

DOI: 10.17853/2304-1242-2019-3

ISSN 2304-1242

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

# ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



3/2019

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, член Президиума Российской академии образования, г. Москва

*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 Болонского университета Alma Mater Studiorum (Италия)

*ЛУКАЦКИЙ*  
*Михаил*  
*Абрамович*

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. Е. А. Евдокимова 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

*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. Заместитель директора ГАНОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Колонка редактора

|                                                                                                                                           |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Юдина Н. П.,</b><br>д-р пед. наук, профессор<br>ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ<br>В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО<br>ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ..... | 6 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### Памятные даты истории образования и педагогики

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Пичугина В. К.,</b><br>д-р пед. наук, доцент<br>«ЛИЦОМ К ЛИЦУ...»:<br>К ЮБИЛЕЮ В. Г. БЕЗРОГОВА ..... | 11 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Уткин А. В.,</b><br>д-р пед. наук, доцент<br>ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОГО<br>ДАРОВАНИЯ: К ЮБИЛЕЮ<br>ПАВЛА ПЕТРОВИЧА БЛОНСКОГО (1884–1941) ..... | 16 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Блонский П. П.</b><br>ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ<br>НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ ..... | 24 |
|------------------------------------------------------------------------|----|

### Методология и методика историко-педагогического исследования

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Астафьева Е. Н.</b><br>ЭВРИСТИЧНОСТЬ ОБРАЩЕНИЯ<br>К ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ<br>ОСМЫСЛЕНИЮ ИННОВАЦИЙ<br>В ОБРАЗОВАНИИ ..... | 38 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Корнетов Г. Б.,</b><br>д-р пед. наук, профессор<br>ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ<br>В ЛОГИКЕ ЭВОЛЮЦИОННО-<br>КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ..... | 53 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Кароли Д.,</b><br><b>д-р ист. наук, профессор (Италия)</b><br><b>КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ</b><br><b>БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ</b><br><b>ПЕДОЛОГА СТЕПАНА СТЕПАНОВИЧА</b><br><b>МОЛОЖАВОГО</b><br><b>И РЕПРЕССИЯ ПЕДОЛОГИИ (1924–1937)</b><br>со списком запрещенных книг по педологии<br>(1936)..... | 72 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Боброва Г. В.,</b><br><b>канд. пед. наук</b><br><b>СТАНОВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ</b><br><b>В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИИ</b> ..... | 96 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## Из опыта региональных историко-педагогических исследований

|                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Помелов В. Б.,</b><br><b>д-р пед. наук, профессор</b><br><b>ВЫДАЮЩИЙСЯ ДЕЯТЕЛЬ</b><br><b>РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b><br><b>АЛЕКСАНДР МОДЕСТОВИЧ фон-ВИЛЬКЕН</b> ..... | 111 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Пудовкин С. И.</b><br><b>НЕЛЕГКАЯ ДОРОГА К ЗНАНИЯМ: НАРОДНОЕ</b><br><b>ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ</b><br><b>В 1920–30–х ГОДАХ (статья 2)</b> ..... | 125 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## Научная школа

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бреннер Д. А.,</b><br><b>канд. пед. наук, доцент</b><br><b>НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА</b><br><b>М. А. ЗАХАРИЩЕВОЙ</b> ..... | 142 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

# Содержание.....5

**Захарищева М. А.,**  
**д-р пед. наук, профессор**  
**К. Д. УШИНСКИЙ О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ:**  
**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ.....145**

**Голубева И. А.**  
**НЕУСТАРЕВШИЕ МЫСЛИ К. Д. УШИНСКОГО:**  
**«ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НАУКИ»**  
**ИЛИ «НЕ ПЕРЕУЧИТЬ»?.....154**

**Ичетовкина Н. М.,**  
**канд. пед. наук**  
**ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО**  
**В МОДЕЛЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**КЛАССНОГО НАСТАВНИКА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ**  
**ГИМНАЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА .....162**

**Мальцева Е. В.**  
**К. Д. УШИНСКИЙ**  
**О «СВОБОДЕ ВОЛИ» И ЕЕ ВОСПИТАНИИ**  
**(на основе материалов к третьему тому**  
**«Педагогической антропологии») .....171**

**Скрябина Д. Ю.,**  
**канд. пед. наук, доцент**  
**ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО**  
**НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ РАЗВИТИЯ**  
**ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ**  
**С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**  
**ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ).....178**

## ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

**Владимирский-Буданов М.**  
**ГОСУДАРСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
**В РОССИИ XVIII ВЕКА .....188**

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....213**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....216**

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Н. П. Юдина

### ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ<sup>1</sup>

УДК 37:001.18  
ББК 74в

Рассматривая педагогическое прогнозирование (греч. «prognosis» — предвидение, предсказание) как процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы, автор считает, что развитие важнейших компетенций будущих педагогов требует специально организованной деятельности поискового характера. Важнейшими элементами этой деятельности выступают: изучение исходного состояния исследуемого объекта и его контекстов существования; выявление тенденций его развития; определение критериев и норм оценки перспектив развития объекта. Предпосылкой для успешной разработки педагогического прогноза является знание, ядром которого выступает история педагогики.

**Ключевые слова:** подготовка педагога; историко-педагогическое знание; педагогическое прогнозирование; виды прогнозирования и его этапы.

N. P. Yudina

### HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL FORECASTING

Considering pedagogical forecasting (greek. “prognosis” - foresight, prediction) as a process of obtaining advanced information about the ob-

---

<sup>1</sup> Публ. по: Юдина Н. П. Интеграция историко-педагогического знания в педагогический курс / Н. П. Юдина. В сб. матер. XIV Междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования». М., 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. 256 с. С. 231–234. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 121).

ject, based on evidence-based provisions and methods, the author believes that the development of the most important competencies of future teachers requires a specially organized search activity. The most important elements of this activity are: to study the initial state of the studied object and its context of existence; identifying trends; determining criteria and norms for assessing the prospects of development of the object. A prerequisite for the successful development of pedagogical forecast is knowledge, the core of which is the history of pedagogy.

**Key words:** teacher training; historical and pedagogical knowledge; pedagogical forecasting; types of forecasting and its stages.

В соответствии с образовательными стандартами высшего профессионального образования образовательная программа по направлению и профилю подготовки формируется вузом самостоятельно, а условия ее реализации и обязательные результаты регламентируются описанием компетенций будущих специалистов. Их формулировки показывают, что необходимо формировать новый образ профессионала, в число обязательных профессиональных умений которого входит прогнозирование. К сожалению, для формирования этого умения пока нет дидактических обоснований, а необходимое знание формируется опытным путем. Комплекс вопросов, решение которых мы пытаемся найти, связан с возможностью использования историко-педагогических знаний в подготовке педагога.

Ряд важнейших компетенций предполагает развитие умений и навыков педагогического прогнозирования. Вопрос о педагогическом прогнозировании связан с изменением характера образования и науки: педагогика в решении своих задач переключается с ожидаемого результата (система знаний, представлений, убеждений, мировоззрения) на процесс его достижения (поиск личностного смысла, совершение универсальных учебных действий, способность и готовность решать практические задачи и т. д.). В русском языке в едином контексте встречаются слова «предвидение», «прогноз», «предсказание».

Предвидение — способность, умение предвидеть будущее, предугадать то, что должно произойти, наступить. Предвидеть — значит заранее учитывать, предполагать возможность появления, наступления чего-либо. Прогноз — «предсказание (вариант в словаре С. И. Ожегова — заключение) о развитии и исходе каких-нибудь событий, явлений на основе имеющихся данных»; «всякое конкретное предсказание, суждение о состоянии какого-либо явления в будущем». Предсказать — заранее сказать, что произойдет в будущем; предсказание — то, что предсказано. Как видим, все лексемы указывают на динамику: в рамках предвидения разворачивается прогнозирование — процесс получения опережающей информации об объекте, которое заканчивается предсказанием в форме оценочного суждения.

