять польский язык в стенах учебного учреждения» от 5 октября 1905 г. // Циркуляр по Виленскому учебному округу. 1905. № 10–11. С. 78–80.

рессии против учителей и учеников, участвовавших в революционном движении, а также возобновило прежний внутришкольный режим. С целью закрытия каналов доступа в школу революционных идей осуществлялся строгий контроль за поступающей в школу литературой, учителям было запрещено отклоняться от учебных программ. Значительно возрос объем школьных заданий в целях ограничения времени досуга учащихся. Были восстановлены переводные экзамены. Для противодействия влиянию извне средние учебные заведения активизировали преподавание специальных предметов и внеклассную работу.

Стараясь не дать повториться революционным событиям 1905—1907 гг., правительство и учебное начальство края готовились к «решительному прекращению возможных волнений среди учащихся». В ноябре 1910 г. минский губернатор направил секретное послание директору Минской мужской гимназии, в котором в связи с беспорядками, которые происходили в Петербурге среди студентов вузов, рекомендовал «усилить наблюдение за настроением учащихся и всеми мерами стараться не допустить организации собраний». Ссылаясь на полученное от министра внутренних дел распоряжение, губернатор предупреждал, что в «случае допущения учениками демонстраций антиправительственного характера против виновных будут приняты самые строгие

меры, а для прекращения собраний в стенах учебного учреждения будут введены отряды полиции»<sup>1</sup>. На основе этого послания директор Минской мужской гимназии отдал 3 декабря 1910 г. секретное указание помощникам классных руководителей «усилить наблюдение за поведением гимназистов вне школы», отметив, что учителя будут нести строгую ответственность за поведение учащихся<sup>2</sup>.

Несмотря на жестокие репрессии, охватившие передовое учительство в годы реакции, в окружении педагогической интеллигенции сохранялись революционно-демократические настроения. Об этом свидетельствовал отчет виленского губернатора Д. Любимова по итогам его поездок по губернии и бесед с учителями (1910 г.). Губернатор отметил появление нового типа сельского учителя, который на словах высказывает «горячий патриотизм на национальной почве и преданность историческим основам нашей государственности; на деле же — абсолютное к ним безразличие»<sup>3</sup>. Д. Любимов обратил особое внимание учебного начальства на «вредные настроения учителей».

Опасения виленского губернатора не были безосновательны. Учителя пользовались авторитетом и уважением среди сельских жителей, которые приходили на помощь в тяжелую минуту. Когда летом 1906 г. власти выслали из Новогрудского уезда Минской губернии 8 учителей за аги-

<sup>1</sup> НИАБ. Ф. 466, оп. 1, д. 70, л. 156.

<sup>2</sup> НИАБ. Ф. 466, оп. 1, д. 70, л. 41.

<sup>3</sup> Документы и материалы по истории Белоруссии (1900—1917). Мн.: Изд-во АН БССР, 1953. Т. 3. 1019 с. С. 281.

тационно-пропагандистскую деятельность среди крестьян, то последние взяли на себя содержание учительских семей и предоставили жилое помещение до возвращения кормильцев.

В этот период продолжалось крестьянское движение за открытие народных школ. Эти требования содержались в многочисленных наказах крестьян своим депутатам I и II Государственных дум. В крестьянских приговорах, обращениях, ходатайствах подчеркивалось, что школа и грамотность необходимы им и их детям как наиболее важное средство избавления от темноты и невежества, как первейшая жизненная необходимость. Так, в приговоре крестьянского собрания деревни Чартовщина Климовичского уезда Могилевской губ. от 6 декабря 1909 г. отмечалось, что крестьяне имеют «горячее отеческое желание учить детей» и видят в этом «крайнюю нужду и необходимость»<sup>1</sup>. Крестьяне, присутствовавшие на собрании, единодушно решили ходатайствовать перед директором народных училищ Могилевской губ. об открытии в деревне одноклассной земской школы в первой половине 1909–1910 гг. В прошении крестьян деревни Сухое Пинского уезда Минской губ. в адрес главноуправляющего земледелием и

государственным имуществом от 26 октября 1910 г. содержалась просьба о предоставлении крестьянам участка казенной земли под строительство народного училища. Этот участок с согласия арендатора мог быть дан не раньше 1924 г. Однако крестьяне заявляли: «Ждать 1924 года мы не имеем возможности — грамотность нужна так, как хлеб насущный»<sup>2</sup>.

Проведенный анализ социальных аспектов движения за демократизацию и обновление школы показывает, что вопросы народного образования приобрели широкую общественную и культурную значимость. Под натиском революционно-демократического и общественно-педагогического движения правительство было вынуждено пойти на уступки, которые были, однако, затем ликвидированы в последующие годы. В 1907–1914 гг. продолжалось общественное движение за народную школу, об этом свидетельствовала сильная тяга крестьян к открытию в их деревнях новых школ. Формировался «новый тип деревенского учителя», который был критически настроен к существующему положению в народном образовании и одновременно пользовался значительным влиянием в крестьянской среде.

### Список источников и литературы

*Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ в г. Минске).*

1. НИАБ. Ф. 466, оп. 1. д. 70, 110, 125, 136, 151, 211, 215, 216, 238, 245, 266, 279, 298, 319, 338, 377, 384, 388, 395, 405.

2. НИАБ. Ф. 2597, оп. 1. д. 21, 29, 141.

3. НИАБ. Ф. 2737, оп. 1. д. 10.

*Фонды научного отдела рукописей РГБ*

<sup>1</sup> Гісторыя Беларускай ССР: У 5 т. Мінск: Навука і тэхніка, 1972. Т. 2. 687 с. С. 273.

<sup>2</sup> Гісторыя Беларускай ССР: У 5 т. Мінск: Навука і тэхніка, 1972. Т. 2. 687 с. С. 279.

4. Ф. 135 Короленко В. Г., разд. II, к. № 36, ед. хр. № 34, лл. 1—2.
5. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / Ткачоў М.А., Пасэ У.С., Сянькевіч Г.Р. і інш.— Мінск.: Народная асвета. — 1985. — 464 с.
6. Вестник воспитания. — 1906. — № 4. — С. 156.
7. Гісторыя Беларускай ССР: У 5 т. — Мінск: Навука і тэхніка, 1972. — Т. 2. — 687 с.
8. Документы и материалы по истории Белоруссии (1900—1917). — Мн.: Изд-во АН БССР, 1953. — Т. 3. — 1019 с.
9. Знаменский, С. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905—1906 гг. и их значение: Общий очерк и материалы / С. Знаменский. — СПб. : Тип. Б. М. Вольфа, 1909. — 294 с.
10. Кириллов, М. К. Начальная школа Белоруссии во второй половине XIX и начале XX в. (1869—1907) / М. К. Кириллов // Из истории школы Белоруссии и Литвы. Труды Ин-та теории и истории пед.-ки. / Отв. ред. В. Э. Смирнов. — М. : Просвещение, 1964. — С. 7—181.
11. Министерское распоряжение «По вопросу о деятельности начальников средних учебных заведений» от 1 августа 1908 г. за № 18498 // Циркуляр по Виленскому учебному округу. — 1908. — № 11. — С. 484—485.
12. Министерское распоряжение «По вопросу о процентной прибавке к содержанию служащих в западных губерниях» от 26 ноября 1908 г. за № 30823 // Циркуляр по Виленскому учебному округу. — 1909. — № 1—2.
13. Министерское распоряжение «Об отмене запрещения учащимся употреблять польский язык в стенах учебного учреждения» от 5 октября 1905 г. // Циркуляр по Виленскому учебному округу. — 1905. — № 10—11.
14. Минский листок. — 1896. — № 66.
15. Нарысы гісторыі Беларусі: У 2-х ч. / АН Беларусі, Ін-т гісторыі. — Мінск: Беларусь, 1994. — Ч. 1. — 527 с.
16. Пастухова, Э. А. Среднее образование в дореволюционной Белоруссии / Э. А. Пастухова. — Минск: Изд-во М-ва высш., сред. спец. и проф. образования БССР, 1963 — 86 с.
17. Революционное движение в Белоруссии 1905—1907 гг.: Документы и материалы. — Мн.: Изд-во Акад. наук БССР, 1955. — 747 с.
18. Снапковская, С. В. Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX — начале XX вв. / С. В. Снапковская. — Москва: УРАО ИТИП, 2011. — 316 с.
19. Снапкоўская, С. В. Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX — пачатку XX стст. / С. В. Снапкоўская. — Мінск: НІА, 1998. — 192 с.
20. Снапкоўская, С. В. Культуралагічная думка Беларусі: вучэб. дапам. / С. В. Снапкоўская. — Мінск: РІВШ, 2017. — 216 с.:іл.
21. Чарнолуский, В. Основные вопросы организации школы в России / В. Чарнолуский. — СПб. : «Знание», 1909. — 131 с.
22. Чарнолуский, В. И. Итоги общественной мысли в области образования / В. И. Чарнолуский. — СПб., 1906. — 78 с.
23. Шибeko, Э. В. Минск: Страницы жизни дореволюционного города / Э. В. Шибeko, С. Ф. Шибeko. — Мінск: Польшыма, 1990. — 352 с.

## ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С. И. Пудовкин



### НЕЛЕГКАЯ ДОРОГА К ЗНАНИЯМ: НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В 1920–30-х годах (статья 1)

УДК 37(091)(470.55)"192-/1930

ББК 74.03(2Рос-4Чел)6

В статье рассматриваются проблемы становления системы народного образования Челябинской области 1920–1930-х годах. Рассматриваются вопросы типологии новых для страны образовательных и культурно-просветительных учреждений, материального положения учителей и учащихся в эти годы; анализируется контингент обучаемых, в том числе в детских домах; определяются социальные причины беспризорничества и формы работы с ним.

**Ключевые слова:** Челябинская область; система образования; учительство как социально-профессиональная группа; продовольственный паек; детская преступность.

S. I. Pudovkin

### HARD WAY TO KNOWLEDGE: EDUCATION SYSTEM OF THE CHELYABINSK REGION IN 1920–30-ies (article 1)

The article deals with the problems of formation of the system of public education of the Chelyabinsk region in the 1920s-1930s. The questions of typology of educational, cultural and educational institutions new for the country, the financial situation of teachers and students in these years are considered; the content of students, including in orphanages, is analyzed; the social causes of homelessness and forms of work with it are determined.

**Key words:** Chelyabinsk region; education system; teachers as a socio-professional group; food rations; child crime.

Исследования проблемы становления и укрепления советской школы в период после гражданской войны в России по разным регионам представляет несомненный интерес для современного исследователя. 1920—1930-е годы — переломное время в истории СССР, связанное с переходом к форсированной индустриализации, коллективизации сельского хозяйства и культурной революции. Коммунистическая партия с первых дней Октябрьской революции рассматривала программу введения всеобщего обязательного начального образования как главное условие для формирования социальной базы государства диктатуры пролетариата. Это было необходимо для проведения социально-экономических мероприятий, с одной стороны; с другой — обеспечивало реализацию масштабной социальной задачи создания «нового типа — советского человека». Начало индустриального рывка ознаменовалось усилением идеологического воздействия на все слои населения СССР и особенно на молодежь.

Именно молодое поколение вовлекалось в систему школ ФЗУ, рабфаков, подготовительных курсов, где программа обучения с 1928 года была значительно идеологизирована. Контингент учащихся школ ФЗУ и профшкол Уральской области за 1926—1930 год вырос с 9 тысяч до

81,3 тысячи человек, 40 % рабочей молодежи являлись членами ВЛКСМ. Но знание цитат из классиков марксизма-ленинизма мало помогало в освоении точных наук. Работники высшей школы с тревогой отмечали, что значительная часть молодых рабочих является на экзамены в «беспомощном» состоянии. Так, при проверке грамотности поступающих в Пермский университет в 1927 году 40 % абитуриентов обнаружили незнание элементарных основ русского языка. Для молодых рабочих были характерны: нарушение порядка слов, смешение прямой и косвенной речи, неуместное употребление союзов, употребление бессмысленных выражений и «неуклюжих» фраз<sup>1</sup>. Не надо пояснять, что без усвоения начальных правил русского языка все дальнейшее обучение теряет всякий смысл.

Такое положение дел сложилось сразу после окончания гражданской войны и начавшейся социально-гуманитарной катастрофы, которая привела к кризису всей системы образования. В отчете Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона республики от 1 октября 1921 года констатировалось: «Ученых обществ, институтов, высших технических учебных заведений и рабочих факультетов в Челябинской губернии не имеется»<sup>2</sup>. Это было действительно так, поскольку все силы молодой

<sup>1</sup> Постников С. П., Фельдман М. А. Социокультурные характеристики уральских рабочих в конце 1920-х — 30-е годы // Уральский исторический вестник. 2008. № 1 (18). С. 87–94.

<sup>2</sup> Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. 1 октября 1921 г. Челябинск: «Объединенная типография», 1921. 128 с.

республики были брошены на поддержку начального образования как последнего оплота цивилизации. На месте сломанной дореволюционной школы начали создаваться учреждения нового типа, обеспечивающие по замыслу их создателей перманентное образование советского человека на протяжении всей его жизни. Надежда Константиновна Крупская писала: «Мы хотим и стремимся вырастить в школе человека нового типа, человека, который пропитан коммунистической моралью, который ко всем вопросам подходит не с точки зрения своего личного интереса, а с точки зрения интересов общественности»<sup>1</sup>.

Культурно-просветительные учреждения в Челябинской губернии, как и по всей Российской Федерации, по характеру своей деятельности и назначения делились на три группы: учреждения Социалистического воспитания (Соцвоса), Профессионального образования (Профобра) и Политического просвещения (Политпросвета). Из учреждений Соцвоса массового типа на первом месте стояли школы первой ступени, обслуживающие наибольшую массу детей от 8 до 12 лет. Из таблицы № 1 видно, что наибольшего развития сеть школ I ступени достигла к 1919 г., но гражданская война 1919 года,

эпидемия тифа 1920 г. и голод 1921 г. понизили число данных школ к 1923 г. почти вдвое. В 1922 г. вновь начинается медленный процесс восстановления школ. В 1923—1924-х годах по всему Челябинскому округу школ стало больше, хотя число учащихся стало меньше, снизилось количество и школьных работников. Уменьшение числа учащихся повлекло за собой разгрузку школ и понизило нагрузку школьных работников (см. табл. № 2 и № 3). По отдельным территориям положение было несколько иное: в городских поселениях увеличение числа учащихся значительно превысило увеличение числа школ и, вследствие этого, укомплектованность городских школ стала выше, наоборот, увеличение числа школьных работников понизило их нагрузку; в сельских местностях уменьшение числа учащихся понизило укомплектованность школ. Это благотворно сказалось на нагрузке школьных работников, в данном случае, оно приблизилось к утвержденной Наркомпросом норме в 40 учащихся. Рассмотрим динамику развития школ в Челябинской губернии за 1892—1925 годы (см. табл. № 1). Хотя надо иметь в виду, что за период с 1918 по 1943 год нынешняя Челябинская область неоднократно меняла свои территориально-административные границы.

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Заметки о коммунистическом воспитании С. 285 // Избранные педагогические произведения. М.: «Политиздат», 1968. 560 с. С. 112.

Табл. 1.

Сеть школ I ступени<sup>1</sup>

| Территория         | Число школ I ступени |              |                     |                     |                     |                     |                            |
|--------------------|----------------------|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
|                    | 1892 г.              | 1915–1916 г. | До переписи 1920 г. | По переписи 1920 г. | На 1 января 1923 г. | На 1 января 1924 г. | В сети Окроно 1924–1925 г. |
| Город Челябинск    | 6                    | 29           | 43                  | 30                  | 29                  | 33                  | 33                         |
| Сельские местности | 126                  | 301          | 378                 | 202                 | 246                 | 260                 | 270                        |
| Весь округ         | 132                  | –            | 421                 | 232                 | 275                 | 293                 | 303                        |

Винить молодое Советское государство в неграмотности населения России нельзя. Корни этой болезненной проблемы уходили в дореволюционный период. Один из работников просвещения еще в 1906 году на страницах Екатеринбургских епархиальных ведомостей сетовал на недостаток педагогов и школ: «Нас, работников на ниве народного образования, далеко-далеко не хватает. Нас, быть может, нет даже половины того, сколько

нужно. Какой громадный процент детей школьного возраста остается в России за бортом школы. Десятки тысяч деревень ждут не дождутся, когда, наконец, будут и у нас открыты какие-либо школы. Потребность всеобщего образования становится острее и острее. Нужда эта за последнее время прекрасно уже осознана всеми. На удовлетворение ее не хватает ни у государства, ни у какого отдельного ведомства средств»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 13.