Виды прогнозов выделяются по разным основаниям:

1. *По временному признаку*: краткосрочные (1–2 года), среднесрочные (5–10 лет), долгосрочные (15–20 лет), сверхдолгосрочные (50–100).

2. *По признаку полноты — неполноты научного знания*: осознанный и интуитивный прогнозы. Осознанный прогноз опирается на устоявшееся научное знание, интуитивный прогноз осуществляется в условиях его дефицита и учитывает зарождающиеся, но еще не изученные тенденции.

3. *По методологическому основанию*: отражательно-аналитическое и интегративно-проективное предвидение. Первое базируется на теории отражения, где познание рассматривается как активное отражение в сознании познающего субъекта свойств объекта. Второе учитывает вариативный путь познания и его результатов: исследователь должен соотнести данные, полученные при помощи разных методологических схем, и на этом основании высказать суждение о возможной траектории развития объекта.

4. *По характеру научных оснований*: поисковое (синонимы — генетическое, изыскательское, исследовательское) и нормативное проектирование. Задача поискового прогнозирования — на основе научных изысканий сделать предсказание о состоянии объекта в будущем при наблюдаемых тенденциях. Нормативное прогнозирование также предсказывает будущее состояние объекта, только опираясь на заданные критерии и нормы. Таким образом, прогноз в отношении динамических объектов может разрабатываться в рамках существующих норм, задаваемых разными субъектами, потребителями результатов научного прогнозирования с обязательным допуском высокой степени устойчивости анализируемой реальности.

Таковым в соответствии с предложенной выше терминологией является прогнозирование нормативное, осознанное, отражательно аналитическое. Так как прогноз такого вида осуществляется в рамках заданных образцов, мы его условно назвали *парадигмально обусловленным*.

Прогнозирование может «расшатывать» доминирующие нормы научного познания, допуская их относительность, и даже опережать их формирование (интуитивное, поисковое, интегративно-проективное). Аксиомой для исследователей в этом случае становится вариативность возможного результата. Именно этот тип прогноза наиболее полно **выражает телеономический** его характера. Мы его так и назвали — *телеономическим*.

Для разработки прогнозов в рамках учебного курса важно знать, в какой логике разворачивается прогноз. Исследователи описывают его этапы следующим образом: *предпрогнозная ориентация* (определение предмета, цели, задач, времени упреждения, рабочих гипотез, методов, структуры и ориентации исследования); *прогностический фон* (сбор готовых данных по смежным непрофильным отраслям); исходная или базовая модель, т. е. система показателей, параметров, отображающая характер и структуру объекта); *поисковая модель* (проекция в будущие системы показателей исходной

модели на дату упреждения по наблюдаемой тенденции с учетом факторов прогностического фона); для управляемых явлений — также нормативная модель (проекция в будущие системы показателей исходной модели в соответствии с заданными целями и нормами по заданным критериям); *оценка степени достоверности* (верификация) и *уточнение предварительных моделей* с помощью параллельных контрольных методов, обычно опросом экспертов; *выработка рекомендации* для оптимизации принятия решений в планировании, управлении и т. п. на основе сопоставления прогностических моделей.

Итак, педагогический прогноз — это взгляд из настоящего в будущее, что требует специально организованной деятельности поискового характера, которая включает изучение исходного состояния исследуемого объекта и его контекста, выявление тенденций его развития, определение критериев и норм оценки перспектив развития объекта.

Эти выводы легли в основу разработки авторского курса «Ключевые проблемы образования», преподаваемого в рамках магистерской программы по направлению «Педагогическое образование». По замыслу, он характеризуется открытым, ежегодно обновляющимся содержанием. Задачи, которые решают магистранты, осваивая курс, обеспечивают освоение логики прогнозирования — определение и обоснование возможных сценариев развития объекта. Опираясь на этот тезис, мы ставим перед магистрантами следующие задачи, решение которых отражает логику разработки прогноза. Прежде всего, студентам предстоит выбрать объект разработки. Как правило, в качестве такового выбирается образовательный институт или образовательный процесс. Далее предстоит выявить противоречия, преодоление которых определяет механизм развития объекта. Магистранты формулируют проблемы и доказывают значимость их разрешения. Собственно, анализ проблемы — это уже начало разработки прогноза, потому что студенты должны выявить факторы, порождающие проблему, что необходимо для дальнейшего анализа объекта. Совершая следующие шаги, они должны конкретизировать характеристики объекта, т. е. разработать его модель и определить критерии и показатели, при помощи которых можно оценить характер изменений. Следующий шаг — характеристика актуального состояния объекта. Это задача повышенной сложности и предполагает выявление генетических характеристик объекта на основе историко-педагогических знаний, тенденций его развития, факторов, влияющих на объект, определение возможных вариантов дальнейших изменений. К сожалению, эта задача решается далеко не всеми студентами в полном объеме; считаем обязательным выявление факторов (фактора), исторически определявших динамику объекта.

Далее — вынесение решения, каким будет объект на время упреждения (период, на который разрабатывается прогноз) при сохраняющихся или меняющихся факторах. Собственно, разработка прогноза состоялась. Как ви-

дим, схема достаточно проста, однако содержание деятельности трудно осваивается. Что вызывает затруднения? Прежде всего, недостаток знаний, особенно знаний историко-педагогических. Второе затруднение — определение факторов. Это тоже требует знаний, и не только историко-педагогических, но и историко-культурных, социальных, экономических и т. д., иными словами, магистранту предстоит включить объект прогнозирования во множество контекстов, в пределах которых он формируется и проявляет свою сущность. Третье затруднение связано с моделированием объекта — определением тех параметров, которые будут учтены при разработке прогноза.

Очевидно, что предпосылкой для успешной разработки педагогического прогноза является знание, ядром которого выступает история педагогики. Осознание студентом этого факта является хорошим стимулом для изучения этой отрасли педагогики, наглядно демонстрирует системность педагогического знания, историзм любого педагогического явления. Итак, педагогическое прогнозирование — особый вид педагогической деятельности, через который проявляется телеономическая устремленность науки. Успешность прогнозирования во многом определяется глубиной представления о прогнозируемом объекте. Именно поэтому педагогическое прогнозирование не может обойтись без истории педагогики.

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. К. Пичугина

### «Лицом к лицу...»: К ЮБИЛЕЮ В. Г. БЕЗРОГОВА



Лицом к лицу  
Лица не увидеть.  
Большое видится на расстоянии.  
Когда кипит морская гладь,  
Корабль в плачевном состоянии.

Земля — корабль!  
Но кто-то вдруг  
За новой жизнью, новой славой  
В прямую гущу бурь и выюг  
Ее направил величаво.

Читатель, знакомый с положением дел в современной науке, легко разглядит в вынесенном в эпиграф стихотворении С. А. Есенина образ историко-педагогического корабля, который «кто-то» и «вдруг» направил в «гущу бурь и выюг». Затянувшееся пребывание в этой «гуще» не позволяет исследователям, борющимся за выживание истории педагогики как науки и учебной дисциплины, внимательно всмотреться и увидеть «лица» друг друга. Многие из них десятилетиями осуществляют исследовательский поиск и создают уникальные работы, которые еще предстоит оценить как «новую жизнь» и «новую славу» этой науки. Одним из них является Виталий Григорьевич Безрогов, с которым мы познакомились на одном из научных мероприятий тринадцать лет назад. Надеюсь, что срок нашего знакомства и совместной работы является должным количеством лет, чтобы увидеть «большое» и рассуждать о нем. Потому что «большое» — то есть его мировая значимость — с каждым годом продолжает увеличиваться. Широта знаний и оригинальность взглядов удивляют меня каждый раз, когда он является участником научной дискуссии или простого разговора на любую тему. Аккуратность работы с источниками и полное погружение в породивший их контекст, которые я наблюдаю при подготовке научных работ, каждый раз вызывают у меня «белую зависть». Можно очень долго перечислять то, чему я каждый раз обещаю себе научиться у этого замечательного ученого и человека.