<sup>2</sup> Елисафенко М. К. На пути к всеобучу: опыт Верхотурского уездного земства// вестник истории Верхотурского уезда.. Выпуск 10. Екатеринбург, 2019. С. 47–52.

Табл. 2.

Число учащихся и школьных работников<sup>1</sup>

| Годы                          | В 1920 году |                |                              | 1922 год, первое полугодие 1923 г. |                |                              | Второе полугодие 1923 г., 1924 г. |                |                              |
|-------------------------------|-------------|----------------|------------------------------|------------------------------------|----------------|------------------------------|-----------------------------------|----------------|------------------------------|
| территория                    | Число школ  | Число учащихся | Число работников просвещения | Число школ                         | Число учащихся | Число работников просвещения | Число школ                        | Число учащихся | Число работников просвещения |
| Челябинск и Госкопи (Копейск) | 30          | 5653           | 137                          | 29                                 | 5288           | 141                          | 33                                | 6625           | 189                          |
| Сельские местности            | 202         | 23751          | 524                          | 246                                | 16735          | 410                          | 260                               | 14463          | 355                          |
| Весь округ                    | 232         | 29404          | 661                          | 275                                | 22023          | 551                          | 293                               | 21088          | 544                          |

Как погибала классическая гимназия в путаных экспериментах советской школы, можно рассмотреть на примере Троицкой женской гимназии и ее бессменного директора Марии Васильевны Каменской. Гимназия, сменив ряд названий и сохранив основной костяк педагогов старой школы, «дотянула» до 1923 года. Переименованная в опытно-экспериментальную школу решением Отделом Народного Образования она должна была финансироваться «за счет самообложения родителей». Родители города Троицка были согласны отдать «учиться своих детей на имя». Но на «бывших» новые власти смотрели по-

дозрительно, М. В. Каменскую выжили, а бывшего директора высшего начального училища, известного историка и педагога, отца советского поэта Бориса Ручьева, — А. И. Кривошкова арестовали<sup>2</sup>. Такая же печальная судьба ждала и Златоустовскую женскую гимназию, несколько сот выпускниц которой стали основными кадрами учителей Златоустовского уезда в до-революционное время. Вместе с тем, с 1921 по 1928 год на базе бывшей гимназии размещался педтехникум имени Октябрьской революции, использовавший ее богатый естественно-научный и библиотечный фонды, опытную часть старых педагогов<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 13.

<sup>2</sup> Рушанин В. Я. М. В. Каменская и народное образование в г. Троицке в 1919–1923 годах // *Архив в социуме, социум в архиве. Материалы региональной науч.-практ. конф. Челябинск, 2018. 256 с. С. 202–207.*

<sup>3</sup> Окунцов Ю. П. Златоустовская женская гимназия. 110 лет со дня создания // *Календарь знаменательных и памятных дат 2018 года. Челябинск: «Челябинский Дом печати», 2018. 540 с.*

Табл. 3.

Число учащихся и нагрузка школ и школьных работников<sup>1</sup>

| Территория                          | Годы сравнения | Число учащихся | Число школ | В среднем учащихся на школу | Число учителей | В среднем учащихся на учителя |
|-------------------------------------|----------------|----------------|------------|-----------------------------|----------------|-------------------------------|
| Город Челябинск и Госкопи (Копейск) | 1920           | 5653           | 30         | 188                         | 137            | 41                            |
|                                     | 1922           | 5288           | 29         | 182                         | 141            | 38                            |
|                                     | 1923           | 6625           | 33         | 201                         | 189            | 35                            |
| Сельские местности                  | 1920           | 23751          | 202        | 117                         | 524            | 45                            |
|                                     | 1922           | 16735          | 246        | 68                          | 410            | 40                            |
|                                     | 1923           | 14463          | 260        | 56                          | 355            | 40                            |
| Весь округ                          | 1920           | 29404          | 232        | 127                         | 661            | 44                            |
|                                     | 1922           | 22023          | 275        | 80                          | 551            | 40                            |
|                                     | 1923           | 21088          | 293        | 73                          | 544            | 39                            |

Сравнивая наполняемость школ I ступени с начальными школами образца 1915–1916 годов, находим, что укомплектованность школ в 1923 г. (56 учащихся на I школу) приближалась к нагрузке 1915–1916 года (55 учащихся на I школу), по данным о земских школах отчасти можно судить о нагрузке учителей в 52 земских школах 1915–1916 года, когда на 75 педагогов приходилось 1953 учащихся, т. е. в среднем 26 на одного (см. табл. № 2). Эта цифра близка к той идеальной, которая была рекомендована положением о Единой Трудовой школе (25 учащихся на 1-го учителя). Но даже после трагических событий 1920 года с его эпидемией тифа, голодного 1921 года, наводнения 1922 года нагрузка на преподавательский состав Челябинской губернии уменьшилась незначительно и достигала

более 40 учеников на одного педагога (см. табл. № 3). Судя по нагрузке преподавательского персонала, школы были вполне обеспечены преподавательскими силами, но, в действительности, дело обстояло не так благополучно, если обратиться к характеристике педагогического персонала с качественной стороны. Около половины (49 %) школьных работников сельских местностей имели подготовку общеобразовательных низших школ, и даже в городских школах они составляли 26 % учителей. Специальное педагогическое образование имели только 10 % учителей. Правда по стажу больше половины преподавателей имели свыше пяти лет педагогической практики. Члены РКП, кандидаты и члены РАКСМ составляли только 7 % учителей<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 14.

<sup>2</sup> Лаврова И. А. Детская беспризорность на Урале в первой половине 1930-х годов // Уральский исторический вестник. 2008. № 1 (18). С. 44–49.

Наиболее тяжелым как по укомплектованности педагогическими кадрами, так и по оснащению материальным обеспечением оставалось положение в детских домах. В связи с постигшим всю Центральную Россию засухой и, в частности, Челябинскую губернию неурожаем, Губернский отдел народного образования (Губоно) принял на себя заботы по борьбе с детской беспризорностью. К 1 октября 1921 года на всей территории губернии было открыто 184 приюта, в которых насчитывалось 16128 детей. Для борьбы с детской преступностью открылись 5 комиссий правовой защиты детей, после проверок было отпущено 7062 детей и 438 помещено в распределительные пункты. Для детей с преступными наклонностями имелось 2 колонии, в которые было помещено 220 беспризорников. Положение прифронтовой полосы, какой являлась Челябинская губерния в 1919–1920 году, породило массу сирот. Неурожай 1921 года усугубил положение местных жителей и увеличил голодные массы детей. На 1 октября 1921 года на содержании государства находилось 35236 детей, ежедневно прибывало до 30 человек. К 1 декабря 1921 года необходимо было обеспечить питанием уже 42000 человек. Голод гнал на различные преступления массы детей и подростков.

Комиссий по делам несовершеннолетних правонарушителей в Челябинской губернии насчитывалось 6 единиц. Колоний для малолетних преступников (дефективных детей):

имелась губернская одна в Челябинске, уездная — одна в Кургане. Через комиссию по делам о несовершеннолетних правонарушителях за время с 1 апреля по 1 октября 1922 года прошло 954 человека, из них было помещено в распределители 78, отправлено в колонию дефективных 129, передано в Нарсуд 207 и освобождено 540 человек. Большинство преступлений — кража продуктов, что вызывалось, главным образом, голодовкой, были случаи обвинения детей в людоедстве, на них были заведены уголовные дела по Верхне-Уральскому уезду и городу Челябинску. Наиболее подробно тема детей-людоедов освещена в монографии И. В. Нарского «Жизнь в катастрофе: будни населения Урала в 1917–1922 годах»<sup>1</sup>. С улучшением продовольственного положения населения к 1924 году, процент преступлений среди детей сразу понизился.

Проверяющие отмечали неплохую ситуацию по ряду образцовых детдомов. Отмечалось, что наиболее хорошая ситуация в опытной детской колонии в селе Тургойак, где 60 учащихся и 8 учителей получали бронированный паек. В Тургойакской колонии дети сами ведут свое хозяйство. Имеется 12 коров, 5 лошадей и птица. Дети сами стирают белье, совершенно самостоятельно готовят на кухне. В колонии имеется столовая, отдельные спальни для мальчиков и девочек, библиотека, кабинеты природоведения. В колонии малолетних преступников им. Я. М. Свердлова содержится до 500 детей. В ней открыты мастерские

<sup>1</sup> Нарский И. В. Жизнь в катастрофе: будни населения Урала в 1917–1922 годах. М.: Изд-во РОССПЭН, 2001. 600 с.

обуви и починки сельскохозяйственных орудий, происходит обмен работ детей на продукты сельского хозяйства. При колонии налажено молочно-товарное хозяйство. Постановка дела настолько удовлетворительна, что высшим наказанием является исключение из колонии<sup>1</sup>.

Забегая вперед, скажем, что попытки наладить качественную работу с беспризорниками провалила коллективизация сельского хозяйства 1929 года. В связи с раскулачиванием количество бездомных детей вновь резко увеличилось. К концу 1933 года в Уральской области находилась более 10 тысяч беспризорных детей, бежавших с мест спецпереселений. В докладе начальника Рабоче-Крестьянской милиции Уральской области Ключкова отмечалось, что за 3 квартала 1932 года было задержано 10339 детей и подростков за преступления и нарушения общественного порядка в крупных городах: Свердловске, Тагиле, Перми, Челябинске, Магнитогорске, в местах больших новостроек и железнодорожных станциях<sup>2</sup>. О тяжелом положении в детских домах, не способных принять новое количество беспризорников, говорилось в письме студента Сбруева, опубликованного в газете «Уральский рабочий»: «В Долматовском районе имеется детский интернат для ребят дошкольного и школьного возраста. Кормят ребят одинаково три раза в день. Утром чай и кусочек хлеба граммов 150.

Хлеб бывает разный: гречневый, гороховый, овсяный. За обедом одно блюдо. Чаше суп, постный. Вечером опять чай. О жирах нечего и мечтать. В интернате для детей от 7 до 10 лет непроходимая грязь, дети все переболели тифом. Оборванные, грязные, голодные. Вид, как у уличных беспризорников. В детдоме для дошкольного возраста в комнатах чище, но теснота недопустимая, дети спят на кроватях и на полу. На одной кровати 2—3 и 4 человека. На теле у ребят коросты и пятна всех цветов. В интернате для ребят от 9 до 16 лет положение крайне скверное. Учится только часть ребят, остальные не учатся и нигде не работают. Комсомольцев 1, пионеров нет. Дом этот славится по Долматову скверным поведением его воспитанников. Ночью происходят обыски и аресты воспитанников местной милицией. Воспитанники обвиняются в краже со взломом замков и т. п. Я расспрашивал ребят по-свойски: «Как мол живете?» — «Живем ничего, да шамовка плохая. Кто стырит, тот сыт». — «А почему не работаете?» — «Заставляли навоз чистить, а хлеб из травы, мы и сплитовали».

Раньше у этого детгородка были богатые мастерские: слесарная, жестяная, бондарная и швейная. Сейчас ничего нет. Часто ребят, которых я знал полтора года тому назад, узнать нельзя. Были вежливыми, хорошо воспитанными, а сейчас и говорить нечего. В интернате для девочек от 10 до

<sup>1</sup> Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Обороны. 1 октября 1921 г. Челябинск: «Объединенная типография», 1921. 128 с.

<sup>2</sup> Лаврова, И. А. Детская беспризорность на Урале в первой половине 1930-х годов // Уральский исторический вестник. 2008. № 1 (18). С. 44–49.

15 лет наблюдается половая распущенность. Все они числятся пионерками, но работы среди них никакой нет. Сейчас в детдомах детское самоуправление не работает, тогда как два года тому назад оно пользовалось громадным авторитетом и оказывало огромную помощь педагогам в воспитательной работе»<sup>1</sup>. Нарисованная т. Сбруевым в его письме картина являлась характерной для уральских детских домов того времени. Вполне очевидно, что в таких ужасных условиях пребывания жизнь вынуждала ребят к побегу из таких «воспитательных» учреждений. К тому же, резко поменялось отношение к беспризорникам. Если к маленьким бродяжкам начала 1920 годов население относилось жалостливо и снисходительно, понимая, что они невинные жертвы первой мировой и гражданской войны (это отмечали в своих произведениях Антон Семенович Макаренко и Леонид (Алексей Иванович) Пантелеев), то к детям — жертвам коллективизации относились как к преступникам — последышам кулаков, злых врагов народа. Нас порой шокировало, что происходило в детских домах, описываемых Макаренко С. А. и Пантелеевым А. И., но не надо забывать, что это были образцово-показательные, столичные (Харьков и Ленинград) опытно-экспериментальные колонии, которые контролировались ОГПУ и получали материальное довольствие в полном объеме. Поэтому ситуация в тех детских домах, которые находились на периферии страны, часто была иная.

Положение на разных уровнях образования также существенно отличалось. В Челябинской губернии в 1922 году профессиональное образование на 1 октября 1922 года было представлено 12 учебными заведениями и двумя специальными курсами. Учебные заведения профобра содержались на весьма скудных средствах, отпускаемых центром, а частью зарабатывались самими учебными заведениями, как, например, профтехшкола и учебно-показательные мастерские. Сельскохозяйственный техникум и лесная школа поддерживались силами Земельного управления. Из общего количества учеников в 897 человек, продовольственным пайком обеспечивались лишь 500 человек, они получали по 30 фунтов муки, 4 фунта рыбы или мяса, фунт жиров и четверть фунта кофе в месяц, остальные учащиеся фактически ничего не получали. Учебными пособиями ученики также были обеспечены слабо — одна книга приходилась на 5 человек, книг же по специальным наукам почти никаких не было. Преподавательский персонал, вследствие малой оплаты труда, остался в основном низшей квалификации, так как высококвалифицированные педагоги работать за невысокую зарплату отказывались. Администрации учреждений пришлось прибегнуть к заключению индивидуальных договоров, благодаря которым удалось достигнуть лучшей постановки учебного процесса в течение учебного года.

Политическое просвещение. Политпросвет с января 1922 года вошел

<sup>1</sup> Корнилов Г. Е., Лаврова И. А. Голод и дети // Уральский исторический вестник 2008. № 2 (19). С. 102–116.

в Губоно на правах подотдела, со штатом в 10 человек, сократившись предварительно на 60 %. Одновременно сократились и массовые его учреждения, в которых осталось на госснабжение 108 человек. Политикопросветительской работой на местах руководили организаторы, которых имелось по одному в каждой волости, агитпункт имелся лишь на станции Челябинск. Библиотек в губернии работало 95, вообще библиотечное дело после произведенного сокращения штата и снятия с госснабжения большей половины библиотек пришло в полный упадок. Сельские библиотеки существовали только благодаря отдельным любителям и добровольным работникам, а были библиотеки, которые полностью закрылись. В этом же 1922 году началась кампания по передаче библиотек на содержание местных волисполкомов. Центр тяжести в работе по политграмоте был перенесен на сельские избы-читальни и передвижки, которые успешно развивались. В городах положение было лучше, шла централизация библиотечного дела не только в деле использования литературы центральных учреждений, но и в объединении техники делопроизводства и методологии. Большую роль в развитии библиотечного дела Челябинской губернии сыграла Лидия Николаевна Сейфуллина, уроженка казачьей станицы Варламовское. При ней, после освобождения Южного Урала от Колчака, за период с лета 1919 по весну 1920 года было открыто 20 библиотек с общим фондом в 24 тысячи книг. Л.

Н. Сейфуллина руководила центральной библиотекой города Челябинска с 1919 по 1922 год. Ее по праву называли «писатель-библиотекарь». С 1923 по 1935 год центральную библиотеку Челябинска возглавлял Анатолий Владимирович Котельников, инструктор Екатеринбургского ревкома.

В 1921–1923 годах стали создаваться методические объединения библиотечных работников, ставивших задачей повышение квалификации библиотекарей. Это было связано с читательским бумом, отсутствием необходимых книг в школе. Если в 1910 году в библиотеке было зарегистрировано 820 посещений, то в 1923 году более 6000. После начала строительства в Челябинской области в 1930-х годах промышленных гигантов поток читателей еще более усиливался. Работникам библиотеки пришлось обратиться лично к Н. К. Крупской, чтобы она повлияла на секретаря обкома партии в плане расширения библиотеки. После письма Н. К. Крупской в обком новое помещение было незамедлительно выделено<sup>1</sup>.

Для ликвидации неграмотности в губернии за время с 1 апреля по 1 октября 1922 года было образовано 6 пунктов ликвидации неграмотности, через которые прошел 281 учащийся, но из них сдали экзамены лишь 160 человек. Ликвидация неграмотности, вследствие страшного голода за второй период 1922 года, была почти прекращена. Всего же неграмотного населения по переписи 1920 г. в губернии насчитывалось мужчин 131264 и

<sup>1</sup> Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. Апрель 1922 г. Челябинск: «Типография Губсовнархоза», 1922. 256 с.

женщин 316467, всего — 447.731 человек. Грамотность деревенского населения Уральской области была значительно ниже городского. По итогам переписи 1926 г. грамотность среди населения Уральской области составила около 40 %, а сельского только 34,4 %. Только треть сельского населения Урала была грамотной. Осо-

бенно низким был процент грамотного населения в районах Северного Урала и Зауралья. Пополнение неграмотного населения шло из-за отсутствия всеобщего обязательного начального образования. Часто причинами непосещения школ детьми была отдаленность от их населенного пункта, что показывает таблица № 5.

Таблица 5.

Средний размер школьного района  
по административным районам округа в 1924 году<sup>1</sup>

| Название района  | Число кв. в. в районе | Число школ 1-ой ступени | Числ кв. в. в ср. на 1 школу | Средний школьный радиус | Общее число населенн. пунктов | Число нас. п., из которых дети не ходят в школу | За сколько верст от ближайшей школы отстоят эти пункты |
|------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Челябинский      | 2518                  | 42                      | 60                           | 2,5                     | 80                            | 6                                               | 3–7 верст                                              |
| Миасский         | 2009                  | 27                      | 74                           | 3                       | 61                            | 27                                              | 2–9 верст                                              |
| Бродокал-макский | 803                   | 10                      | 80                           | —                       | 13                            | —                                               | —                                                      |
| Щучанский        | 1081                  | 13                      | 83                           | 2,5                     | 45                            | 29                                              | 5–18 верст                                             |
| Шумихинский      | 1501                  | 16                      | 94                           | 1,5                     | 37                            | 18                                              | 2–10 верст                                             |
| Воскресенский    | 858                   | 10                      | 86                           | 2,5                     | 26                            | 4                                               | 1–4 верст                                              |
| Косулинский      | 710                   | 7                       | 101                          | 1,5                     | 29                            | 9                                               | 3–7 верст                                              |
| Коровинский      | 701                   | 11                      | 64                           | 3                       | 35                            | 6                                               | 1,5–8 верст                                            |
| Мишкинский       | 1524                  | 25                      | 61                           | 2,5                     | 59                            | 29                                              | 2–10 верст                                             |
| Усть-Уйский      | 2032                  | 18                      | 113                          | 3                       | 66                            | 15                                              | 3–10 верст                                             |
| Кочердыкский     | 946                   | 9                       | 105                          | 3                       | 113                           | 99                                              | 1–14 верст                                             |
| Чудиновский      | 583                   | 4                       | 146                          | 2                       | 28                            | 14                                              | 2–7 верст                                              |
| Еткульский       | 2009                  | 23                      | 87                           | 3                       | 59                            | 7                                               | 3–12 верст                                             |
| Сарт-Калмыкский  | 4060                  | 21                      | 127                          | 7                       | 59                            | 31                                              | 3–28 версты                                            |
| Катайский        |                       | 11                      |                              | 5                       | 50                            | 2                                               | 8–10 верст                                             |
| Коельский        | 1484                  | 13                      | 114                          | 0,8                     | 47                            | Ходят из всех                                   |                                                        |
| Всего            | 22849                 | 260                     | 88                           | 3 версты                |                               |                                                 |                                                        |

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 15.

Таблица 6.

Обслуживание школами 1-ой ступени детей школьного возраста на 1 января 1924 г.<sup>1</sup>

| Территория     | Число детей школьного возраста | Число учащихся на 1 января 1924 г. | % детей, остающихся за бортом школы |
|----------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| г. Челябинск   | 9348                           | 6625                               | 29 %                                |
| Сельск. местн. | 66269                          | 14463                              | 78 %                                |
| Весь округ     | 75617                          | 21088                              | 72 %                                |

Таблица 7.

Распределение детей школьного возраста и учащихся по расстоянию от школ в бывшем Челябинском уезде по данным обследования 1920 г.<sup>2</sup>

| Группы детей                                | На каком расстоянии от школы |         |           |         |           |         |          |       |          |       |
|---------------------------------------------|------------------------------|---------|-----------|---------|-----------|---------|----------|-------|----------|-------|
|                                             | До 0,5 в.                    | До 1 в. | До 1,5 в. | До 2 в. | До 2,5 в. | До 3 в. | Св. 3 в. | Итого | Неизвес. | Всего |
| Детей от 8-11 л.                            | 331751                       | 7241    | 1956      | 696     | 13        | 99      | 681      | 42437 | 11524    | 53961 |
| Учащихся от 8-11 л.                         | 16250                        | 3148    | 888       | 217     | 6         | 31      | 75       | 20615 | 1        | 20616 |
| Учащихся детей школ. возраста               | 41 %                         | 43 %    | 45 %      | 31 %    | 46 %      | 30 %    | 11 %     | 48 %  | -        | 38 %  |
| Примечание: одна верста равнялась 1,066 км. |                              |         |           |         |           |         |          |       |          |       |

Из таблицы № 7 ясно видно, что расстояние до 3-х верст оказывало наименьшее влияние на ученическую посещаемость, оно сказывалось только на расстоянии свыше 3 верст, когда процент посещающих школу учащихся резко падает от 30 % — 41 % до 11 %, ввиду отсутствия одежды и

особенно обуви у крестьянских детей. Общий процент посещаемости по Челябинскому уезду в 1920 г. равнялся 38 %, следовательно, без школьного образования оставалось 62 % детей школьного возраста. К 1 января 1924 г. положение дела в отношении посещаемости школ еще более ухуд-

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 17.

<sup>2</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 17

шилось. Связано это было со спецификой Южного Урала: степным малолесьем и связанным с этим снежными заносами, волчьими стадами, бандитизмом, отсутствием теплой одежды, обуви, достаточного питания, школьных принадлежностей у крестьянских детей.

Из приведенных выше данных ясно, что школьная сеть не смогла охватить всего детского населения даже в городах, где не имелось такой причины к непосещению школ, как в сельских местностях, т. е. влияние расстояния от школы до дома очевидно. В частности, данные о фактическом школьном радиусе говорили или

о нецелесообразном распределении школ по территории районов, или о необходимости дальнейшего развития школьной сети. Этот последний вопрос должна была разрешить образованная при Челябинском Округе Сетевая комиссия (см. таблицу № 8). Данные обследования на 1 января 1924 г. школ I ступени представляли материал для серьезного исследования, отвечая на вопрос: насколько существующая школьная сеть охватывала детей школьного возраста, а данные обследования 1920 г. давали возможность сделать вывод, насколько расстояние от места жительства детей до школ влияло на их посещаемость.

Таблица 8.

Сеть школ 1-ой ступени на 1924/25 учебный год<sup>1</sup>

| № п/п | Название районов  | Принято на окружной бюджет |                | Отнесено на районный бюджет |                |
|-------|-------------------|----------------------------|----------------|-----------------------------|----------------|
|       |                   | Школ                       | Работн. просв. | Школ                        | Работн. просв. |
| 1     | Бродокалмакский   | —                          | —              | 10                          | 12             |
| 2     | Воскресенский     | —                          | —              | 9                           | 12             |
| 3     | Еткульский        | —                          | —              | 23                          | 29             |
| 4     | Катайский         | —                          | —              | 13                          | 13             |
| 5     | Коельский         | 1                          | 4              | 10                          | 10             |
| 6     | Кочердыкский      | 1                          | 3              | 12                          | 13             |
| 7     | Косулинский       | 1                          | 3              | 7                           | 10             |
| 8     | Коровинский       | —                          | —              | 7                           | 7              |
| 9     | Миасский          | 1                          | 4              | 20                          | 23             |
| 10    | Мишкинский        | —                          | —              | 21                          | 36             |
| 11    | Сарт-Калмыкский   | 1                          | 3              | 21                          | 29             |
| 12    | Усть-Уйский       | —                          | —              | 13                          | 28             |
| 13    | Челябинский       | —                          | —              | 43                          | 53             |
| 14    | Чудиновский       | —                          | —              | 10                          | 15             |
| 15    | Шумихинский       | 1                          | 4              | 14                          | 32             |
| 16    | Щучанский         | —                          | —              | 17                          | 22             |
| 17    | Госкопи (Копейск) | 2                          | 12             | 6                           | 10             |
|       | Всего             | 8                          | 33             | 256                         | 361            |

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 17.

Таблица 9.

Сеть действующих школ 2-ой ступени, семилеток, дошкольных учреждений, учреждений правовой защиты детей в 1920—1923 годах<sup>1</sup>

| Территория         | Годы сравнения | Школьные учреждения массового типа |           |             |          | Дошкольные учрежд. |               |       | Учрежд. соц. прав. охр. детей |             |       |
|--------------------|----------------|------------------------------------|-----------|-------------|----------|--------------------|---------------|-------|-------------------------------|-------------|-------|
|                    |                | Школ 2 ст.                         | Школ 7 л. | В них       |          | Дет садов          | В них         |       | Прием. расп. д /домов         | В них       |       |
|                    |                |                                    |           | Раб. просв. | Учащихся |                    | Раб. просвещ. | Детей |                               | Раб. просв. | Детей |
| Город Челябинск    | 1920           | 3                                  | —         | 32          | 831      | 2                  | 3             | 43    | 4                             | 8           | 112   |
|                    | 1922           | 3                                  | —         | 46          | 925      | 3                  | 10            | 140   | 32                            | 177         | 1734  |
|                    | 1923           | 4                                  | 1         | 71          | 1415     | 3                  | 9             | 124   | 23                            | 145         | 2165  |
| Сельские местности | 1920           | 15                                 | —         | 56          | 842      | 4                  | 10            | 166   | 3                             | 3           | 51    |
|                    | 1922           | 7                                  | —         | 30          | 388      | 3                  | 7             | 136   | 19                            | 54          | 1028  |
|                    | 1923           | 2                                  | 7         | 74          | 1958     | 1                  | 2             | 31    | 19                            | 39          | 803   |
| Весь округ         | 1920           | 18                                 | —         | 88          | 1673     | 6                  | 13            | 209   | 7                             | 11          | 163   |
|                    | 1922           | 10                                 | —         | 76          | 1313     | 6                  | 17            | 176   | 51                            | 231         | 2762  |
|                    | 1923           | 6                                  | 8         | 145         | 3373     | 4                  | 11            | 155   | 42                            | 184         | 2968  |

В 1924—25 учебном году Окроно пересмотрел сеть школ I и II ступени по сельским местностям. Здесь сразу обращает на себя внимание резкое падение количества школ II ступени, вызванное преобразованием их в школы семилетки по сельским местностям. Разгрузка сельских детдомов от детей и перевод их в город в среднем увеличил загрузку школ с 54 до 94 учащихся.

После целого ряда преобразований в системе образования наиболее устойчивой в 1923—1924 году оказалась сеть учреждений Профобра, как это видно из помещенной ниже

таблицы № 10, которая продолжала готовить специалистов. Рассматривая динамику подготовки педагогических работников для школ I ступени, приходится сделать вывод, что того количества педагогов, которых должен был выпустить Челябинский педагогический техникум, было недостаточно для замены всех старых школьных работников. Планировалось, что педтехникум выпустит в 1925 году — 19, в 1926 г. — 36, 1927 г. — 35, в 1928 г. — 84, в 1929 г. — 71 учителя советской школы, подготовленных по новой программе.

<sup>1</sup> Составлено по: обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923—1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 18.

Таблица 10.

Сеть учреждений профессионального образования<sup>1</sup>

| Название учреждения                           | Годы сравнения     | Число школьных работников | Число учащихся | Примечание                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------|--------------------|---------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Челябинский пед-техникум                      | 1923 г.<br>1924 г. | 20<br>24                  | 97<br>216      |                                                                                                                                                   |
| Челябинский профессионально-техническая школа | 1923 г.<br>1924 г. | 14<br>14                  | 96<br>116      | 1. Профтехн. школа не связана с местным производством; поставлен вопрос о ее реорганизации по ремонту с/х машин, с переброской в Щучанский район. |
| Митрофановская с/х. школа                     | 1923 г.<br>1924 г. | 2<br>5                    | 18<br>35       | 2. Митрофановская школа для подготовки к с/х техникуму                                                                                            |
| Челябинская музыкальная школа                 | 1923 г.<br>1924 г. | 7<br>15                   | 110<br>160     |                                                                                                                                                   |
| Студии:<br>Художественная                     | 1923 г.<br>1924 г. | 1<br>1                    | 47<br>45       |                                                                                                                                                   |
| Драматическая                                 | 1923 г.<br>1924 г. | 1<br>3                    | 37<br>39       |                                                                                                                                                   |
| Хоровая                                       | 1923 г.<br>1924 г. | —<br>1                    | —<br>35        |                                                                                                                                                   |
| Чумлянская учебно-показательная мастерская    | 1923 г.<br>1924 г. | 5<br>5                    | 40<br>46       | 3. Чумлянская школа выпускает кустарей по ремонту с/х машин                                                                                       |

Сеть учреждений дополнительного образования детей начала складываться в Челябинской губернии с 1920 года также под руководством Л. Н. Сейфуллиной, организовавшей один из первых детских театров при Народном доме и писавшей для

него пьесы. По инициативе писателя В. П. Правдухина была открыта первая детская библиотека. Известным музыкантом Г. Д. Моргулисом создана музыкальная школа, преобразованная в 1936 году в музыкальное училище. При Губполипросвете открылась

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 18–19.

четырёхгодичная изостудия под руководством талантливого художника Н. А. Русакова<sup>1</sup>.

Главное детище Советской власти — сеть политпросвета была настолько многогранна, что в нашем исследовании приходится рассматривать ее только в общих чертах, выделив наиболее важные ее части: ликпункты и библиотеки. В сельской местности преобладал тип таких учреждений,

без которых не могло обойтись взрослое крестьянское население: ликпункты, библиотеки, избы-читальни и народные дома. В сравнении с 1922 годом прекращается рост последних, это объясняется не прекращением культурно-просветительной деятельности народных домов, а заменой их простейшим типом учреждений культуры — клубами и избами-читальнями (см. табл. № 11).

Таблица 11.

Сеть учреждений политпросвета (1923\1924)<sup>2</sup>

| Территория         | Годы сравнения | Школы всех типов и ступеней |             |            |          | Прочие учреждения |              |                |         |       |        |               |                  |           |           |
|--------------------|----------------|-----------------------------|-------------|------------|----------|-------------------|--------------|----------------|---------|-------|--------|---------------|------------------|-----------|-----------|
|                    |                | Совпарт-школы               | Полит-курсы | В них      |          | Библиотеки        | Изб.-читален | Музеи выставки | Нардома | Клубы | Театры | Кинематографы | К.просвет.кружки | Ликпункты | Агитпункт |
|                    |                |                             |             | Раб. Прос. | Учащихся |                   |              |                |         |       |        |               |                  |           |           |
| Челябинск          | 1923           | 1                           | —           | 21         | 193      | 12                | —            | 1              | 2       | 9     | 2      | 41            | —                | 7         | 1         |
|                    | 1924           | 1                           | 5           | 24         | 253      | 24                | —            | 3              | 3       | 11    | 1      | —             | 14               | 22        | 1         |
| Сельская местность | 1923           | —                           | —           | —          | —        | 28                | 33           | —              | 12      | 2     | 1      | —             | —                | 110       | 110       |
|                    | 1924           | —                           | —           | —          | —        | 30                | 32           | —              | 9       | 9     | —      | —             | 25               | 136       | —         |
| Весь округ         | 1923           | 1                           | —           | 21         | 193      | 40                | 33           | 1              | 14      | 11    | 3      | 4             | —                | 117       | 1         |
|                    | 1924           | 1                           | 5           | 24         | 253      | 54                | 32           | 3              | 12      | 20    | 1      | 1             | 39               | 158       | 1         |

Отсутствие данных за 1922 г. об учреждениях культпросвета объясняется только тем, что ранее они не учитывались при обследовании. Между тем именно они в первые годы после революции были наиболее рас-

пространенным типом культурно-просветительных учреждений.