Автор и научный редактор монографий и учебных пособий, переводчик и составитель библиографических указателей, автор научных комментариев, обзоров и около трех сотен работ по истории педагогики и образования, научный

руководитель и оппонент множества диссертационных исследований, член редакций нескольких научных журналов — таков официальный профиль этого ученого. Среди научных направлений, разработку которых осуществил Виталий Григорьевич, отмечу следующие:

1. **Методология историко-педагогического исследования** (вопросы границ предмета истории педагогики; историко-педагогические источники и методы работы с ними; востребованность результатов историко-педагогических исследований; концептуальные подходы познания педагогического прошлого; эволюция педагогической науки и образовательных практик; исторические пути развития образования и педагогики и др.);

и образования (школа и внешкольное обучение в античной педагогической традиции; феномен менторского ученичества; интересубъектные формы обучения и воспитания; возникновение и функционирование образовательных учреждений в первые столетия существования христианского мира; педагогика христианского обращения и др.);

3. **Западноевропейская и российская учебная литература (учебник и его история** как предмет историко-педагогического исследования; история учебной литературы как научная дисциплина; учебник как историко-педагогический источник; история букварей, книг для чтения и школьных пособий; педагогическая семантика иллюстраций в учебных текстах; история дизайна учебной книги; история начального обучения чтению и письму; образы школы, учителя и ученика в учебных текстах; пособия Я. А. Коменского; детские книги К. Д. Ушинского; учебные книги русской эмиграции и др.);

4. **История детства в России и за рубежом** (автобиографические рассказы о детстве как историко-педагогический источник; педагогическое исследование через призму истории детства; педагогическое измерение воспоминаний о детстве; ребенок в истории культуры и истории образования; советское наследие и наследие детства; визуальные образы детства в истории педагогики; воспоминания о детстве и история коллективной памяти; язык и этничность в педагогике эмиграции и др.).

Это далеко не полный перечень направлений. Формируя его, я постоянно удивлялась широте затрагиваемых им тем, оригинальности названий и содержания его работ разных лет. Чего только стоит случайно обнаруженная мною статья юбиляра «Домашний скот в социо-культурных представлениях древних ирландцев» (1988 г.), связанная с его кандидатской диссертацией... Одним словом, автору этой статьи-поздравления еще учиться и учиться у Виталия Григорьевича, умеющего научно удивлять.

**Р. S. «More! More!» — когда-то закричали греческие наемники, нанятые персидским царем Киrom, утомленные военным походом и увидевшие долгожданную воду (Xen. Anab. IV.7.24). «Ученый! Ученый!» — хочется закричать,**

занимаясь каким-то проектом, утомляясь чтением современных научных текстов и увидев фамилию юбиляра. С юбилеем, дорогой Ученый!!! Долгих лет, научных побед и свершений!!!

Главный редактор журнала по истории античной педагогической культуры «Hypothekai», доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

В. К. Пичутина

**Редакционный совет «Историко-педагогического журнала»,  
коллектив сотрудников и издателей присоединяются к поздравлениям  
юбиляру!**

Виталию Григорьевичу Безрогову, как уникальному, самобытному исследователю, даровано многое: широкий профессиональный диапазон и эрудиция; неповторимая поэзия научных текстов и индивидуально узнаваемый научный стиль; методологическая культура и способность к виртуозной интерпретации научного материала. Вместе с тем, результаты деятельности этого признанного и авторитетного в гуманитарном мире ученого (выпускника исторического факультета Московского государственного педагогического института им В. И. Ленина (1981), учителя истории в средней школе и методиста по работе с общественными музеями в Музее истории и реконструкции г. Москвы (до 1987), сотрудника лаборатории истории зарубежной педагогики Института Общей педагогики АПН СССР (с 1987 года); доктора педагогических наук (2004); члена-корреспондента Российской академии образования (2006) и главного научного сотрудника лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»), в полной мере можно назвать научным творчеством. Доказательством тому являются его работы, наполненные смыслами, символикой, ценностным и бережным отношением к исследуемой реальности.

Среди основных публикаций В. Г. Безрогова:

— монографии по проблемам истории религиозного и неинституализированного образования, в т. ч.: «Учитель и его ученики в текстах Нового Завета» (М., 2002); «Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии» (М., 2003); «Становление образовательных традиций христианской школы в I—V веках» (М., 2004); «Сравнительная педагогика: неинституализированные формы обучения в образовательных традициях стран Африки, Азии, Европы» (М., 2006); «Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях» (М., 2008);

— пособия, антологии и хрестоматии, в том числе: «Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2-х тт.» (М., 1994, в соавт.);

«Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах» (М., 1996); «Царь Соломон и "литература премудрости"» (1997); «От глиняной таблички — к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья» (М., 1998, 2-е изд. 2003); «Кей-Кавус» (М., 2000); «Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве [от Античности по XVIII в.]: в 2-х тт.» (М., 2001); «Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях» (М., 2001); «Блаженный Августин» (М., 2002); «История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения» (М., 2004); «Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890—1990): Антология текстов в 2-х ч.» (М., 2008); «Апостол Павел и другие ученики Христа» (М., 2008); «Возлюблю слово как ближнего: Учебный текст в позднюю Античность и раннее Средневековье» (М., 2017); «Антология педагогического наследия древней Греции и древнего Рима» (М., 2019, совместно с В. К. Пичутиной).

Под научной редакцией В. Г. Безрогова выпущен ряд сборников статей и коллективных монографий, в том числе: «Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль: в 2-х ч.» (М., 1989, 1990); «Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего Средневековья и начала Нового Времени» (М., 1990); «Школа и педагогическая мысль Средних веков и начала Нового времени» (М., 1991); «Европейская педагогика от Античности до Нового времени: в 3-х ч.» (М., 1993, 1994); «Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография» (М., 1996); «История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория: в 2-х ч.» (М., 2001); «Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса» (М., 2005); «Педагогический идеал «нового человека» в истории образования» (М., 2008); «Какорея. Из истории детства в России и других странах» (М., 2008); «Ребенок XVIII—XX столетий в мире слов: история российского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии» (М., 2009); «И спросила кроха... Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России: учебники по словесности для начальной школы 1985—2006 гг.» (М., 2010); «Ребенок в истории и культуре» (2010), «Пора читать: буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900—1917 гг.» (М., 2010); «Букварь — это молот: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917—1932 гг.» (М., 2011); «На фоне Пушкина воспитанное детство: педагогика визуального в учебнике и на картине» (М., 2011); «Конструируя детское: филология, история, антропология» (М., 2011); «Малолетние подданные большой империи: Филипп Аррьес и история детства в России (XVIII — начало XX века)» (М., 2012); «Картинки в моем букваре: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы» (М., 2013); «Учебники детства. Из истории школьной книги VII—XXI веков» (М., 2013); «Западноевропейская и российская учебная литература XVI — начала XX вв.: конфессиональный аспект» (М., 2013); «Учитель и ученик: становление ин-



терсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада» (М., 2013); «Гуляй там, где все. История советского детства: опыт и перспективы исследования» (М., 2014); «В России надо жить по книге: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.)» (М., 2015); «Мы все в заботе пос-

тоянной...: концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры» в 3 ч. (М., 2015–2017); «Школьные пособия раннего Нового времени: от Часослова к Orbissensualium pictus» (М., 2017) и др.

Желаем здоровья, творческого долголетия, оптимизма и энергии!



А. В. Уткин

# ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ДАРОВАНИЯ: К ЮБИЛЕЮ ПАВЛА ПЕТРОВИЧА БЛОНСКОГО (1884–1941)

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8 Блонский

Павел Петрович Блонский — русский и советский философ, педагог и психолог, оказавший большое влияние на послереволюционную российскую педагогику, один из основоположников советской педологии, яркий представитель биогенетического направления исследований в советский детской психологии, автор концепции трудовой школы, один из организаторов и руководителей Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. Диапазон исследований ученого охватывает почти всю актуальную проблематику педагогики и психологии того времени и многие смежные проблемы философии, социологии, этики. Идеи П. П. Блонского и изучаемые им проблемы определили направления исследований ряда научных школ советской психологии и педагогики.