Следующие таблицы № 12, 13 дают информацию о результатах деятельности ликпунктов (пунктов ликвидации безграмотности) и библиотек за 1921—1923 гг.

<sup>1</sup> Челябинск. Энциклопедический словарь. Челябинск: Каменный пояс, 2001. — 1100 с.

<sup>2</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923—1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 19—20.

Таблица 12.

Сеть ликпунктов<sup>1</sup>

| Территория                   | Годы<br>сравнения | Число<br>учреждений | В них                  |          |
|------------------------------|-------------------|---------------------|------------------------|----------|
|                              |                   |                     | Школьных<br>работников | Учащихся |
| г. Челябинск                 | 1922 г.           | 7                   | 17                     | 765      |
|                              | 1923 г.           | 22                  | 42                     | 1655     |
| С е л ь с к и е<br>местности | 1922 г.           | 110                 | Сведений               | Нет      |
|                              | 1923 г.           | 136                 | 164                    | 4000     |
| Весь округ                   | 1922 г.           | 117                 | 181                    | 4765     |
|                              | 1923 г.           | 246                 | —                      | —        |

Таблица 13.

Деятельность ликпунктов за время их существования<sup>2</sup>

| Территория            | Число<br>населения<br>обоего<br>пола от<br>18–39 лет | В том числе<br>неграмотных | Число обучен-<br>ных за годы<br>21, 22, 23 | % остающихся<br>необученными |
|-----------------------|------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------|------------------------------|
| г.<br>Челябинск       | 22702                                                | 11350                      | 11352                                      | 50%                          |
| Сельские<br>местности | 88358                                                | 59200                      | 18648                                      | 33%                          |
| Весь округ            | 111060                                               | 70550                      | 36000                                      | 49%                          |

Быстрому развитию ликпунктов (пункт ликвидации неграмотности) помешал голод 1921 года, и ликвидация его последствий, в дальнейшем их деятельность была обращена, главным образом, на допризывников РККА и работников милиции. ЧеКаГра́м (чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности) был занят детальной разработкой плана полной ликвидации неграмотности к 7 ноября 1927 г., ко дню десятилетия Октябрьской революции. Революционные мечтатели из Чекаграма и Губиздата с 1 июля по 1 октября 1921 года издали множество бесполезных

плакатов: «Политграмота допризывника», «Предварительные итоги обследования народного образования с 1 ноября 1920 года», «Берегите детей», «Как организовать детскую столовую в голодном поселке», «Развяжите себе руки — сдайте налоги», «К победе над голодом», «Борьба с голодом — борьба с проституцией». Правда констатировалось, что тяжелые условия военного времени, гражданской войны и неурожай отвлекли население от забот о народном образовании.

В 1916 году на территории Челябинского округа в сельских местностях числилось: одна министерская

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 20.

<sup>2</sup> Там же. С. 21.

библиотека и 29 земских, число библиотек с 1916 года не увеличилось, зато было открыто много изб-читален, выполнявших роль квазиклубов и библиотек. Как и следовало ожидать, процент читающих был почти вдвое больше в городе, но в общем по всему Челябинскому округу он не был высок. Число читающих грамотных со-

ставляло лишь 50 % всего грамотного населения. Фактическая нагрузка библиотек в городах была в два раза больше, чем в сельских. Данные таблицы дают нам возможность сделать оценку деятельности библиотек и изб-читален за 1922–1923 г. г. (см. табл.14, 15).

Таблица 14.

Обслуживание библиотеками и избами-читальнями взрослого грамотного населения к 1 января 1924 года<sup>1</sup>

| Территория         | Число взрослого грамотного населения от 18 лет и старше | Число библ. и изб-читален | В них подписчиков-читателей | Число не читающего грамотного населения | % читающих из числа грамотных | Среднее число грамм. На 1 библ. или избу читально |           |
|--------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------|-----------|
|                    |                                                         |                           |                             |                                         |                               | Всего                                             | Читателей |
| Челябинск          | 21687                                                   | 24                        | 9151                        | 12536                                   | 42%                           | 904                                               | 380       |
| Сельские местности | 39688                                                   | 71                        | 11290                       | 28398                                   | 28%                           | 559                                               | 159       |
| Весь округ         | 61375                                                   | 95                        | 20441                       | 40934                                   | 33%                           | 646                                               | 215       |

Таблица 15.

Сеть библиотек и изб-читален на 1924–25 г.<sup>2</sup>

| Название учреждений | Принято на окружной бюджет |               | Отнесено на районный бюджет |               | Всего   |               |
|---------------------|----------------------------|---------------|-----------------------------|---------------|---------|---------------|
|                     | Учрежд.                    | Работн. пров. | Учрежд.                     | Работн. пров. | Учрежд. | Работн. пров. |
| Библиотек           | 7                          | 13            | 16                          | 18            | 23      | 31            |
| Изб-читален         | —                          | —             | 70                          | 70            | 70      | 70            |
| Итого               | 7                          | 13            | 86                          | 88            | 93      | 101           |

<sup>1</sup> Составлено по: Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923–1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. Челябинск, 1924. С. 21.

<sup>2</sup> Там же. С. 21.

В отчете отмечалось, что в 1922 году как по библиотекам, так и по издам-читальням как в городе, так и в сельских местностях положение дел было весьма безрадостное, а именно: средние показатели оборота читаемости книг и коэффициент интенсивности деятельности библиотек и изб-читален были ниже нормальных показателей. Констатировалось, что это диктует работникам библиотек обратить самое пристальное внимание на привлечение большего числа читателей, что и было сделано в следующем 1923-м году. При повышении коэффициента интенсивности в городских библиотеках большую роль сыграло повышение читаемости, что заставило руководство библиотек задумываться об увеличении книжных фондов. По сельским местностям читаемость повысилась, но зато понизился оборот книги, хотя коэффициент интенсивности в 1923 г. стал в 3 раза выше коэффициента 1922 г., все же он почти в 2 раза был ниже уровня 1916 года. Было подсчитано, что по нормам, которые берутся за основание при построении школьной сети, книжный фонд должен в

5 раз превышать число грамотного взрослого населения. Поэтому для всего грамотного населения Уральско-го региона его нужно было увеличить в 2,5 раза.

Объективными условиями недостатка книжного инвентаря объяснялся, тот осторожный подход с которым местный политпросвет подходил к развитию библиотечной сети. Для того чтобы хотя бы отчасти удовлетворить просветительные нужды той части населения, которое вообще было лишено библиотек и изб-читален, Окроно с 1 марта 1923 года распределил районам 267 библиотечек-передвижек, в среднем в 35 экз. книг каждая. Однако несмотря на достигнутые результаты, дело просвещения молодежи подвигалось медленно. Официальные результаты обследования промышленных рабочих Свердловской области за 1937 год показали, что лишь 16 % рабочих являлись читателями библиотек, в среднем один рабочий прочитывал в год 7,5 книги, 240 газет, 8 раз посещал кино, т. е. по сравнению с 1922 годом читаемость литературы резко не увеличилась.

### Список литературы

1. Аннинский, Л. Заложник ШКИДы / Л. Аннинский // Родина. — 2016. — № 8. — С. 82–88.
2. Елисафенко, М. К. На пути к всеобщу: опыт Верхотурского уездного земства // вестник истории Верхотурского уезда. Выпуск 10 / М. К. Елисафенко. — Екатеринбург, 2019. — С. 47–52.
3. Корнилов, Г. Е. Голод и дети / Г. Е. Корнилов, И. А. Лаврова // Уральский исторический вестник — 2008. — № 2 (19). — С. 102–116.
4. Крупская, Н. К. Заметки о коммунистическом воспитании / Н. К. Крупская // Избранные педагогические произведения. — М.: «Политиздат», 1968. — 560 с.
5. Кусков, С. А. Забытые госпитали. Организация военного здравоохранения на Урале в период Советско-Финской войны / С. А. Кусков // XX век Россия: общество, реформы, революции. Выпуск 4. — Самара. 2016. — С. 56–65.

6. Кусков, С. А. Петр Михайлович Тарасов и его первый госпиталь. Малоизвестные страницы биографии начальника эвакогоспиталя. Гороховские чтения. / С. А. Кусков // Челябинск. — 2016. — № 17/22. — С. 282—287.
7. Лаврова, И. А. Детская беспризорность на Урале в первой половине 1930—х годов / И. А. Лаврова // Уральский исторический вестник. — 2008. — № 1 (18). — С. 44—49.
8. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. Флаги на башнях / А. С. Макаренко // М.: «Соцгиз», 1949. — 400 с.
9. Материалы к отчетному докладу Окрисполкома третьему окружному съезду советов Челябинского округа. — Челябинск: «Типография промкомбината». 1927. — С. 45—48.
10. Нарский, И. В. Жизнь в катастрофе: будни населения Урала в 1917—1922 годах / И. В. Нарский. — М.: Изд-во РОССПЭН, 2001. — 600 с.
11. Обзор хозяйства Челябинского округа часть 1 и 2 за 1923—1924 годы. Издание Челябинского Окружного исполнительного комитета совета рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов. — Челябинск: «Типография промкомбината», 1924. — 440 с.
12. Окунцов, Ю. П. Златоустовская женская гимназия. 110 лет со дня создания / Ю. П. Окунцов // Календарь знаменательных и памятных дат 2018 года. — Челябинск: «Челябинский Дом печати», 2018. — 540 с.
13. Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. 1 октября 1921 г. Челябинск: «Объединенная типография», 1921. — 128 с.
14. Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. Апрель 1922 г. Челябинск: «Типография Губсовнархоза», 1922. — 256 с.
15. Пантелеев, Л. Республика ШКИД. Повести и рассказы. Американская каша / Л. Пантелеев. — М.: «Детгиз», 1960. — 360 с.
16. Постановление президиума Уральского областного исполнительного комитета по плану культурно-хозяйственных мероприятий в образцово-показательном Щучанском районе Челябинского округа намеченных проведению в 1929—1930—х годах. — Свердловск: Издание Облисполкома, 1929. — С. 10—15.
17. Постников, С. П. Социокультурные характеристики уральских рабочих в конце 1920-х — 30-е годы / С. П. Постников, М. А. Фельдман // Уральский исторический вестник. — 2008. — № 1 (18). — С. 87—94.
18. Протасова, Э. Е. Введение всеобщая на Урале в 1930-е гг.: проблема обеспечения помещениями сельских школ / Э. Е. Протасова // Уральский край в истории России»: Матер. регион. науч.-практ. конф. — Верхотурье 1—2 ноября 2018 г. — С. 179—182.
19. Рушанин, В. Я. М. В. Каменская и народное образование в г. Троицке в 1919—1923 годах / В. Я. Рушанин // Архив в социуме, социум в архиве. Материалы региональной науч.-практ. конф. — Челябинск, 2018. — С. 202—207.
20. Ситникова, Н. П. Челябинская публичная библиотека: два столетия ради пользы и славы / Н. П. Ситникова // Календарь знаменательных и памятных дат 2018 года. — Челябинск, 2018. — С. 299—313.
21. Уральское хозяйство в цифрах. 1928 г. Издание Уральского областного статистического управления. — Свердловск: «Гранит», 1928. — 571 с.
22. Челябинск. Энциклопедический словарь. — Челябинск: Каменный пояс, 2001. — 1100 с.

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



А. А. Автюхова

### ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В США: ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

УДК 376(73)

ББК 74.5(7Сое)

Внедрение всесторонней практики инклюзии для любой страны проблематично, отнимает много времени и дорого стоит. Однако Соединенные Штаты Америки, несмотря на социальное, культурное, экономическое, религиозное и этническое разнообразие, имеют положительный опыт в области специального образования и инклюзивных практик. В данной работе представлен исторический обзор успешных практик инклюзии для обучающихся с особыми образовательными потребностями в США, включая законодательные меры, поддерживающие инклюзию в Соединенных Штатах.

Ключевые слова: история специального образования; инклюзия; обучающиеся с ограниченными возможностями; обучающиеся с особыми образовательными потребностями; история образования в США.

A. A. Avtyukhova

### EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE USA: LEGISLATIVE AND EDUCATIONAL ASPECTS

Establishing comprehensive inclusion practices for any country is challenging, time-consuming, and expensive. However, the United States of America in spite of its social, cultural, economic, religious, and ethnic diversity has positive experience in special education and inclusion practices. This article presents a historical overview of successful inclusion practices for students with special educational needs in the U.S.A., including legislative actions supporting inclusion in the U.S.

**Key words:** history of special education; inclusion; students with disabilities; students with special educational needs; history of education in the USA.

На современном этапе развития инклюзивного подхода в российском образовании, когда оформляется государственная политика в сфере образования детей с особыми образовательными потребностями, особенно актуальным становится изучение педагогического опыта организации инклюзивного образования в государственных системах ведущих стран мира и мировом педагогическом сообществе.

Соединенные Штаты Америки, страна социального, этнического и языкового разнообразия, имеет давние традиции исследований и практики в области специального образования и инклюзивных практик. Цель предписанного специального закона об образовании — «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)), состоит в том, чтобы предоставить всем детям-инвалидам бесплатное и надлежащее государственное образование. Переход в целеполагании от бесплатного и надлежащего образования к содержательной инклюзии занял десятилетия. Широкий

спектр политических, эпистемологических и институциональных факторов определил векторы инклюзии в фокусе, ориентированном на ребенка, характеризующим практику современного американского образования. Несколько значительных законодательных и судебных процессов обеспечили доступ всех детей к бесплатному и надлежащему государственному образованию. В данной работе представлен исторический обзор успешных практик инклюзии для обучающихся с ограниченными возможностями в США, включая законодательные меры, поддерживающие инклюзию в Соединенных Штатах.

Движение образования детей с особыми образовательными потребностями в США можно охарактеризовать как состоящее из трех основных этапов: изоляция и изгнание, доступность и инклюзия, а также учет (подконтрольность) и расширение прав и возможностей<sup>1</sup>. Моктер Хоссейн<sup>2</sup> в своей работе выделяет два важных этапа для США: изоляция (1900—1970 гг.) и инклюзия (с 2001 г.).

<sup>1</sup> Dray B.J. History of special education / Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education, Chapter: History of special education. Publisher: Sage, January 2008 p. 744–747. P. 744.

<sup>2</sup> Mokter H. An Overview of Inclusive Education in the United States / Communication Technology for Students in Special Education or Gifted Programs, First ed., Chapter 1. Publisher: IGI Global, Hershey, PA: USA, 2012 p. 1–25. P. 2.

### Изоляция и изгнание

Вплоть до середины двадцатого века люди с ограниченными возможностями были исключены из сообщества, часто размещаясь в учреждениях, которые изолировали их от внешнего мира и их семей. Они были признаны ненормальными и неспособными функционировать в обществе. Считалось, что такие люди оказывают негативное влияние на остальных, в результате чего многие семьи изолировали членов своей семьи с ограниченными возможностями здоровья на чердаках или в отдаленных для соседей и общества местах. Лица с ограниченными возможностями рассматривались как граждане второго сорта, и зачастую государство брало их под стражу, что лишало семьи возможностей иметь права в отношении своего ребенка с инвалидностью. Поскольку люди с ограниченными возможностями считались бременем для общества и необучаемыми, условия в этих учреждениях часто были негуманными, а одиночное заключение было нормой.

Согласно Митчелл Л. Йелл<sup>1</sup>, распространенным заблуждением относительно государственного образования в США является то, что оно гарантировано федеральной конституцией. На самом деле образование — это дело штатов. Десятая поправка к Конституции США подразумевает, что образо-

вание является обязанностью правительства штата. Это произошло потому, что правительства штатов рассматривались как более близкие и более связанные с потребностями людей. Род-Айленд был первым штатом, принявшим закон об обязательном образовании в 1840 году; Массачусетс стал вторым в 1852, другие штаты последовали этому примеру. К 1918 году законы об обязательном образовании действовали во всех штатах, однако, несмотря на принятие законов об обязательном образовании, дети-инвалиды часто исключались из государственных школ.

Например, в 1893 году Верховный судебный суд штата Массачусетс постановил, что ребенок, который «слаб в уме» и не может извлечь пользу из обучения, испытывает проблемы с другими детьми и не может принимать «обычный, достойный, физический уход за собой», может быть исключен из государственной школы. В 1934 году Апелляционный суд округа Кайахога в штате Огайо постановил, что закон штата, предписывающий обязательное посещение детей в возрасте от 6 до 18 лет, наделяет государственный департамент образования полномочиями исключать определенных учащихся. Эти решения указывают на внутреннее противоречие, часто проявляющееся в правовых решениях, касающихся учащихся с ог-

<sup>1</sup> Yell M. L. The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been / Remedial and Special Education journal. Publisher: SAGE Publications, July 1998. p. 219–228. P. 219.

ограниченными возможностями того времени.

Отдельные штаты продолжали принимать законы, которые специально уполномочивали школьных чиновников исключать учащихся с ограниченными возможностями. В 1958 и 1969 годах суды поддерживали законодательство, в соответствии с которым ученики могли быть исключены в том случае, если, по мнению школьных чиновников, не могли показать образовательный результат или плохо влияли на других учеников. В 1958 году Верховный суд штата Иллинойс постановил, что существующее законодательство штата об обязательном посещении не требует от государства предоставления бесплатного государственного образования для «слабоумных» или детей с «умственными недостатками», и тех, которые, из-за их ограниченного интеллекта, не смогли воспользоваться преимуществами хорошего образования. В 1969 году штат Северная Каролина признал преступлением ситуацию, когда родители настойчиво принуждают своего ребенка с ограниченными возможностями посещать уроки, даже после исключения его из государственной школы<sup>1</sup>.

#### **Доступность и инклюзия**

Движение за гражданские права 1950-х и 1960-х годов и стрем-

ление к изменениям в обществе, которые позволили бы меньшинствам, особенно афроамериканцам, обеспечить равенство возможностей оказало большое влияние на подходы к работе с людьми с ограниченными возможностями. Его волновой эффект охватил ряд судебных дел. Судебное дело «Браун против Совета по образованию» (*Brown v. Board of Education* (1954)<sup>2</sup> было крупной победой Движения за гражданские права и стало основой для дальнейших действий. Решение Брауна оказало не только огромное влияние на социальные права меньшинств, но также затронуло многие аспекты образовательного права, что навсегда изменило отношение ко всем группам учащихся в сфере образования, изменив школьную политику. Случай Брауна выдвинул десегрегацию на передний план проблемы обеспечения «справедливого образования» и объявил вне закона разделение, основанное на таких неизменяемых характеристиках, как раса и инвалидность, поскольку оно нарушало равную защиту и лишало детей равных образовательных возможностей.

Через шестнадцать лет после решения суда по делу Брауна концепция равных возможностей была применена к детям-ин-

<sup>1</sup> Yell M. L. The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been / Remedial and Special Education journal. Publisher: SAGE Publications, July 1998. p. 219–228. P. 219.

<sup>2</sup> *Brown v. Board of Education*, 347 U. S. 483 (1954) Режим доступа: URL: <https://nationalcenter.org/brown.html>

валидам в судебном порядке в федеральном окружном суде. В 1972 году были рассмотрены два знаковых дела: «Ассоциация Пенсильвании для отсталых граждан против штата Пенсильвания» (*Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania*)<sup>1</sup> и *Миллс против Совета по образованию округа Колумбия* (*Mills v. Board of Education of the District of Columbia*)<sup>2</sup>. В решениях по этим делам были приняты меры против государственных законов и правил, исключающих учащихся-инвалидов из образовательного процесса, и они стали катализатором движения за право на образование в сообществе инвалидов.

В постановлении Ассоциации Пенсильвании для отсталых граждан говорится, что лицам с умственной отсталостью в возрасте от шести до двадцати одного года должно быть предоставлено бесплатное государственное образование по программам, сопоставимым с их недееспособными сверстниками. Дело *Миллса* проложило путь к праву на надлежащую правовую процедуру и процессуальные гарантии в суде для обучающихся с инвалидностью. Данные решения явились юридическими прецеден-

тами для подачи аналогичных дел по всей стране. За два с половиной года после принятия решений, от имени детей-инвалидов в 28 штатах были поданы 46 дел о праве на образование. Результаты этих случаев соответствовали тем, которые были приняты по делам Ассоциации Пенсильвании для отсталых граждан и *Миллс*. Несмотря на успех в суде, многим учащимся с ограниченными возможностями по-прежнему отказывали в соответствующем государственном образовании.

Почти одновременно, в 1973 году, был принят важный закон «Закон о реабилитации» (*Rehabilitation Act*)<sup>3</sup>. В разделе 504, на который часто ссылаются, говорится, что любое учреждение или деятельность, получающие федеральное финансирование, не могут дискриминировать или отказывать в пособиях лицам с ограниченными возможностями. Раздел 504 «Закона о реабилитации» 1973 года является декларацией о гражданских правах инвалидов. Его встретили с большой надеждой и удовлетворением те американцы, у которых были проблемы с физическими или умственными недостатками, усугубленные бездумной или бессердечной дис-

<sup>1</sup> *Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania*, 343 F. Supp. 279 (E. D. Pa. 1972). Режим доступа: URL: <https://www.pubintlaw.org/wp-content/uploads/2012/04/PARC-Consent-Decree.pdf>

<sup>2</sup> *Mills v. Board of Education of the District of Columbia*, 348 F. Supp. 866 (D.D.C. 1972). Режим доступа: URL: <https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/348/866/2010674/>.

<sup>3</sup> *Rehabilitation Act of 1973*, Section 504, 29 U.S.C. §794. (Public Law 93–112) Режим доступа: URL: <http://legcounsel.house.gov/Comps/Rehabilitation%20Act%2009%201973.pdf>

криминацией. Эти американцы идентифицировали Раздел 504 с доступом к жизненно важным общественным услугам, в том числе к образованию. Они считают это нормой, которая является ключом и символом их вступления в качестве полноправных участников жизни нации.

Президент Никсон подписал закон, предусматривающий федеральные программы реабилитации для людей с ограниченными возможностями 26 сентября 1973 года, однако на него им же было дважды наложено вето, прежде всего из-за бюджетных проблем.

Независимо от этих знаковых решений, школьные округа продолжали заявлять, что у них нет финансовых, программных и кадровых ресурсов для обеспечения адекватных равных образовательных возможностей. В результате федеральное правительство увеличило свою роль в специальном образовании. Принятие «Закона об образовании для всех детей-инвалидов» (Education for All Handicapped Children Act (ЕАНСА))<sup>1</sup> 1975 года сделало специальное образование обязательным в Соединенных Штатах. Данный закон был фактически первой защитой американских учащихся-инвалидов от дискриминационного обращения со стороны

государственных образовательных учреждений. «Закон об образовании для всех детей-инвалидов» 1975 года несколько раз изменялся с целью усиления защиты учащихся с ограниченными возможностями<sup>2</sup>. Основная цель этого документа состояла в том, чтобы предоставить не только образовательный билль о правах, но и определить финансовые стимулы, помочь школам в обеспечении равных образовательных возможностей. Этот законопроект ознаменовал начало эры прав инвалидов и инклюзии в США. В течение следующих двадцати лет государственное образование переживало серьезные проблемы, чтобы приспособить людей с ограниченными возможностями и сместить свои приоритеты в сторону инклюзии всех людей с ограниченными возможностями, начиная теми, у кого множественные нарушения, заканчивая людьми с легкими нарушениями в обучении.

Одновременно общество в целом претерпело значительные изменения, так как люди с ограниченными возможностями стали более заметными в системе образования и участвовали в повседневной деятельности в сообществах своих соседей. В результате предоставленных образовательных возможностей такие люди не только по-

<sup>1</sup> Education for All Handicapped Children Act of 1975, 20 U.S.C. §1401 Режим доступа: URL: <https://www.fordlibrarymuseum.gov/library/document/0055/1669134.pdf>

<sup>2</sup> Mokter H. An Overview of Inclusive Education in the United States / Communication Technology for Students in Special Education or Gifted Programs, First ed., Chapter 1. Publisher: IGI Global, Hershey, PA: USA, 2012 p. 1–25. P. 2.

сецали государственные школы и общеобразовательные классы, но также заканчивали среднюю школу и поступали в колледж. С начала века, когда изоляционизм и изоляция были не только нормой, но и поощрялись, это стало самым большим изменением в массовом сознании. Многие группы защиты прав инвалидов стали особенно активны и приобрели популярность именно в эту эпоху, хотя их деятельность началась задолго до 1975 года. Считается, что движение за права инвалидов было бы невозможно без самоотверженности и мобилизации родителей и объединения семей. Объединившись, родители и семьи присоединились к национальным организациям, чтобы подтолкнуть администрацию местных школьных округов и педагогический персонал, а также лоббировать государственных и национальных политиков, поддерживающих эти программы. Большинство этих групп (например, Ассоциация для отсталых граждан, Ассоциация лиц с тяжелыми формами инвалидности, Совет по исключительным детям) сегодня по-прежнему являются крупнейшими и наиболее влиятельными лоббистскими силами в США<sup>1</sup>.

В 1980-х годах стало заметным большое сопротивление инклюзии отчасти потому, что, во-первых, учителя не были обучены или не знали, как предоставлять инклюзивное образование; во-вторых, были ограничены ресурсы для реализации соответствующих программ инклюзии. Поскольку группы защиты интересов родителей уже начали организовываться в 1970-х годах, эти группы продолжали оказывать давление на местные школьные округа и практиковали свое право влияния на соответствующие правовые процедуры. В 1986 году был принят Закон о защите детей-инвалидов, который предоставил судам право присуждать гонорар адвоката родителям или опекунам, находящимся в судебном процессе<sup>2</sup>.

В 1990 в Конгрессе США был принят «Закон об американцах-инвалидах» (*The Americans with Disabilities Act (ADA)*)<sup>3</sup>, который предоставлял защиту от общественной дискриминации. Это было знаменательное время для сообщества людей с ограниченными возможностями, так как многие собирались, чтобы вместе изучать и защищать свои гражданские права. Каждый день сообщество ин-

<sup>1</sup> Dray B. J. History of special education / Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education, Chapter: History of special education. Publisher: Sage, January 2008. p. 744–747. P. 745.

<sup>2</sup> Dray B. J. History of special education / Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education, Chapter: History of special education. Publisher: Sage, January 2008. p. 744–747. P. 745.

<sup>3</sup> Americans with disabilities act of 1990 (Public Law 101–336) Режим доступа: URL: <https://legcounsel.house.gov/Comps/Americans%20With%20Disabilities%20Act%20of%201990.pdf>

валидов делилось информацией о дискриминации как с политиками, так и с американским народом, которая наглядно демонстрировала, как исключают и изолируют людей с ограниченными возможностями от полноценного участия в жизни общества. В разговоре стало популярным говорить сначала о человеке, а не о его инвалидности. Т. е. когда речь идет о человеке с ограниченными возможностями, правильным этикетом является указание сначала самого человека и только потом по необходимости его инвалидности. То, как говорят люди, является конкретным способом демонстрации идеологии, согласно которой люди с ограниченными возможностями должны рассматриваться в первую очередь как люди, а их инвалидность — как вторичная черта. Таким образом, когда речь идет, например, об ученике, который использует инвалидную коляску, вместо стереотипного клише «ученик с инвалидной коляской» или «учащийся с инвалидностью» следует говорить «ученик с учебными трудностями» (особыми образовательными потребностями).

#### **Расширение прав и возможностей**

«Закон об американцах-инвалидах» (the Americans with Disabilities Act (ADA)) заметно повлиял на повторное издание «Закона об образовании всех де-

тей инвалидов» в 1990-х годах. При повторном издании в 1990 году его переименовали в «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)). Слово «инвалид» было заменено на «человек с ограниченными возможностями», был использован такой язык, в котором в первую очередь говорилось о самих людях, а не об их инвалидности, и был добавлен план (проект), обеспечивающий успешный переход во взрослую жизнь для учащихся в возрасте 16 лет и старше, окончивших среднюю школу. Он может включать разные аспекты: жилье, сервисы и услуги в обществе, возможности трудоустройства посредством обучения профессиональным навыкам и готовность к поступлению в колледж посредством финансовой и консультационной помощи.

Поправки к закону в 1997 году (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997)<sup>1</sup> оказали сильное влияние на то, как в государственных образовательных учреждениях стали обращаться с обучающимися с ограниченными возможностями, предоставляя им больше прав и доступ к бесплатному и соответствующему образованию. До поправок услуги для лиц с ограниченными возможностями в основном предоставлялись с помощью модели с

<sup>1</sup> Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 105<sup>th</sup> Congress, 1st session. Режим доступа: URL: <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>

использованием домашнего обучения или так называемой «ресурсной комнаты», отдельного класса, в котором обучающимся предоставлялись услуги за пределами общеобразовательного классного кабинета. Также школы часто использовали учебные программы с более низкими стандартами, чем принято в общеобразовательных учреждениях.

В результате поправок к «Закону об обучении лиц с ограниченными возможностями» в 1997 году (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997)<sup>1</sup> школам было поручено предоставлять услуги в наименее ограничительной среде, и модель специальных образовательных услуг начала меняться, в результате чего школы стали менять сегрегированную модель обучения на инклюзивную. Инклюзивная модель образования осуществлялась в общем кабинете и включала консультации, сотрудничество и совместное обучение, а также помощь учителю общего образования в разработке вариативности и приспособления учебного плана для учащихся с особыми потребностями.

Существенным дополнением к поправкам 1997 года стал раздел, касающийся дисциплины учащихся

с ограниченными возможностями. Поправки 1997 года требовали, чтобы в случае, если у ученика с ограниченными возможностями возникают проблемы с поведением (независимо от категории инвалидности учащегося), группа, которая занимается разработкой его индивидуальный программы (Individual Educational Program (IEP)) должна рассматривать стратегии в поддержке ребенка при решении этих проблем. В таких ситуациях план превентивного управления отклоняющимся поведением, основанный на функциональной оценке поведения, должен быть включен в индивидуальную программу (IEP) обучающегося<sup>2</sup>.

В результате 1990-е годы ознаменовали начало эры учета и расширения прав и возможностей обучаемых, поскольку сознание американского народа претерпело качественные изменения.

Как указывалось ранее, функционирование системы образования определяется конституциями отдельных штатов, однако с принятием законов 1990-х годов специальное образование фактически оказалось под федеральным контролем.

Поправки к «Закону об обучении лиц с ограниченными возможностями» (the Individuals with

<sup>1</sup> Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 105<sup>th</sup> Congress, 1st session. Режим доступа: URL: <https://www2.ed.gov/policy/specced/leg/idea/idea.pdf>

<sup>2</sup> Yell M. L. The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been / Remedial and Special Education journal. Publisher: SAGE Publications, July 1998. p. 219–228. P. 226.

Disabilities Education Act)<sup>1</sup> в 2004 году продолжали продвигать программу учета и расширения прав и возможностей, делая упор на реализацию основанной на стандартах учебной программы и научно обоснованных инструкций, обеспечивая и определяя требования к квалификации учителей. Больше ни у кого не возникает вопроса о том, является ли уместным доступ детей с ограниченными возможностями к общему учебному плану. Появляется скорее критический анализ того, правильно ли адаптируется содержание и технологии, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями могли получить доступ к этим знаниям.

Согласно Моктер Хоссейн<sup>2</sup>, этап инклюзии (включения) в специальном образовании начался с закона 2001 года «Ни одного ребенка, оставшегося позади» (the No Child Left Behind — NCLB) и повторного издания «Закона об обучении лиц с ограниченными возможностями» от 2004 года. «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» включает в себя большинство требований, касающихся детей с ограниченными возможностями из предыдущего закона «Ни одного ребенка, оставшегося позади» (the No Child Left Behind — NCLB) для учащихся с

ограниченными возможностями. В нем подчеркивается ответственность школ за обеспечение равного доступа к учебным кабинетам и обеспечение того, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями были успешными в обычной учебной программе. Вместе оба закона дают всем учащимся возможность быть включенными в общеобразовательную аудиторию в максимально допустимой степени. Для обеспечения ожидаемого результата были сформулированы цели и определены показатели успеваемости для обучающихся с ОВЗ. Школы несут ответственность за результативность выполнения образовательных стандартов.

Термин «инклюзия» (inclusion) не упоминается в законодательстве США в области образования. Это практика, созданная специальными педагогами, активистами по инвалидности и родителями детей с ограниченными возможностями. Инклюзивное и специальное образование, а также поддержка и услуги специального образования в США предназначены для удовлетворения потребностей всех учащихся. В каждом классе общего образования в стране есть один или несколько учеников с ограниченными возможностями. Все государственные школы в США

<sup>1</sup> H. R. 1350 – Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 108th Congress (2003–2004) Режим доступа: URL: <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350/text>.