Ключевые слова: П. П. Блонский; генетический метод; трудовая школа; педология; советская психологическая наука.

A. V. Utkin

## А RESEARCHER OF EXCEPTIONAL TALENT: TO THE ANNIVERSARY OF PAVEL PETROVICH BLONSKY (1884-1941)

Pavel Petrovich Blonsky — Russian and Soviet philosopher, educator and psychologist, who had a great influence on the post-revolutionary Russian pedagogy, one of the founders of Soviet Pedology, a prominent representative of the biogenetic direction of research in the Soviet child psychology, the author of the concept of a labor school, one of the organizers and leaders of the Academy of Communist education named after N. K. Krupskaya. The range of research scientist covers almost all relevant issues of pedagogy and psychology of the time and many related problems of philosophy, sociology, ethics. Ideas P. P. Blonsky and the problems he studied determined the direction of research of a number of scientific schools of Soviet psychology and pedagogy.

Key words: P. P. Blonsky; genetic method; labor school; Pedology; Soviet psychological science.

Павел Петрович Блонский родился 14 мая 1884 года в Киеве, в семье мелкого чиновника из обедневших польских дворян Петра (Сигизмунда) Матвеевича Блонского, служащего киевской дворянской опеки. Семья была уникальна по традициям и культуре, как отмечает М. В. Богуславский: «Сам Блонский был убежден в том, что все характерные черты личности могут быть выведены из особенностей ее развития в детском возрасте — это кредо в полной мере относится и к нему самому. Он родился в семье, сложной по своим национальным корням. Один его дед был испанец, другой — поляк, одна бабушка — русская, другая — украинка... самому Павлу Петровичу такая смесь очень нравилась»<sup>1</sup>.

Во время обучения во Второй Киевской гимназии Блонский особенно интересуется психологией и философией. В 1902 г. он заканчивает гимназию с золотой медалью и поступает на историко-филологический факультет Киевского университета. Студенческие годы (1902—1907) Блонского совпали с революционным подъемом и первой революцией в России. Примкнув к партии социалистов-революционеров (эсеров), он трижды подвергался аресту и тюремному заключению в 1903, 1905 и 1906 гг., однако в революционную

деятельность не ушел, во многом благодаря тому, что на историко-филологическом факультете Университета св. Владимира слушает лекции Алексея Никитича Гилярова (интересного и своеобразного философа, историка античной философии, специалиста в области теории философского знания и психолога) и Георгия Ивановича Челпанова (профессора философии и психологии, руководителя психологической семинарии при Киевском университете, автора «Учебника психологии»)<sup>2</sup>.

Во многом и прежде всего под их влиянием Павел Блонский увлекся античной философией, уже в студенческие годы опубликовав ряд работ по гносеологии и этике, истории философии и психологии. Под руководством Г. И. Челпанова он работает в психологическом семинаре; активно занимаясь самообразованием, изучает политическую экономию, философию, филологию, психологию; интересуется социальными проблемами.

Георгий Иванович Челпанов стал тем локомотивом — руководителем и сподвижником, — который оказал большое влияние на судьбу П. П. Блонского: пригласил его в Москву, настоял на защите им магистерской диссертации, помог стать приват-доцентом Московского университета, привил интерес к научным исследованиям<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Богуславский М. В. Теоретик трудовой школы. Павел Петрович Блонский. Режим доступа: URL: <http://www.best-pedagog.ru/blonskiy-pavel-petrovich/>

<sup>2</sup> Прим. авт.: Г. И. Челпанов впоследствии — основатель и директор Психологического института им. Л. Г. Щукиной в 1912—1923 гг.

<sup>3</sup> Яровицкий В. А. 100 Великих психологов. М.: Вече, 2004. 432 с. Режим доступа: URL: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/147398-v-yarovitskiy-100-velikih-psihologov.html>.

С 1907 П. П. Блонский становится вольнослушателем историко-филологического факультета Московского университета, с 1908 — аспирантом Г. И. Челпанова на кафедре философии и членом Психологического общества при Московском университете. С этого же года он одновременно преподавал в нескольких московских гимназиях, Елизаветинском институте и на педагогических курсах Народного университета А. Л. Шанявского, Тихомировских высших женских курсов, в женской учительской семинарии А. В. Липеровского и др. Окончив аспирантуру и выдержав магистерские экзамены, в 1913 г. Блонский приступил к чтению философии и психологии в Московском университете в качестве приват-доцента, став руководителем семинара по истории философии и преподавателем педагогики. В эти годы, уделяя главное внимание философии и занимаясь преподаванием, Блонский изучил самые популярные труды классиков педагогики и известнейших педагогов-современников: Коменского, Руссо, Песталоцци, Ушинского, Локка, Фребеля, Толстого, Кершенштейнера, Дьюи и др.<sup>1</sup> В 1911—1918 он активно

выступает с лекциями по педагогической психологии на летних учительских курсах<sup>2</sup>. Вместе с тем, он подчеркивает: «Прямая моя цель была стать ученым. Преподавание же было для меня сначала лишь источником заработка, пожалуй, даже досадным обстоятельством, отвлекающим меня от научных занятий. Так создалась известная двойственность. Мои печатные работы до 1914 г. были работами почти исключительно по истории философии, да и потом, до 1919 г., вышел ряд моих историко-философских работ»<sup>3</sup>.

Дореволюционные труды Блонского имели, главным образом, историко-философский и историко-педагогический характер, его педагогические взгляды отражены в работе «Задачи и методы народной школы» (1916)<sup>4</sup>, в которой подчеркивалась необходимость строить обучение и воспитание на основе знания закономерностей развития ребенка, уважения к его личности. В этой статье Блонский впервые выступил горячим пропагандистом генетического метода, называя его единственным способом воспитания и обучения, который в состоянии обеспечить органическое развитие сознания детей. Время напи-

<sup>1</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Вступ. статья Ф. Ф. Королева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 696 с. С.6.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Режим доступа: URL: <http://elibrary.gnpbu.ru/sections/0100/blonskiy>

<sup>3</sup> Блонский П. П. Как я стал педагогом. Библиотека по педагогике. Режим доступа: URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000044/st003.shtml>

<sup>4</sup> Прим. авт.: Статья была написана в конце 1915 г., напечатана в № 1 и № 2 журнала «Вестник воспитания» за 1916 г. Летом 1917 г. в текст были внесены отдельные исправления и дополнения, и она вышла брошюрой под существующим ныне названием в серии «Педагогическая библиотека для деятелей по народному образованию», организаторами и редакторами которой были П. П. Блонский и И. М. Соловьев. В 1918 г. вышло 2-е отдельное издание статьи.

сания статьи относится к тому периоду деятельности Блонского, который он называл годами педагогического просветительства (1914—1916). Большинство его статей этого периода было напечатано в «Вестнике воспитания» (1890—1917), одном из лучших научно-популярных педагогических журналов того времени. В числе авторов журнала были многие крупные ученые и педагоги того времени, в частности, В. М. Бехтерев, И. И. Мечников, Д. Д. Бекарюков, Ф. Ф. Эрисман, В. П. Вахтеров, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн и др.<sup>1</sup>

В 1916 г. выходит в свет пособие П. П. Блонского по педагогике для высших учебных заведений и учительских институтов. Он считает, что образует содержание человеческой культуры совокупность четырех областей: науки (в том числе прикладные), морали (включая политику), искусства (включая технику) и религии. Воспитание есть развитие воспитанника посредством обогащения внутреннего содержания его личности наукой, искусством, моралью и религией. Таким образом, культурные ценности стимулируют истинно-человеческое, специфически-человеческое развитие воспитанника. «Воспитание посредством культурных ценностей очеловечивает, в буквальном смысле

этого слова, воспитанника; и именно в этом и состоит главное педагогическое значение науки, искусства, морали и религии»<sup>2</sup>.