<sup>2</sup> Mokter H. An Overview of Inclusive Education in the United States / Communication Technology for Students in Special Education or Gifted Programs, First ed., Chapter 1. Publisher: IGI Global, Hershey, PA: USA, 2012. p.1–25. P. 2.

несут ответственность за обучение учащихся с ограниченными возможностями и другими особыми потребностями. Интенсивность, структура, учебный план, сотрудничество и мониторинг/оценка сделали специальное образование «специальным» в Соединенных Штатах. В настоящее время около 75 % обучающихся с ОВЗ проводят весь или часть своего школьного дня в общеобразовательных классах со своими сверстниками, не являющимися инвалидами. Остальные дети с ОВЗ получают академическое образование внеклассно, в автономных классных комнатах, в местах проживания или в больницах<sup>1</sup>.

Почти все школьники в Соединенных Штатах получают образование в ближайших школах в обычных общеобразовательных классных кабинетах. Эти услуги и так называемые «вмешательства» (под вмешательством понимается более интенсивная поддержка со стороны учителя) неодинаковы на каждом уровне образования. Различные подходы и стратегии вмешательства реализуются на начальном и среднем уровнях образования. На начальном уровне ученики с инвалидностью от легкой до умеренной степени чаще всего помещаются в общеобразовательные классные комнаты на протяжении большей части учебного дня. Некоторые ученики помещаются в специальные классы на часть школьного

дня. Лишь немногие помещаются в отдельные специальные классы с альтернативной учебной программой на протяжении большей части учебного дня. Им помогают достичь адекватных академических и социальных навыков. На уровне средней школы этим обучающимся оказывается особая поддержка для достижения успеха в развитии дружеских отношений, отношений со сверстниками и знаний о половом воспитании. Обучающиеся со значительным уровнем инвалидности являются самой сложной группой для обучения в системе государственных школ. На начальном уровне большинство из них включены в классы общего образования большую часть или часть школьного дня. Многие, тем не менее, помещаются в отдельные школы или в специальные классы в течение большей части учебного дня. Некоторые из них обслуживаются в школах-интернатах или больницах с измененным учебным планом и систематическим обучением. В дополнение к этим стратегиям на уровне средней школы эти группы учащихся получают специальные инструкции, которые способствуют их будущему обучению или возможностям трудоустройства.

В 2004 году законодатели рекомендовали использовать более эффективные способы выявления учащихся с особыми образовательными потребностями, которые оказывают немедленную помощь

<sup>1</sup> National Education Association (NEA) IDEA / special education. Retrieved November 16, 2009, Режим доступа: URL: <http://www.nea.org/specialed>

обучающимся, имеющим проблемы в обучении. Эта помощь основана на идее, что обучающийся должен овладеть каждым навыком, который он или она изучает. Если ученик не овладеет навыком в первый раз, учитель будет оказывать ему более интенсивную поддержку (известную как вмешательство), пока ученик не сможет продемонстрировать определенный уровень мастерства. Поддержка становится все более интенсивной (что обычно означает, что больше времени уделяется работе над одним навыком), пока ученик не покажет, что он освоил данный навык.

Затем проводится второй этап — «официальное оценивание» («Formal Assessment»). Оценивания (Assessments) являются диагностическими инструментами; они не содержат ответов или решений. Это тесты, предназначенные для предоставления общего представления об успеваемости ребенка, основных когнитивных функциях или его нынешних сильных и слабых сторонах; они также могут проверять слух и зрение. Оценивания не в состоянии предсказать будущую успеваемость ребенка или его способности, тем не менее, они являются отличными инструментами, потому что они разбивают успеваемость ребенка на группы умений, такие, как понимание прочитанного, правописание и базовая арифметика. Они также могут исключать простые проблемы, такие, как нарушения

слуха или зрения, которые могут влиять на обучение. Эта информация бесценна, поскольку она корректирует учебный процесс. Учителя могут прописать образовательные цели для ребенка, а родители могут запросить услуги на основе информации, полученной в процедурах оценивания. Важно, что не каждый ребенок будет иметь право на специальные образовательные услуги. Оценивания могут показать, что у ребенка нет проблем с обучаемостью или других нарушений, которые дают ему право на подобного рода услуги.

Далее, если у ребенка диагностированы нарушения обучаемости или другие нарушения, следующий шаг — составление для него индивидуальной образовательной программы (an individualized education program — IEP). «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями» (IDEA) предоставляет школьному округу 30 дней с момента получения документов об инвалидности для составления индивидуальной образовательной программы. Родители должны дать разрешение на внедрение первичной программы и обязаны посещать собрания по обсуждению индивидуальной образовательной программы (ИОП — IEP) каждый год, пока ребенок не закончит обучение или не прекратит получать специальное образование. Закон требует, чтобы на каждой встрече группы ИОП были следующие субъекты образовательной деятельности: родитель; учитель

специального образования; учитель общего образования; человек, который может интерпретировать информацию о тестировании и представитель округа. Это не означает, что каждый раз пять представителей будут присутствовать на собрании; в некоторых случаях один человек может играть две роли. Например, учитель специального образования часто имеет необходимую квалификацию для интерпретации тестовых данных. Ребенок может посещать собрания и быть активным членом команды (профессионального сообщества). На собрании команда рассматривает успеваемость каждого ребенка, формулирует новые академические цели, обсуждает планы внедрения и перехода, а также договоренности и изменения. По сути, каждое собрание становится форумом для обмена идеями, и члены команды ИОП могут обеспечить неоценимую поддержку, предложив варианты коррекции и совершенствования плана.

Таким образом, к началу 1900-х годов во всех штатах действовали законы об обязательном образовании, однако исключение детей с ограниченными возможностями все еще широко практиковалось. Исторически, вплоть до середины 1960-х и 1970-х годов, инвалидность рассматривалась как ненормальность или «уродство природы», и люди с ограниченными возможностями подвергались изоляции и изгнанию. В эпоху развития гражданских прав, до 1980-х го-

дов, родители и защитники своей активной деятельностью изменили эту точку зрения и добились получения прав для людей с ограниченными возможностями посредством реализации принципа доступности и инклюзии.

Предоставление услуг всем обучающимся с ограниченными возможностями, не имеющим равных возможностей в общеобразовательных классах, является проблемой для любой страны. В Соединенных Штатах по меньшей мере один из каждых десяти детей, посещающих школу, идентифицируется с каким-либо видом инвалидности. Благодаря принятию широкого спектра законов, в том числе «Закона об образовании для всех детей-инвалидов» (Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)) 1975 года, «Закона об американцах-инвалидах» (the Americans with Disabilities Act (ADA)) 1990 года, «Ни одного ребенка, оставшегося позади» (the No Child Left Behind (NCLB)) 2001 года, «Закона об обучении лиц с ограниченными возможностями» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) 2004 года и давним традициям исследований и практики, Соединенные Штаты являются успешными в обеспечении и предоставлении бесплатного и соответствующего государственного образования всем учащимся независимо от их статуса инвалидности. Хотя термин «инклюзия» не упоминается в федеральном законодательстве, цели данных зако-

нов стали реальностью. Движение за интеграцию в США считает, что образование и обучение всех учащихся с ограниченными возможностями является одним из основных прав. Это движение сделало учителей общего и специального образования ответственными за обучение данной группы учеников с их сверстниками. Сотрудничество между общими и специальными

педагогами гарантирует, что учащиеся с ограниченными возможностями будут получать соответствующую поддержку и услуги для адекватного достижения академических, социальных и жизненных навыков. Почти все школьники в Соединенных Штатах получают образование в своих школах по соседству в общеобразовательных классных кабинетах.

### Список литературы

1. Americans with disabilities act of 1990 (Public Law 101–336) Режим доступа: URL: <https://legcounsel.house.gov/Comps/Americans%20With%20Disabilities%20Act%20Of%201990.pdf>

2. Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483, 1954. Режим доступа: URL: <https://national-center.org/brown.html>

3. Dray, B. J. History of special education / Dray B. J. // Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education, Chapter: History of special education. — Publisher: Sage, January 2008 — pp.744–747.

4. Education for All Handicapped Children Act of 1975, 20 U.S.C. §1401 Режим доступа: URL: <https://www.fordlibrarymuseum.gov/library/document/0055/1669134.pdf>

5. H. R. 1350 Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 108th Congress (2003–2004). Режим доступа: URL: <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350/text>

6. Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 105<sup>th</sup> Congress, 1st session. Режим доступа: URL: <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>

7. Mills v. Board of Education of the District of Columbia, 348 F. Supp. 866 (D. D. C. 1972). Режим

доступа: URL: <https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/348/866/2010674/>

8. Mokter, H. An Overview of Inclusive Education in the United States / Mokter H. // Communication Technology for Students in Special Education or Gifted Programs, First ed., Chapter 1. — Publisher: IGI Global, Hershey, PA: USA, 2012 — Pp. 1–25.

9. National Education Association (NEA) IDEA / special education. Retrieved November 16, 2009, Режим доступа: URL: <http://www.nea.org/specialed>

10. Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania, 343 F. Supp. 279 (E.D. Pa. 1972). Режим доступа: URL: <https://www.pubintlaw.org/wp-content/uploads/2012/04/PARC-Consent-Decree.pdf>

11. Rehabilitation Act of 1973, Section 504, 29 U. S. C. §794. (Public Law 93–112) Режим доступа: URL: <http://legcounsel.house.gov/Comps/Rehabilitation%20Act%20Of%201973.pdf>

12. Yell, M. L. The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been / Yell M. L. // Remedial and Special Education journal. — Publisher: SAGE Publications, July 1998 — Pp. 219–228.

## ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

# ГОСУДАРСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВЪ РОССИИ XVIII-го ВѢКА.

СОЧИНЕНИЕ

М. Владимірскаго—Буданова.

ЧАСТЬ I-я.

система профессиональнаго образованія  
(отъ Петра I до Екатерины II).

ЯРОСЛАВЛЬ.

Типографія Г. В. Фалькъ.

1874.

Продолжение. Начало в № 4/2018

Итакъ оба писателя, не смотря на большую разницу въ ихъ воззрѣнiяхъ, сходятся въ томъ, что признають совершенно необходимымъ участiе правительства въ развитiи элементарнаго народнаго образованiя, указываютъ и способъ участiя его, именно установленiе обязательнаго обученiя; но оба считаютъ эту мѣру возможною лишь въ томъ случаѣ, если правительство воспользуется готовыми средствами, именно приходскими школами; причемъ однимъ учителями оставляетъ прежнихъ т. е. дьячковъ, другой создаетъ новый учительскiй институтъ, по тоже пазъ духовенства.

Правительство, въ началѣ реформаціонной дѣятельности Петра В., повидимому, рѣшилось слѣдовать тому же пути, т. е. основать новую систему на реформѣ и улучшенiи старой. Это можно заключить изъ темныхъ извѣстiй, замѣтованныхъ изъ одного письма м. Юва къ Я. Н. Корсакову (окт. 16, 1710 г.) «Переписчики священниковъ безсрочно неволатъ ва всякомъ погостѣ строити школы и велеть учить разнымъ наукамъ, а чѣмъ школы строити и кому быть учителями и каковыя науки учениковъ учить и по каковыя книгамъ учиться, и откуда пищу имѣти, и всякую школьную потребу прiнскати, того они переписчики опредѣлѣти не имѣють, точiю говорятъ: впредь указъ будетъ. А у насъ и своихъ издавна много обрѣтается школьниковъ и пища указныя требуютъ» <sup>1)</sup>.

Почему взяли на себя такую миссiю чиновники, производившіе перепись? Какія разныя науки предполагалось преподавать въ школахъ по погостамъ? Чѣмъ должны были эти приходскiя школы отличатся отъ старыхъ, которыя «издавна выпускали многихъ школьниковъ, требующихъ указной пищи»? Извѣстно, что такого указа, какой обiщали переписчики, т. е. устава народныхъ школъ мы не имѣемъ отъ царств. Петра В. Всѣ эти крайне любопытныя вопросы остаются нерѣшенными. Слѣдуетъ напомнить, что м. Ювъ, скорбѣвшiй объ этой мѣрѣ, былъ старѣйшiй ревнитель просвѣщенiя въ царств. Петра и открылъ въ В. Новгородѣ первую послѣ московской среднюю школу.

Извѣстно, что реформаторская дѣятельность Петра по

<sup>1)</sup> Странникъ 1861, № 2, стр. 88.

всѣмъ сферамъ государственной жизни первоначально на-  
правлялась на улучшение существовавшихъ до него учрежде-  
ній. Ясный переворотъ къ новаторству замѣчается лишь со  
второго десятилѣтія XVIII в. Разница двухъ этихъ эпохъ въ  
законодательной и правительственной дѣятельности Петра еще  
не оцѣнена по достоинству. Тѣмъ болѣе жаль, что мѣры  
Петра по народному образованію, о которыхъ упоминаетъ  
митрополитъ Іовъ, совершенно не могутъ быть выяснены по  
недостатку историческихъ свѣдѣній.

Со второго десятилѣтія правительство совершенно отка-  
залось отъ старой системы приходскихъ школъ и между про-  
чимъ отъ своихъ собственныхъ дѣйствій, направленныхъ къ  
развитію ихъ. Оно рѣшилось создать новую систему народ-  
ныхъ школъ для распространенія совершенно новаго элемен-  
тарнаго образованія; это школы цифирныя, а образованіе—  
математическое.

Правительство составило себѣ совершенно особенное по-  
нятіе объ элементарномъ образованіи, не выходящее ни какой  
связи съ господствовавшими прежде понятіями о немъ. И  
дѣйствительно ученіе въ цифирныхъ школахъ (судя по ри-  
занской, составъ ученія которой, благодаря отчету синода въ  
верховный тайный совѣтъ 1727 г., намъ извѣстенъ) состо-  
яло въ слѣд.: учили нумераціи, субстракціи, мультипликациі,  
дивизиі, тройному, десятичнымъ дробямъ, изъ геометріи-цир-  
кульнымъ приѣмамъ, тригонометріи плоской, тангенсамъ.

Въ первомъ пунктѣ интересной инструкціи, датной 9  
дек. 1721 учителю Павлову, отправленному въ Переславль  
Рязанскій, стоить слѣд.:

«Взять тебѣ въ Переславль рязанской и, по указу Его Импе-  
раторскаго Величества 714 и 716 годовъ, учить тебѣ дѣтямъ, подъ-  
яческихъ, поповыхъ и прочаго церковнаго чину, архіерейскаго дому и  
монастырскихъ слугъ дѣтей ихъ, по высылкѣ отъ воеводы, отъ 10  
лѣтъ до 15, а посадскихъ и прочихъ чиновъ дѣтей же, которыя са-  
ми похотятъ, кромѣ дворянскихъ дѣтей, а дворянскихъ дѣтей отнюдь  
не принимать, а именно нумераціи, аддиціи, субстракціи,  
мультипликациі, дивизиі, тройныхъ правилъ и тройныхъ detractely-  
ныхъ лаятъ безъ долей, такъ и съ долями и десятичнаго счёту и дѣ-  
ленія, радіусу квадрата и радіуса хуба; а которой ученикъ вышеозна-  
ченную науку обучить, тѣхъ учить геометріи, а именно: прежде по-

толкованію геометріи и циркульныхъ пріемовъ, потомъ тригонометріи плоской, плагометріи и штарометріи»<sup>1)</sup>).

Судя по этой оригинальной специальности образования, повидимому, никакъ нельзя считать его элементарнымъ, которое по существу своему не должно быть специальнымъ. Къ этому предположенію можетъ привести и слѣд. соображеніе: если въ цифирныхъ школахъ начинали прямо съ математики, то слѣдуетъ предположить, что въ нихъ поступали уже грамотные, слѣд. образованіе цифирныхъ школъ шло за элементарнымъ, а не само было элементарнымъ. Но другія свойства этого образованія, особенно его общеобязательность, рѣшительно не позволяютъ причислить его къ разряду профессиональныхъ знаній. Далѣе такъ какъ въ арифметическія школы должны были поступать всѣ дѣти 10—14 лѣтняго возраста, то никакъ нельзя предположить, что въ нихъ поступали всѣ грамотные; въ классахъ, называемыхъ по имени частей арифметики, рядомъ съ арифметикою, преподавалась и грамотность, т. е. чтеніе и письмо: Въ монастырскихъ школахъ для нищихъ, Петръ предписалъ въ 1724 г. <sup>2)</sup> «обучать, сверхъ вѣры и заповѣдей Божіихъ цифирь и геометріи». «Во всѣ вновь учреждаемыя школы учителей брали изъ навигацкой школы и они вездѣ, *кроме чтенія и письма*, учили арифметику и геометрію»<sup>3)</sup>. Въ цифирной и русскихъ школахъ при самой Сухаревой Башнѣ учили читать, писать и считать<sup>4)</sup>. И такъ мы должны признать это образованіе элементарнымъ.

Какимъ же образомъ законодатель могъ притти къ странной мысли создать народное образованіе на изученіи цифирь и въ которой частіи геометріи? Почему онъ полагалъ, что весь народъ долженъ учиться таггесамъ и употребленію циркуля и именно только этимъ предметамъ? Цифирныя школы иначе называются навигацкими, не потому только, что состояли въ заведованіи адмиралтействъ—коллегіи. Самое это подчиненіе

<sup>1)</sup> Сж. Истор.-статист. описаніе рязанской духовной семинаріи, архим. Макарія. Новгородъ 1864, стр. 3.

<sup>2)</sup> П. С. З. № 4450.

<sup>3)</sup> Веселого: Оч. Ист. Мор. Вад. Борн. стр. 34.

<sup>4)</sup> *ibid.* стр. 11.

ихъ морскому вѣдомству можетъ быть пзяснено не иначе, какъ тѣмъ, что законодатель и элементарному образованію придавалъ ту же цѣль, какую преслѣдовала морская академія. Если самъ законодатель, при его страсти къ мореходству, считалъ знанія, необходимыя для навигаторовъ, знаніями, имѣющими самый высокій интересъ, то и весь народъ, во всемъ его культурно—историческомъ значеніи не могъ имѣть другой болѣе возвышенной цѣли; всѣ должны были мореплавателями или покрайней мѣрѣ готовыми къ тому.

Это стремленіе основать все народное образованіе на такой узкой спеціальности можетъ показаться весьма дикимъ, а потому и наше предположеніе маловѣроятнымъ. Не вѣришь ли предположити, что законодатель признавалъ математику наиболѣе общеобразовательнымъ предметомъ? Но другія подобныя же мѣры царствованія Петра В. повидимому оправдываютъ первое предположеніе. Въ началѣ XVIII в. (1701-1715 г.) т. е. до времени открытія цифирныхъ школъ, открывались во многихъ городахъ адмиралтейскія (навигационныя въ полномъ смыслѣ) школы. Изъ записокъ Неплюева и Мордвинова видно, что такія школы были до 1715 г. въ Нарвѣ, Ревелѣ, въ В. Новгородѣ. Въ Нарвѣ учителемъ былъ навигаторъ Митрофанъ Мих. сынъ Кашиицовъ. Въ Новгородѣ обучали начальнымъ основаніямъ математики <sup>1)</sup>. Подобная же школа была основана Петромъ въ Воронежѣ въ 1703 года, когда Петръ посѣтилъ этотъ городъ. «На первый разъ набрано было 90 человекъ молодыхъ драгунъ, которымъ преподавалась грамота и сверхъ того ариѳметика. Въ приходя-до-расходныхъ книгахъ 1710 года, хранящихся въ воронежскомъ архивѣ, есть указаніе на то, кто былъ первымъ воронежскимъ педагогомъ, «словескаго ученія мастеромъ», и сколько онъ получалъ жалованья. Таковымъ былъ нѣкто Семенъ Мининъ, который вмѣстѣ съ тѣмъ былъ и переплетчикомъ книгъ для адмиралтейскаго приказа; между его учениками упоминается нѣкто Федоръ Федоровъ и двое его товарищей,

<sup>1)</sup> См. Зап. Мордвинова Спб. 1868. Жизнь Ил. И. Неплюева. Р. Арх. 1871 стр. 4-5. Г. Веселого (Оч. Ист. Морск. Кадет. Корп. стр. 34) пишетъ: «Въ эти годы (1701-1715) довольно часто основывались разныя училища, въ городахъ заведены небольшія адмир. школы».

которые всё получали въ годъ кормоваго жалованья 14 р.»<sup>1)</sup>).

Окончательное утвержденіе математическо—навигационной системы образованія, какъ общеобязательной для всѣхъ, относится какъ извѣстно къ 1714—1716 годамъ.

Образованіе въ указанномъ составѣ и размѣрахъ объявлено обязательнымъ. Карательныя мѣры, придуманныя какъ законодателемъ, такъ и практикою того времени, для огражденія обязательности образованія, направлены были прежде всего на дѣтей, а не родителей. Этотъ весьма нераціональный способъ дѣйствія ясно показываетъ, что правительство имѣло въ виду не свою обязанность надзирать за исполненіемъ родителями ихъ долга въ отношеніи къ дѣтямъ, а только свою государственную потребность въ людяхъ, знающихъ начатки геометріи.

Мѣра, придуманная первымъ узаконеніемъ о цифирныхъ школахъ (1714 г.), повидимому придумана весьма остроумно: кто не усвоитъ вполнѣ элементарнаго образованія въ объемѣ, назначенномъ правительствомъ, тотъ не получаетъ свидѣтельства отъ учителя, а безъ такого свидѣтельства не позволено жениться.<sup>2)</sup> Личный интересъ, который раздражаетъ здѣсь законодатель, повидимому самый общій и самый чувствительный. Но мѣра эта поражена двумя существенными пороками: а) исполненіе угрозы ведетъ къ нарушенію другаго государственнаго интереса, который въ государствахъ XVIII в. считался весьма существеннымъ, именно умноженія народонаселенія. Очевидно, что государство само должно было не настаивать строго на исполненіи этого неразумнаго постановленія и тѣмъ парализовать обязательность обученія. Если въ первые 10 л. существованія цифирныхъ школъ во всѣхъ ихъ перебивало 1389 чел., а выучено 93 чел., то можно ли думать, что остальная масса населенія можетъ быть лишена брака? И что дѣйствительно было бы въ такомъ случаѣ съ

<sup>1)</sup> «Воронежъ въ историческомъ и современно-статистическомъ отношеніяхъ», Г. М. Веселовскаго, стр. 73.

<sup>2)</sup> «Какъ ту науку тѣ ихъ ученики выучать совершенно и въ то время давать имъ свидѣтельствоваыя письма за своею рукою...., а безъ такихъ свидѣствованныхъ писемъ жениться имъ не допускать и вѣнчанныхъ маматей не давать.» П. С. З. № 2778.

государством? Очевидно, что всё, а не одни 92 счастливых, преблагополучно получили право жениться, вопреки узаконению 1714 г.—6). Это узаконение считает исполнением школьной обязанности не посещение школы, а действительное усвоение требуемых знаний: «ту науку выучать совершенно.» Государство никогда не может потребовать этого вопреки педагогикѣ и психологѣи.

Что угроза недонужения до брака мало действовала, это доказывают жалобы учителей на отсутствие учеников, жалобы, начавшиеся вскоре по прибытии учителей на мѣста. Поэтому указъ 1719 г. присоединяетъ къ прежнимъ карательнымъ мѣрамъ—административнымъ,—рекомендуетъ губернаторамъ (указъ данъ боярину Салтыкову) въ тѣ школы опредѣлять (дѣтей) не упуская времени, «велѣтъ высылать ихъ безъ мотчанія» <sup>1)</sup>. Какъ ревностно исполняла это тогдашняя администрація, показываютъ прошенія посадскихъ людей 1720 г.: «держатъ нѣзъ нихъ многихъ въ тюрьмахъ и за караудомъ» <sup>2)</sup>. Тамъ, гдѣ дѣти не были скрыты или не успѣли бѣжать, административныя власти схватывали и везли ихъ въ городъ, «таскали». Способъ набора, практиковавшійся тогда во всѣхъ случаяхъ, слѣд.: родители представляли своихъ дѣтей подлежащей власти для разбора; власть распределяла ихъ смотря по ихъ возрасту и собственному усмотрѣнію. Разборъ для опредѣленія въ цифирныя школы производили воеводы, каждый въ своей провинціи <sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> П. С. З. № 3447.

<sup>2)</sup> П. С. З. № 3575.

<sup>3)</sup> Опис. Арх. Св. Синода №  $\frac{602}{292}$  16 Окт. 1722. Росъ принудительныя.

шѣры излагались въ инструкціяхъ учителямъ такъ обр.:

«Учить тебѣ тѣхъ учениковъ въ школахъ тѣхъ, которыя тебѣ показаны будутъ отъ воеводы, а во время ученія денегъ съ учениковъ никакихъ тебѣ не брать и о тѣхъ ученіи чинить тебѣ прилежаніе, а ученикамъ въ приниманіи, и во ученіи ихъ продолженіи, и обидѣ и налогомъ никакихъ никому по прихотямъ своимъ отнюдь тебѣ не чинить, а довольствоваться тебѣ Его Императорскаго Величества жалованьемъ, которое опредѣлено изъ статей-которъ коллегіи; а которые ученики учить не похотятъ, и тѣхъ жениться не допускать; о чемъ въ Переславль Рязанской къ воеводѣ изъ сената Его Величества указъ посланъ.

Которые ученики стануть отъ школы отбывать, тѣхъ наказывать тебѣ

Принудительность образованія была одною изъ причинъ неуспѣха цыфирныхъ школъ; и дѣйствительно: «случалось, что дѣти силою забранныя въ эти школы, разбѣгались изъ нихъ, какъ это случилось въ Воронежѣ» <sup>1)</sup>).

Мы сказали, что характеръ элементарныхъ школъ въ цыфирныхъ можно замѣчать по тому, что они предназначены для всѣхъ гражданъ. И дѣйствительно въ первыхъ узаконеніяхъ о нихъ правительство не дѣлаетъ исключеній ни для кого относительно обязанности посѣщать ихъ, кромѣ однодворцевъ: по узаконенію 28 февр. 1714 <sup>2)</sup>, ей подлежали дѣти дворянскіе и приказнаго чина дьяческіе и подъяческіе отъ 10 до 15 лѣтъ «опроче однодворцевъ». По узаконенію 28 дек. 1715 г. <sup>3)</sup> «молодые ребята изъ *всякихъ чиновъ людей*». Почему сдѣлано исключеніе въ пользу однодворцевъ? Потому, конечно, что однодворцы были лица, составлявшія народное поголовное ополченіе. Если ихъ держать въ школахъ до 15 лѣтъ, то некогда имъ готовиться къ своей постолянной профессіи и отцамъ ихъ не кѣмъ замѣнить себя въ случаѣ общаго движенія ополченія. Что это такъ, доказываются параллельною мѣрою 1736 г.: въ Петербургъ къ герольд-мейстеру для записи въ школы должны являться «всѣхъ служилыхъ людей дѣти отъ 7 лѣтъ и выше, кромѣ однодворческихъ, которые ландмилицію содержать» <sup>4)</sup>).

школьными наказаніями, а которые явятся въ побѣгѣ и изысканы будутъ, также и на воровствахъ, тѣхъ отсылать въ наказанію къ воеводѣ.

Въ домы отпускать учениковъ для самыхъ нуждъ не на великое время, а именно: на мѣсяцъ и на два съ вѣдома воеводскаго, а паспорта имъ давать за рукою воеводскою, на которыхъ и тебѣ подписывать своею рукою.

Будучи въ Переславлѣ Рязанскомъ, репортовать тебѣ въ санктпетербургскую академію по третямъ года, сколько у тебя учениковъ учится и кто именно и сколько лѣтъ и какихъ чиновъ и въ какихъ наукахъ и сколько въ которомъ году обучался и даны отпуски, также и о прочемъ о всемъ, о чемъ надлежитъ.

Будучи въ Переславлѣ Рязанскомъ у ученія, учить учениковъ съ прилежаніемъ и во всемъ поступать такъ, какъ надлежитъ доброму и честному человеку, опасаясь за неисправленіе надлежащаго штрафа и наказанія. «Истор. стат. описаніе рязанской дух. семинаріи». Архив. Манерин. Новгородъ, 1864 стр. 4—5.

<sup>1)</sup> Опис. Арх. Св. Синода № 668 16 Ноября 1728.  
640 6 Марта

<sup>2)</sup> П. С. 3. № 2778. (3) Ib. № 2971. (4) Ib. № 6949.

Но такъ какъ въ подобныхъ же условіяхъ находилось и дворянство, то законодатель счелъ необходимымъ скорѣ исключить и его изъ общей обязанности посѣщать элементарныя школы. Указъ 18 янв. 1716 г. <sup>1)</sup>, повторяя распоряженіе двухъ первыхъ указовъ, уже прибавляетъ: «окромѣ дворянскихъ дѣтей» <sup>2)</sup>; и это было весьма резонно, потому что въ то же время дѣйствовала строгая спеціальная система обязательнаго обученія дворянъ въ спеціальныхъ школахъ, съ которою намъ предстоитъ познакомиться въ своемъ мѣстѣ. Въ приведенномъ выше 1-мъ пунктѣ инструкціи учителю Павлову сказано: «а дворянскихъ дѣтей отнюдь не принимать».

Такимъ образомъ подлежащими обязанности посѣщать элементарныя школы уже съ 1716 г. остались одни писчіе классы. Но такъ какъ эти классы въ первоначальныхъ узаконеніяхъ не были перечислены порознь, то отсюда возникло сомнѣніе, какіе именно изъ нихъ подлежатъ ей; лица завѣдовавшія школами, этимъ объясняли неуспѣхъ ихъ. Въ 1719 г. полковникъ Скорняковъ-Писаревъ, доносилъ, что только въ одной ярославской есть ученики; въ то же время навигаторы новгородской и ярославской школъ просили разъяснить-кто именно подлежитъ обязанности посѣщать школу:

«Въ вышеписанныхъ-де цар-го в-ва указахъ въ помянутой науцѣ, oprичъ дьяческихъ и подъяческихъ дѣтей, другихъ всякаго чина людей о дѣтѣхъ порознь не означено. И дабы о высылкѣ ихъ въ провинціи въ подтвердительныхъ указахъ чины дьячьи, приказныхъ посадскихъ, церковниковъ, монастырскихъ и прочихъ чиновъ написать именно, чтобъ никто въ томъ не отговаривался».

Сенатъ 6 ноября 1719 именно такъ и приказалъ <sup>3)</sup>.

Послѣ этого сдѣлалось несомнѣннымъ, что цыфирныя школы должны быть посѣщаемы, между прочимъ посадскими людьми. Администрація тотчасъ приняла рѣшительныя мѣры къ исполненію этого узаконенія; но вотъ въ 1720 г. явилось челобитіе въ сенатъ отъ посадскихъ людей, а именно отъ Каргопольцовъ, Устюжанъ, Вологжанъ, Калуж-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 3973.

<sup>2)</sup> П. С. З. VI. № 3575.

жанъ и другихъ городовъ, «что де въ помянутые школы принуждаютъ ихъ высылкою дѣтей ихъ изъ Каргополя въ Новгородъ, а съ Устюга на Вологду, а изъ Калуги къ Москвѣ и въ томъ держать изъ нихъ многихъ въ тюрьмахъ п за карауломъ»).