Цель воспитания определяется П. П. Блонским как всестороннее развитие в ребенке культурно-ценности личности посредством организации для него идеально-культурной среды и воздействия на него специально выбранными, с точки зрения их объективной ценности и соответствия особенностям ребенка, из области науки, искусства, морали и религии стимулами<sup>3</sup>.

Педагог и психолог П. П. Блонский глубоко убежден, что в центре подражания ребенка всегда находятся воспитатели — мать, отец, или учитель, если последние действительно являются воспитывающей силой. Ссылаясь на книгу Дж. Дьюи «Психология и педагогика мышления» и во многом разделяя его взгляды, он отмечает, что ребенок постоянно стремится приспособиться к личности воспитателя, а не посвятить себя проблемам изучаемого материала. Напрасна вся техника обучения, бесполезна методически грамотная разработка урока, если на этом уроке учитель проявляет привычки небрежной речи, делает логически неряшливые выводы, дает бессодержательные ответы: дети будут мыслить и говорить не так,

<sup>1</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 1 / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 304 с.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): пособие для высших учеб. завед. и учит. ин-тов. М.: ЗАДРУГА, 1916. 228 с. С. 67.

<sup>3</sup> Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — нач. XX веков: монография. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад., 2010. 376 с. С. 334—336.

как их учит учитель, но так, как он сам мыслит и говорит. Всякий метод «приобретает настоящую силу лишь благодаря тому, что он есть собственность известной личности, не орудие в руке учителя, но самая его рука...»<sup>1</sup>.

П. П. Блонский делает вывод: «Воспитатель, прежде всего и более всего воспитывает тем, как он сам чувствует и делает, мыслит и говорит. Поэтому воспитание ребенка, прежде всего, зависит от степени соответствия социальной среды и самого воспитателя преследуемым при воспитании целям»<sup>2</sup>.

Главная задача воспитателя — сделать из ребенка культурно-ценную личность, следовательно, учитель должен осознавать огромное бремя ответственности перед Ребенком, Обществом, Культурой.

Эмоциональное обращение П. П. Блонского к коллегам, соединившее жесткую критику дидактоцентризма и страстный жизнеутверждающий призыв к учителям, ярко характеризует личностную позицию ученого-практика, который считает, что духовное воздействие, имеющее своим источником свободную, всесторонне развитую личность учителя, часто оказывает решающее влияние на всю жизнь ученика. «Несравненно вреднее для ребенка я считаю тех «отдавшихся своему делу» учителей и учительниц, — поясняет П. П. Блонский, — кото-

рые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу современной школы, ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватывают в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями и частными нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов. Пусть это звучит как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одним из самых вредных для детей! Как насилюют эти полулюди маленьких людей! Любите не школу, а детей, приходящих в школу: любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни. А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живой жизнью!»<sup>3</sup>.

М. В. Богуславский выделяет две отличительные черты, присущие творческой деятельности П. П. Блонского: «Это, во-первых, комплексный подход к трактовке философии, естествознания, психологии и педагогики как взаимосвязанных явлений. А во-вторых — резкая наступательная направленность выдвигаемых и отстаиваемых идей на реализацию их в школьной жизни с целью ее кардинального обновления и улучшения. На основе всего осмысленного у него со

<sup>1</sup> Блонский П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): пособие для вышших учеб. завед. и учит. ин-тов / П. П. Блонский. М.: ЗАДРУГА, 1916. 228 с. С. 3.

<sup>2</sup> Там же. С. 50.

<sup>3</sup> Руфин И. П. П. Блонский в его педагогических высказываниях. М.: «Работник просвещения», 1928. 116 с. С. 105.

временем сложилась своя философия образования, развивавшаяся в русле парадигмы трудовой школы»<sup>1</sup>.

В годы гражданской войны Блонский активно работал: тогда были написаны такие его работы, как «Трудовая школа» (1919), «Реформа науки» (1920). В книге «Реформа науки» Блонский провозглашает свое понимание предмета психологии: «Научная психология есть наука о поведении человека, то есть о движениях его как функциях некоторых переменных»<sup>2</sup>. В этой книге Блонский сформулировал важные для советской психологии тезисы: «Научная психология есть социальная психология» и «Человек есть homo technicus». Человеческое поведение, считал он, «не может быть иным, как социальным», и «с генетической точки зрения, сопоставляя деятельность человека с деятельностью других животных, мы можем характеризовать деятельность человека как деятельность такого животного, которое пользуется орудиями». В продолжение этих идей Блонский публикует в 1921 г. «Очерк научной психологии», где утверждают принципы поведенческой, или объективной, психологии, ставшие основными для первого послереволюционного периода истории советской

психологии. С 1918 по 1930 г. всего вышло свыше ста его работ. Среди них первые советские учебники для средней и высшей школы. Его статьи публикуются в США и Германии<sup>3</sup>. П. П. Блонский этого периода был наиболее читаемым автором, с которым по успеху едва ли может сравниться другой современный педагог<sup>4</sup>. Он участник почти всех съездов и конференций по народному образованию. С 1919 председатель и заведующий научно-педагогической частью Московской академии социального воспитания (с 1924 г. Академия коммунистического воспитания).

В 1922 г. Блонский был приглашен Н. К. Крупской в Научно-педагогическую секцию Государственного ученого совета для участия в составлении учебных программ для школы. В составе секции ГУСа он работал почти 10 лет, составляя учебные программы для средней школы, книги для чтения, методические материалы. В этот период он активно разрабатывает проблемы педологии, выступая за комплексный подход к изучению ребенка и практике воспитания, опираясь при этом на философски обоснованные представления о познавательных и воспитательных процессах. Его вариант педологии отличается углубленной

<sup>1</sup> Богуславский М. В. Теоретик трудовой школы. Павел Петрович Блонский. Режим доступа: URL: <http://www.best-pedagog.ru/blonskiy-pavel-petrovich/>

<sup>2</sup> Словарь психологических терминов П. П. Блонский Режим доступа: URL: <https://www.belogurova.ru/glossary?letter=1&word=2452>.

<sup>3</sup> Яровицкий В. А. 100 Великих психологов. М.: Вече, 2004. 432 с. Режим доступа: URL: <https://libking.ru/books/nonf/-nonf-biography/147398-v-yarovitskiy-100-velikih-psihologov.html>.

<sup>4</sup> Цит. по: Данильченко М. Г. П. П. Блонский и его вклад в педагогическую науку: автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. (13.00.01) / Науч.-исслед. ин-т общей педагогики акад. пед. наук СССР. М.: [б. и.], 1974. 61 с.

философской проработкой и выраженной гуманистической позицией в анализе комплексных проблем развития ребенка. Вместе с тем, в связи с распространением идей экспериментальной педагогики и педагогической психологии уже к концу 20-х гг. у Блонского меняется взгляд на ребенка и факторы формирования личности. Он разочаровывается в педологии и начинает интересоваться собственно психологией, активно занимаясь вопросами развития мышления, памяти и речи школьников, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

В 1930–1941 годы он — заведующий лабораторией памяти, затем лабораторией мышления и речи в Институте экспериментальной психологии, проводит исследования в области психологии памяти и психологии желаний. Автор одной из классификаций памяти, построенной на генетическом основании. За фундаментальный труд «Память и мышление» (1935) удостоен звания доктора педа-

гогических наук без защиты диссертации. На этот же период приходится и его наиболее крупные психологические работы: «Трудные школьники», «Развитие мышления школьника», фундаментальные труды «Возрастная педология», «Педология» и др. В 1935 году вышли в свет его «Очерки детской сексуальности» — первая в России (и на долгое время последняя) серьезная работа по вопросам полового развития и воспитания<sup>1</sup>.