Что въ общей жалобѣ 1720 г. участвовали не одни перечисленные здѣсь города, а и многіе другіе, — это доказывается подлиннымъ прошеніемъ посадскихъ гор. Шун, отысканнымъ г. Борисовымъ въ архивѣ бывшей городской ратуши <sup>1)</sup>. На основаніи этого прошенія и словъ именного указа 13 апр. 1720. мы можемъ съ несомнѣнностію опредѣлить

---

<sup>1)</sup> «Державнѣйшій Царь, Государь Всемилостивѣйшій. Въ прошломъ и въ нынѣшнемъ 1720 году, по присланнымъ твоимъ Великому Государю указамъ изъ московской ратуши въ нижеписанные города къ земскимъ бурмистрамъ, написано: велѣно изъ московской губерніи дьяческихъ, подьяческихъ, посадскихъ и прочихъ чиновъ дѣтей отъ десяти до тринадцати лѣтъ учить цифирь и въ некоторую часть геометріи и принуждаютъ для того узенія высылкою къ Москвѣ и въ томъ держать людей въ городѣхъ за карауломъ, а въ городѣхъ оныхъ посадскихъ людей дѣти въ вышеписанныя лѣта обучаются издѣлства по купеческому состоянію къ торговымъ промысламъ, которые вступили къ такому торговому обихованію, что уже и въ рядахъ сидятъ за товарами, а иные многіе въ отъѣздъ соотцами и съ товарищами для торговли же въ городѣхъ, понеже указомъ твоимъ государевымъ и по выборамъ мірскихъ людей отцы какъ изъ первостатейныхъ, такъ и изъ среднихъ и изъ меньшихъ бывають у зборовъ въ таможенныхъ и на кабакахъ и въ иныхъ многихъ службахъ не токмо въ тѣхъ городѣхъ, но и въ новозавоеванныхъ; а купечеству торговые промыслы для усмотрѣнія на заводѣхъ отираву имѣють безъ нихъ дѣти ихъ; изъ тѣхъ торговыхъ промысловъ таможенные и десятую денгу и положенные съ той десятой разные сборы отираваютъ ониже, дабы таможенныя зборамъ, за безстороннею подборомъ не было, такъ же и въ платежахъ съ нихъ купецкихъ людей десятой и прочихъ съ той десятой зборовъ также останки и денги не случалосъ; и ежели, государь, оныхъ купецкихъ дѣтей для науки въ школы повелѣно будетъ изъ городовъ взять, весьма отъ торговъ и промысловъ своихъ отстачуть вовсе и обучатца имъ впредъ торговому промыслу уже будетъ невозможно, понеже что возымѣють города? а купеческимъ людямъ въ торговлѣ своихъ будетъ многая безъ нихъ, за показанными службами, а наче за одиначествомъ, остановка, понеже имѣють дѣтей не равно. *И вышеписанной наукѣ обучаются и собою многіе.* Всемилостивѣйшій Государь, проспимъ Вашего Величества для многолѣтняго Вашего Царскаго здравія, не вели, государь, для означенной науки, во учившіе въ Москвѣ школы з городовъ дѣтей нашихъ брать, а о томъ свой милостивой указъ учинить».

причины, возбуждившія этотъ коллективный адресъ городовъ. Прежде всего изъ словъ самаго правительства ясно, что причина этого не заключалась въ мрачномъ отвращеніи отъ образованія, какъ иногда рѣшается этотъ вопросъ съ плеча въ нашей литературѣ; весьма основательныя причины заключаются а) въ томъ, что округи школъ были непомерно велики: дѣтей нужно вести изъ Устюга въ Вологду, изъ Калуги въ Москву и т. п. б) въ срокъ ученія, по мнѣнію гражданъ слишкомъ длинномъ, хотя повидимому онъ былъ сокращенъ въ послѣдствіи сравнительно съ срокомъ назначеннымъ въ 1714 г. (по крайней мѣрѣ прошеніе Шуявъ говорить о 13 лѣтнемъ возрастѣ, какъ предѣлѣ элементарнаго обученія). Но и этотъ срокъ посадскіе находятъ тяжелымъ, потому что въ эти лѣта дѣти нхъ сидятъ уже въ рядахъ за лавками, или находятся въ отъѣздѣ съ отцами; в.) разумеется это не причина для того, чтобы сѣйшныи слишкомъ окончаніемъ элементарнаго образованія. Общій принципъ и педагогики и администраціи образованія требуетъ, чтобы начало профессіи не мѣшало окончанію образованія. Но дѣло въ томъ, что профессія эта въ нѣкоторомъ смыслѣ обязательная, государственно-служебная: отцы, по государственнымъ указамъ, должны быть у сборовъ таможенныхъ, кабацкихъ и въ другихъ многихъ службахъ. Кто же, при отъѣздѣ отцовъ на эту службу, замѣнятъ ихъ дома въ торговлѣ? Будетъ одно изъ двухъ: остановится торговля, и слѣд. уменьшатся государственныя доходы, или потерпятъ вредъ служба, т. е. опять казна понесетъ убытокъ. г.) Наконецъ самая основательная причина это та, что обязательной наукѣ (т. е. цыфры и нѣкоторой части геометріи) обучаются многіе сами собою безъ принужденія. Посадскіе люди не могли съ добросовѣстностью утверждать, что они *всѣ* обучаются требуемымъ знаніямъ, потому что ариметика преподавалась не во всѣхъ приходскихъ школахъ, а геометрія, разумеется, нигдѣ; но другія элементарныя знанія (грамотность) жители посадовъ несомнѣнно пріобрѣтали по требованію своей профессіи. Свидѣтельства о грамотности челобитчиковъ Шуявъ въ XVII в., приводимыя г. Борисовымъ <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> «Грамотность Шуявъ въ XVII и XVIII ст.» (Владим. Губернск. Вѣд. 1854 г. № 40).

подтверждают это.

Правительство признало основательными доводы коллективных прошений городов. Вследствие этих жалоб, по указу царя, въ сенатѣ опредѣлено:

«Посадскихъ людей, хотя въ посланномъ указѣ ноября 6-го дня 1719 году объ нихъ и именовано, однакожъ въ той наукѣ высылкою ихъ въ неволю <sup>1)</sup> не понуждать и въ томъ отцамъ ихъ и свойственниковъ убытковъ и утѣсненія не чинить (какъ нынѣ челоуѣкъ своимъ о томъ являютъ), потому, что дѣти ихъ въ такіа дѣла приходятъ въ купеческое состояніе и чтобъ отъ того какъ въ торгахъ и въ промыслахъ ихъ, такъ и въ сборѣ съ нихъ таможенныхъ и всякихъ государевыхъ податей не было поврежденія, а принимать въ ученіе изъ посадскихъ дѣтей такихъ, которые сами собою въ той наукѣ охоту возымѣютъ, да и кромѣ ихъ противъ именнаго его в-го г-ря указу въ такомъ ученіи, которые возмущатся у другихъ чиновъ людей, обрѣтатся учениковъ будетъ дозволенное число».

Разсчитать правительства, высказанный въ послѣдней фразѣ приведеннаго сейчасъ указа, тотчасъ же оказался повѣрнымъ. Кто, за отчисленіемъ дворянъ, одноподворцевъ и посадскихъ, остался подлежащимъ школьной повинности? Дѣти священниковъ, церковниковъ, монастырскихъ слугъ, дяковъ и подъячхъ.

Когда въ началѣ слѣдующаго года былъ изданъ духовный регламентъ, то въ силу его предписаній духовное вѣдомство обязывалось имѣть свои школы, а дѣти священниковъ и причетниковъ обязывались учиться въ этихъ школахъ. И такъ главный контингентъ посѣтителей цифирныхъ школъ отливалъ отъ нихъ. Изъ 1389 учениковъ, бывшихъ въ цифирныхъ школахъ до 1722 г., 93 было выпущено за окончаніемъ курса, а *вся остальные*, дѣти людей, подлежащихъ вѣдомству синода, бѣжали. Такое повальное бѣгство объясняется между прочимъ тѣмъ, что отцы или просто почуяли временную свободу, когда по духовному регламенту дѣтямъ ихъ слѣдовало учиться въ архіерейскихъ школахъ, а такихъ еще не было, или дѣйствительно должны были вести дѣтей въ архіерейскія школы, гдѣ онѣ были уже открыты. Адмиралтейская коллегія не разъ въ 1721 г. требовала высылки

<sup>1)</sup> Въ П. С. З. напечатано: «въ неволю»; но это очевидная опечатка.

яхъ въ цыфрныя школы <sup>1)</sup>; по синодъ указами іюня 22-го 1721 г. и авг. 17-го 1721 г. дать знать, что «церковниковои и приказныхъ чиновъ людей дѣти потребны ко учреждаемой отъ пр. синода семинаріи и при архіерейскихъ домахъ школамъ.» Синодъ объявилъ даже, что въ архіерейскихъ домахъ и въ монастыряхъ школъ отводить не велѣно <sup>2)</sup>.

Но въ такомъ неопредѣленномъ положеніи дѣла оставаться не могли; въ 1721 г. ноября 19-го св. синодъ между прочимъ докладывалъ государю: «о поповскихъ и причетническихъ дѣтѣхъ, по прежнимъ указамъ въ арифметическія школы и къ прочимъ *святскимъ* наукамъ спрашиваемыхъ требуется опредѣленіе, дабы имъ отъ оныхъ быть свободнымъ, понеже по духовному регламенту опредѣлено такихъ церковническихъ дѣтей учить въ архіерейскихъ школахъ.» Царь рѣшилъ: «быть такъ» <sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> «Изъ доношеній академической канцеляріи, коллегія усмотрѣла, что «до объявленнаго ученія помянутыхъ чиновъ людей дѣтей во опредѣленныхъ въ губерніяхъ и въ провинціяхъ школы въ посылкѣ малое число, а изъ другихъ и не выслано». По этой причинѣ адмиралтействъ—коллегія обратилась, между прочимъ, и къ св. синоду съ требованіемъ постепенной высылки въ школы тѣхъ дѣтей, родители которыхъ находятся подъ его вѣдѣніемъ, чтобы назначенные въ школы учителя «безъ дѣла не были и даромъ жалованье не брали». Въ отвѣтъ на это требованіе, св. синодъ, по опредѣленію отъ 12-го іюня, объявилъ адмиралтействъ—коллегіи, что «которые (дѣти) изъ помянутыхъ требующихъ въ арифметическую науку обратятся не въ школахъ, святой церкви потребныхъ и которыя къ тѣмъ школамъ, кѣ уже учреждаемой по именному Его Царскаго Величества указу семинаріи (разумѣется С.-Петербургская) не востребуются, тѣ ко оному цифрѣ и геометріи ученію отосланы будутъ, а помянутыхъ, которыя въ оныхъ школахъ (т. е. церковныхъ) содержатся и которыя въ семинаріи потребны, (тѣхъ) отсылать къ тому арифметическому и геометрическому ученію не надлежитъ, понеже, по именному Его Царскаго Величества указу и по духовному регламенту, велѣно для полезныхъ святей церкви и государству наукъ учредить въ Санктъ-Петербургѣ семинарію, въ которой, между прочими науками, и помянутое арифметическое и геометрическое ученіе дѣйствоваться будетъ. Также и по епархіальнѣ школы, святей церкви потребныя, строить и ученіе разнообразно повелѣно, дѣти и подобныя имъ, яко паче другихъ опредѣлены быть должностнымъ, и въ духовномъ регламентѣ къ тому ученію назначены». (Опис. документовъ и дѣлъ хранящихся въ архивѣ св. пр. синода. Т. I. № <sup>300</sup>/<sub>291</sub> стр. 338).

<sup>2)</sup> П. С. З. № 4975, окт. 31, 1726 г. <sup>3)</sup> ib. т. VI, № 3854, нояб. 19.

(Продолжение в следующем номере.)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Автюхова Анна Александровна** — аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный социально-педагогический институт» (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.  
september6th@rambler.ru

**Астафьева Елена Николаевна** — старший научный сотрудник Центра стратегических разработок ГОУ ВО Московской области «Академии социального управления», г. Москва.  
histped2009@rambler.ru

**Безрогов Виталий Григорьевич** — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва.  
bezrogov@mail.ru

**Ковшов Роман Валентинович** — кандидат педагогических наук, заместитель директора по воспитательной работе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 527», учитель географии, г. Санкт-Петербург.  
rkspb@mail.ru

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.  
abc1089@yandex.ru

**Помелов Владимир Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.  
vladimirpomelov@mail.ru

**Ромашина Екатерина Юрьевна** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор РАО, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула.  
katerinro@yandex.ru

**Снапковская Светлана Валентиновна** — доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор. Профессор кафедры культурологии гуманитарного факультета Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Беларусь).  
ssvet88@inbox.ru

**Пудовкин Сергей Игоревич** — историк, краевед, педагог высшей категории муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования ДЮОЦ «Мир», г. Нижний Тагил.  
konst925@rambler.ru

**Шевелев Александр Николаевич** — доктор педагогических наук, доцент. Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.  
san0966@mail.ru

**Уткин Анатолий Валерьевич** — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижегородского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.  
ava-utkin@yandex.ru

**Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.**  
Телефон (3435) 25-55-01

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Avtyukhova Anna A.** — post-graduate student of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.

september6th@rambler.ru

**Astafieva Elena N.** — senior researcher of the Center for strategic development of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.

histped2009@rambler.ru

**Bezrogov Vitaliy G.** — Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Education. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow.

bezrogov@mail.ru

**Kovshov Roman V.** — candidate of pedagogical Sciences, Deputy Director for educational work of the “Secondary school № 527”, teacher of geography, Saint-Petersburg.

rkspb@mail.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

**Pomelov Vladimir B.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.

vladimirpomelov@mail.ru

**Romashina Ekaterina Yu.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of pedagogy «Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University». Dean of the Department of Arts, Social Studies and Humanities, Tula.

katerinro@yandex.ru

**Snapkovskaya Svetlana V.** — Doctor of historical Sciences, Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Culturology Department of the Humanities faculty of the Belarusian State University, Deputy Chairman on culture, pedagogy and education NCFA «Belarusians of Russia», Minsk (Belarus).

s Svet88@inbox.ru

**Pudovkin Sergey I.** — historian, regional researcher, teacher of the highest category of the municipal budget institution of additional education «Mir», Nizhny Tagil

konst925@rambler.ru

**Shevelev Alexander N.** — Doctor of Pedagogy, assistant professor. Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg.

san0966@mail.ru

**Utkin Anatoly V.** — Doctor of Pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.

ava-utkin@yandex.ru

**Contact with the authors is possible with the help of the Editorial Board.**

Phone: +7 3435 25-55-01

Министерство образования Московской области  
Академия социального управления

**XV международная научная конференция  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III  
ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАНИИ  
г. Москва, 14 ноября 2019 г.**

**Информационное письмо**

Уважаемые коллеги!

Академия социального управления (АСОУ) проводит 14 ноября 2019 г. XV международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании».

**Работа Конференции начнется в 11.00 часов 14 ноября 2019 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Регистрация участников конференции начинается в 10.00.**

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [hisped2009@rambler.ru](mailto:hisped2009@rambler.ru) до **15 июля 2019 г.**

Предполагается издать *сборник материалов конференции. Тексты объемом до 10000 знаков (0,25 п.л.)* должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой. Для публикации тезисов, получения сборника материалов конференции необходимо уплатить **организационный сбор в размере 1200 рублей.**

Предполагается также издать *монографию «Педагогические инновации и традиции в истории, теории и практике образования» и учебное пособие «Традиции и инновации в истории и теории педагогики».* Все книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.

Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п. л. (от 20000 до 80000 знаков) должны быть присланы вместе с заявкой и оплатой за публикации по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [hisped2009@rambler.ru](mailto:hisped2009@rambler.ru) до 15 июля 2019 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация глав в монографии и разделов в учебном пособии должна быть оплачена почтовым или телеграфным переводом из расчета **10 копеек за один**

**печатный знак**, учитывая все пробелы, абзацы и сноски, то есть из расчета 2000 руб. за 0,5 п. л. (20000 знаков), 4000 руб. за 1 п. л. (40000 знаков), 6000 руб. за 1,5 п. л. (6000 знаков) и т. п.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы одновременно с заявкой в формате **Word**, набраны шрифтом **12,0 Times New Roman** через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в **постраничных сносках**, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

*Организационный сбор и деньги за публикации следует оплатить одновременно с отправкой заявки и материалов для публикации переводом по адресу: 111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.* О произведенной оплате необходимо уведомить по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru)

**Заявки, тексты и деньги должны быть присланы не позднее 15 июля 2019 г.**

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики). Дополнительную информацию о конференции можно получить по электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru).

З а я в к а  
на участие в XV международной научной конференции  
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ  
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ  
И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**  
г. Москва, 14 ноября 2019 г.  
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Место работы \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень, звание \_\_\_\_\_

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) \_\_\_\_\_

Телефоны (с указанием кода города):

служебный \_\_\_\_\_

домашний \_\_\_\_\_

мобильный \_\_\_\_\_

Электронные адреса:

домашний \_\_\_\_\_

служебный \_\_\_\_\_

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) \_\_\_\_\_

опубликовать главу в монографии (название) \_\_\_\_\_

опубликовать раздел в учебном пособии (название) \_\_\_\_\_

принять личное участие в работе конференции (да, нет) \_\_\_\_\_

выступить на заседании с сообщением (название) \_\_\_\_\_

Дополнительные пожелания \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Дата отправки заявки

Редактор А. А. Носырь  
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

**Наименование СМИ:** «Историко-педагогический журнал»

**Зарегистрирован:** Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)  
ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

**Главный редактор** А. В. Уткин

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

**Адрес редакции и издателя:**

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: [hp-journal@mail.ru](mailto:hp-journal@mail.ru). Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 2 (32) 2019 г. Дата выхода в свет: 20.06.2019 г.

Формат 70 × 100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 16,08. Тираж 500 экз. Заказ 1179.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

**Адрес типографии:** 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.