Автор свыше 200 трудов по различным вопросам философии, педагогики и психологии, ведущий теоретик педологии, исследователь исключительного дарования Павел Петрович Блонский был не только крупным ученым, сыгравшим значительную роль в создании советской психологической науки, но и организатором образования, педагогом-практиком, положившим начало в подготовке педагогических кадров социалистического государства.

<sup>1</sup> Богуславский М. В. Теоретик трудовой школы. Павел Петрович Блонский. Режим доступа: URL: <http://www.best-pedagog.ru/blonskiy-pavel-petrovich/>

### Список литературы:

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 1; под ред. А. В. Петровского / П. П. Блонский. — М. : Педагогика, 1979. — 304 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский; вступ. статья Ф. Ф. Королева. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 696 с.
3. Блонский, П. П. Как я стал педагогом. Библиотека по педагогике / П. П. Блонский.. Режим доступа: URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000044/st003.shtml>
4. Блонский, П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): пособие для высших учеб. завед. и учит. ин-тов / П. П. Блонский. — М. : ЗАДРУГА, 1916. — 228 с.
5. Блонский, П. П. Режим доступа: URL: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/blonskiy>
6. Богуславский, М. В. Теоретик трудовой школы. Павел Петрович Блонский / М. В. Богуславский. Режим доступа: URL: <http://www.best-pedagog.ru/blonskiy-pavel-petrovich/>
7. Данильченко, М. Г. П. П. Блонский и его вклад в педагогическую науку: автореф. дис. ...на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. (13.00.01) / Науч.-исслед. ин-т общей педагогики акад. пед. наук СССР. — М.: [б. и.], 1974. — 61 с.
8. Руфин, И. П. П. Блонский в его педагогических высказываниях / И. Руфин. — М. : «Работник просвещения», 1928. — 116 с.
9. Словарь психологических терминов П. П. Блонский Режим доступа: URL: <https://www.belogurova.ru/glossary?letter=1&word=2452>.
10. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — нач. XX веков: монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад., 2010. — 376 с.
11. Яровицкий, В. А. 100 Великих психологов / В. А. Яровицкий. — М. : Вече, 2004. — 432 с. Режим доступа: URL: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/147398-v-yarovitskiy-100-velikih-psiologov.html>.



**П. П. Блонский**

## **ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ<sup>1</sup>**

### **1. Современная и новая школа**

Великий грешник тот, кто льстит народу и тем убаюкивает его, мы же смело, хотя и со скорбью, скажем, что народ темен, дик и малопроизводителен. Черные тучи нависли над страной, и народное невежество и пассивность народа являются страшной угрозой для счастья и свободы России. Вопрос о просвещении народа и воспитании в нем самостоятельности – вопрос о будущем России.

Это просвещение и это воспитание народ не может получить в семье, ибо старшее поколение еще более темное и пассивное. Главное место, где воспитывается народ в настоящее время, есть школа. Народная школа, в которой ребенок только учится, совершенно не соответствует своему назначению, и народный учитель не имеет права быть только учителем. Народная школа должна быть местом воспитания народных масс и дать им то, самое необходимое ныне для России, что не может им дать ни семья, ни окружающая среда.

Но если так, тогда школа – организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни. (...)

План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создаст автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца

<sup>1</sup> Печатается в сокращении: *Блонский П. П. Избранные педагогические и социологические сочинения.* – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с. – С. 39–85.

новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятия ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но мало-полезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В новой школе математика – метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа – школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд – вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

9. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.

10. В современной школе царит вопросно-ответная форма обучения; в новой – задача или рассказ.

11. В современной школе экзамены – испытание знания учебной книги; в новой – испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.

12. В современной школе учитель – отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа – школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением.

## **2. Основной принцип новой школы**

Но сначала установим общий принцип нашей школы, как места воспитания детей народа. Воспитывать возможно двояким путем. Первый путь – внушение. Гюйо (1) определяет воспитание как внушение, и старое воспитание было не чем, иным, как организованным внушением ребенку известных взглядов и привычек со стороны государства и школы. С этой точки зрения и мы должны были бы поставить вопрос о том, какие воззрения и привычки должна внушить своему восприимчивому воспитаннику русская народная школа. Так этот вопрос часто и ставился. Однако новая философия не позволяет нам признать правомерность такого вопроса. Новая философия признает морально ценной лишь автономную личность: только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию, по своим собственным внутренним законам; исполнение внушенного чужой волей предписания есть лишь внешний механический процесс, есть лишь подражание чужой жизни, но не своя жизнь. Внушающая сила воспитания может сделать многое, но и в самом лучшем случае ее результат – все тот же загипнотизированный «старшими» автомат. Задача же школы – не заниматься гипнозом, хотя бы и к вящей славе божией, но создавать морально ценную автономную личность.

Кроме того, личность, следующая исключительно внушениям авторитета, может действовать лишь в той обстановке, которую предрекал ей этот авторитет. Но вечно живая жизнь требует создания новых форм жизни и умения приспособляться к вечно изменяющейся среде, на что обреченный на застой наш воспитанник, умеющий лишь повторять чужую волю, по, не умеющий создавать свою новую жизнь, не способен. Поэтому воспитание посредством внушения не только неправомерно, как отказ от создания автономной личности, но и непрактично, так как делает воспитанника не умеющим ни создавать новые формы жизни, ни приспособляться к ним. Он может быть лишь слепо доверчивым и послушно пассивным «подданным».

Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни – вот кто должен быть создан народной школой. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребенка, развитие в нём инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности, пассивности и инертности. Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка: это и незаконное желание по отношению к чужой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим внутренним законам из своих зачатков, да, наконец, кто мы сами с

нашей уродливой, изломанной жизнью! Мы должны, вместо этого, воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться – значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его. И Фребель, и Монтессори вполне правы, утверждая, что единственная задача воспитателя – найти наиболее благоприятный материал для самовоспитания ребенка. Итак, народная школа – место рациональной организации самовоспитания творца новой русской жизни. Учитель – лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка (2). В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях. Школу надо мыслить как самодеятельную трудовую детскую общину, как прообраз грядущего идеального социального строя. (...)

### **9. Школа социального труда**

Задача школы – научить жить. Жить – это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда – основное содержание школьного образования.

О том, что идеальная школа – школа труда, теперь говорят много, но под трудом обыкновенно понимают ручной труд, школу превращают в мастерскую, а ребенка в кандидата в подмастерье. Таким образом, трудовое обучение понимается как обучение ребенка различным ручным работам. Но подобный «мануализм» крайне суживает цель трудовой школы. Человек – существо общественное; деятельность человека – деятельность общественная, и именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка. Следовательно, вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие: социальный труд.

Мы, русские, мало подготовлены к социальному труду. История всевозможных общественных начинаний в достаточной мере плачевна. Внешкольная жизнь русского человека дает слишком мало благоприятных для развития способности к социальному труду условий. На долю школы выпадает поэтому особенно интенсивная работа в деле создания хорошего общественного работника. Россия слишком нуждается в таком работнике.

...Уже достаточно общей стала фраза, что мы прекрасно умеем умирать за Россию, но умеем ли мы жить для нее? Мы, может быть, необычайно способны к любви и любим мы сильно глубоко, но умеем ли мы любить, умеем ли воплощать порывы нашего сердца и проявлять активно нашу любовь так, чтобы она согревала и оживляла тех, кого мы любим? Не есть ли эта наша любовь, которой мы так

гордимся, цветок без запаха, мало живая, мало плодотворная любовь? Мне кажется, что да. В этом, быть может, главное препятствие для прогресса России, и об этом современная школа слишком мало думает: в том, что она не думает о создании умелого общественного работника, ее самый большой грех.

Как же создать умелого общественного работника? Конечно, путь единственный: упражняя ребенка в общественной работе. Общество изучается ребенком, как мы видели, в следующем порядке: школа, семья, улица (квартал) в городе или родная деревня, город или округа, родина. Таким образом, первые упражнения ребенка в общественной работе – упражнения его в школьной работе. В первое время своего пребывания в школе ребенок знакомится со школьной жизнью, но знакомится (мы уже говорили об этом) посредством активного участия в этой жизни.

Ясно, следовательно, что мы примыкаем к тому течению в педагогике, которое настаивает на школьном самоуправлении. Республиканская школа должна воспитывать республиканцев.

Учителю пора перестать быть монархом или унтером. Организацию этого школьного самоуправления в небольшом масштабе можно осуществить в виде общества благоустройства класса, по отношению к которому каждый из учеников берет на себя, определенную функцию. Особенно поощрял бы я систему поручения какой-нибудь обязанности нескольким ученикам совместно: это учило бы их работать вместе под коллективной ответственностью. Вообще, заметим раз навсегда, надо всеми силами стараться воспитать в детях именно сознание коллективной ответственности вместо господствующих в современной школе индивидуализма, недоброжелательства и жадности выделиться. При этом сами дети, под председательством учителя, решают вопрос, как благоустроить класс и кому что поручить.

Постепенно проблема благоустройства расширяется: не только класс, но вся школа, и не только внутреннее помещение школы, но и школьный двор. Функции ученика все более и более усложняются, и ребенок втягивается в общую работу всей школы. Он приучается жить в чем-то более широком, нежели его тесная ячейка – собственный класс. Таким образом, класс и до известной степени вся школа – дело рук самих учеников. Постепенно внимание учеников обращается на более утонченные вопросы: организация школьной кассы, сбережения которой шли бы куда-нибудь по решению учеников, одобренному учителем; организация помощи слабым в самых различных отношениях товарищам, причем под помощью мы понимаем не только подачу необходимого, но вообще всего, что может

создать товарищу светлую минуту жизни, и т. п. Автор этой статьи, являясь убежденным приверженцем заповеди: «Не судите, да не судимы будете», – конечно, резко высказался бы против организации товарищеского суда в силу чисто принципиальных соображений; он предложил бы суд детей заменить общим собранием детей, которое, не затрагивая совершенно личностей, решало бы в общей форме вопрос: «Произошло то-то. Как сделать, чтобы этого больше; не было?» (например, как сделать так, чтобы ученики не дрались, не ссорились и т. п.). Но, в общем, было бы лучше по возможности избегать волновать детей отрицательными событиями из их жизни. Напомним, между прочим, старый совет: верное средство унять драчуна – поручить ему надзор за драками в классе. В этом смысле и могут быть выносимы решения собрания детей этого класса практической морали.

Второе, на что обращается внимание ученика, – семья. Поэтому второй цикл упражнений ребенка в общественной работе – работа в семье. Конечно, это не значит, что ребенок прекращает совершенно упражнения первого цикла: нет, он, продолжая их, начинает и новые упражнения, именно в семейной работе. Фребель в свое время считал крайне педагогичным участие детей в домашней работе взрослых, и нечего говорить о том, как изменится взгляд семьи на значение школы, если школа будет ставить одной из своих непосредственных задач помощь семье. Великий грех современной школы, что она отнимает ребенка от семьи и внушает ему высокомерный взгляд на семью. Школа по-прежнему продолжает смотреть на учеников как на свою безотчетную собственность и создавать из них отщепенцев от семьи в настоящем и безбрачных существ в будущем. Подавляющее большинство питомцев школы впоследствии будут строить семейную жизнь, но об этом подготавливающая их к жизни «монашеская» школа им ничего не говорит.

Мы ставим перед детьми ряд вопросов: «Что и как я делаю дома?», «Чем я могу помочь моей матери?», «Какую пользу я могу принести моему отцу?», «Как обходиться с маленьким в семье?», «Как помочь больной бабушке?», «Как ухаживать за домашними животными?» и т. п. Первый вопрос разрастается в курс домоводства, второй – в курс практических работ общего характера, например агрономии, третий – педагогика, четвертый – медицина, пятый – прикладная зоология и т. п. Только коснитесь этих вопросов, и тем, крайне важных для ребенка, будет бесчисленное множество (3). Но не надо гнаться за количеством и систематичностью: наш критерий – посильность темы в смысле возможно лучшего выполнения ее ребенком и настоятельный интерес к ней со стороны класса. Схема разбора темы

такова: классное обсуждение – практическая подготовка в классе (если возможно и нужно) – приложение в семье – классный отчет. Чем естественней все это, тем лучше. Приложение в семье отнюдь не означает навязывания семье рецептов учителя, но, скорее, помощь в том, в чем семья испытывает затруднение: это не исполнение заданного урока, но воспитание умелой предупредительности к домашним. Это – служение школы деревенской и рабочей семье.

Кроме вышеозначенных, из многих возможных других вопросов мы выделим серию – «Как поступать во время какого-нибудь несчастья, например, пожара, и т. п.?». Автор статьи с большим сочувствием относится к той части воспитания «разведчиков» (бойскаутов), о которых прежде много говорили, где речь идет о развитии в ребенке зоркости к опасности и чужой беде, ловкости и находчивости в трудных обстоятельствах. Точно так же следует заимствовать из их программы золотое правило: «Ни один день без доброго дела» – и ряд воспитывающих зоркость и находчивость (но не более!) игр.

Итак, первое время ребенок упражняется в труде, поскольку последний применяется в семье и школе. Словом, участие в семейной и школьной жизни и изучение их – вот предмет, на котором сосредоточил свое внимание ребенок с первых дней учения.

Далее круг деятельности ребенка расширяется: он – участник культурно-трудовой деревенской или городской жизни. Программа занятий крайне разнообразится, своеобразно окружающей ребенка обстановке, и здесь я привожу пример лишь в виде иллюстрации. Начнем с деревенского ребенка. Он познакомился с жизнью своей семьи и уже умелый помощник ей. Мы, да и сама жизнь вместе с нами, останавливаем внимание ребенка на работе отца в различные времена года: весенние работы крестьянина в поле, огороде и саду; летние работы в саду и огороде, сенокос, жатва; работы отца осенью, поездки на базар; зима (труд и развлечения); в лесу и на реке. Помимо обсуждения, практической подготовки и участия ребенка в работе отца, эта работа воспроизводится в школе трояким способом: работа на опытной грядке и классном поле с записью наблюдений; ручной труд в семье (главным образом, обработка сырых материалов); воспроизведение жизни крестьянина посредством рисования, лепки и драматических игр. Очень много пользы принесла бы и издаваемая учениками «Газета деревенского труженика». Словом, ребенок воспитывается как культурный трудовой крестьянин.

Переходим к городскому ребенку. Исходный пункт – все та же работа отца, т. е. в итоге – работа нашего квартала. Занятия ручным трудом (слойдом) в школьной мастерской (4); школьный кооператив; воспроизведение жизни городского работника посредством

лепки, подражательных драматических игр – вот наши темы. Самое главное здесь – практическое и, насколько возможно, теоретическое знакомство с различными отраслями обрабатывающей промышленности. Методика ручного труда требует, конечно, самостоятельной разработки, и я хотел бы указать лишь на два пункта по отношению к ней: во-первых, я очень приветствую мысль Монтессори о том, чтобы детский возраст вкратце повторил главные работы первобытного человека: гончарное искусство и лепка кирпичиков – первые занятия ребенка; во-вторых, я настаивал бы на том, чтобы конечной, никогда при построении курса незабываемой целью было элементарное машиноведение. (...)

В издании газеты городскими детьми, пожалуй, нет такой необходимости, как в деревне, но учитель всегда, идя на урок, должен отметить в своей газете, что можно и нужно прочитать из нее детям.

Конечно, и в городе, и в деревне трудовому воспитанию детей принесут огромную пользу экскурсии и коллекционирование, причем надо приучать самих детей уметь организовывать экскурсии и собирать коллекции, а также создавать таблицы, например, по обрабатывающей промышленности.

Итак, сперва наш ребенок – организатор, под руководством учителя, школьной жизни и помощник в семье; затем он, маленький крестьянин или рабочий, остается еще последний круг – маленький русский. Этот цикл совпадает с изучением родиноведения.

Курс родиноведения я бы связал с курсом гражданского воспитания. При этом встает трудный вопрос: как избежать политических внушений со стороны государства и учителя? Мне кажется, удобнее всего курс гражданского воспитания разбить на две части. Первая часть – объективное описание органов государства и общества: парламент, министерство, суд, земское собрание или городская дума, фабрика, банк, торговая контора, полк, рабочий союз и т. п. Метод изучения – драматизация, инсценировка данного учреждения. Вторая часть – социальная мораль, которая, подобно международному праву, может быть достаточно нейтральной и которая у нас, мне кажется, стоит гораздо ниже, чем личная. Темы ее: связь личной жизни с общественной и необходимость солидарности; взаимопомощь; идея справедливости; уважение к человеческой личности; братство людей; самопожертвование; благо государства как высшее благо; участие в общественной деятельности как нравственная обязанность. Темы трактуются по возможности в связи с вопросом о конкретных формах воплощения их; метод – от близких ребенку форм воплощения к отдаленным от него организациям.

Школьная жизнь дает много случаев применить указанное: класс и отдельный ученик; товарищество и организация общества взаимопомощи; уважение к маленьким; класс как семья; героизм в школе; благо школы; участие в организации школы. (...)

### **11. Воспитание сердца в школе**

Наш ученик умеет логически мыслить и точно формулировать свои выводы; истина органически развилась из его наивного сознания; глаза его раскрыты для восприятия человеческой жизни; он способен к общественному труду. Мы развили в нем Мысль и речь, трудовые привычки и активную любовь к людям. Все ли это? Нет, мы не видим еще в нашей школе ни поэзии, ни красоты.

Что современная школа – слишком прозаическая вещь, доказательства не требует. Но также не требует доказательства и то, что поэзия, как солнце, нужна человеку. Современная школа, с загаженным полом и унылыми партами, со скатанными таблицами на стенах и учителем-нечеловеком, делает все для того, чтобы нагнать на ребенка тоску. Та форма преподавания, которая практикуется ныне, как бы нарочито придумана для того, чтобы вспугнуть у ребенка настроение и не дать ему цельного впечатления.

...Разве есть один, а не тысячи способов хорошо дать урок на данную тему? И разве урок не должен вырасти из конкретной жизни ученика, а также и учителя?

Нет, не надо больше «растерзания поэтов», по выражению Эллен Кей. Дорожите цельным впечатлением ребенка, его думой и настроением. Урок – или логическая задача, которую дети сами решают, или рассказ, сердечный и простой, учителя. Рассказ учителя должен быть восстановлен в своих правах. Как сильно может всколыхнуть детские души рассказ учителя о своей работе, своем детстве, своих путешествиях, своих любимых писателях и своих любимых героях? Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения – самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление.

В нашей идеальной школе дети часто будут слышать рассказы учителя о его любимых героях, он часто будет читать им свои любимые стихи, петь с ними свои любимые песни, показывать им свои любимые картины. Конечно, не все, что любит учитель, доступно детям, но все, что дает он им, должно быть им любимым. В школе должно быть побольше ярких, красочных часов. И для того, чтобы

увлечь ребенка рассказом (а дети очень любят рассказ), нужно не так много: нужно быть простым и сердечным, самому чувствовать и избегать пышных фраз.

Овейте душу ребенка героизмом и поэзией: этим вы воспитаете в нем самоотверженное нежное сердце. Побольше рассказов о героях-людях и героях-народах, побольше поэзии и музыки. У учителя есть балалайка, гитара или скрипка – полчаса игры учителя разве не будут очень, очень полезны для детей? А фантазия учителя – сказки, легенды, воображаемые путешествия? А что может быть лучше фантазирования вместе с детьми, когда они подсказывают запнувшемуся учителю? Ведь это лучшее средство для развития поэтического творчества ребенка. Разве не урок это, если у нас состоится импровизированный концерт или если мы мысленно будем плыть в лунную ночь в низовьях Волги?

Два порока имеет детская фантазия: детский вымысел скучен, и ребенок некритически относится к нему; ребенок – раб своей бедной фантазии. Для устранения первого порока и необходим толчок со стороны учителя, его работа вместе с учеником, совместное фантазирование. А для того, чтобы ребенок не потерял чувства реальности, для этого не развитие его воображения сдерживайте, но развивайте в нем параллельно критическую научную мысль, что мы и делали. Фантазия и действительность не враги; плохо – фантазия и плохое знание действительности.

Но если есть в ребенке уже потребность, дайте волю и его самостоятельному поэтическому творчеству. Путь для проявления этого творчества много, и мы назовем самый главный – свободные сочинения. Лишь в них может найти удовлетворение личность ребенка и проявиться с полной энергией индивидуальное творчество его. Эти сочинения сперва устные, а потом письменные. В последнем случае школьный, лучше, классный журнал – наиболее подходящий возбудитель творчества ребенка, кстати, это самое действенное средство воспитать в ребенке орфографический навык (6). Итак, дайте простор, чтобы и ребенок говорил в школе, а не только «отвечал, учителю», как это делается теперь. Пусть и ребенок сочиняет, рисует, на все лады воплощает свою фантазию. (...)

Эстетическая оценка слишком трудна для детей. Поэтому необходимы особые упражнения детей в нахождении красот, в произведении искусства. Доступнее всего наслаждение поэзией, если предварительной беседой создано уже настроение, стихотворение действует само по себе и, что в нем наиболее ярко, детьми запоминается без напряжения. Сложнее подготовка к эстетическому восприятию картины или музыки. Подготовка к музыке может вестись

так: читается текст, затем вопросы, о том, где петь хором, где – одному, где надо замедлить темп да, наоборот, где петь тихо, какие аккорды более выразительные; когда класс отчасти наметил мелодию, учитель играет и дети уже примут музыку. Шаблон подготовки к картине таков; рассказывается содержание картины; затем вопросы в связи с пробным рисованием, как разместить и в каком виде нарисовать предметы, как лучше выразить настроение, рисунком, какие и где подобрать цвета; наконец показывается самая картина.

В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастья, боится молчания в классе. А между тем в молчании зреет мысль и особенно чувство. Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему и в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормошить наших учеников.

В нашей школе будет жить и чувство благоговения. Надо воспитать в ребенке благоговейное отношение к труду, истине и людям. Наша школа – школа серьезности, и мы категорически против учения-забавы. Жизнь – не игра, не забава, но серьезное дело, требующее священного отношения. Поэтому и учитель жизни не забавник. Конечно, и в нашей школе будут детские улыбки, детский смех и добродушный юмор учителя, но все это не самоцель; все это лишь приводящие моменты, лишь внешние проявления бодрости духа. Но в глубине души ребенок должен всегда с чувством благоговения подходить к своей работе и серьезно относиться к ней...

Последнее замечание. Мои указания, что нужно ребенку почаще говорить о героях и героизме, что нужно знакомить его с искусством и развивать в нем умение украшать себя и свое жилище, рискуют показаться односторонними. Я хочу ими подчеркнуть лишь то, что надо воспитать в ребенке стремление к высшему, сверхчеловеческому в лучшем смысле этого слова и жажду преобразования будничной серой жизни. Но желать преобразовывать жизнь не значит отвращаться от нее. Нет, мы будем развивать в ребенке умение находить красоту в той жизни, которая повседневно окружает его, и умение создавать красоту из самого заурядного. Не аристократов, но демократов духа готовим мы. Что красивого сегодня увидел ты по дороге в школу? Что красивого у тебя дома? Неужели ничего нет? Присмотрись: есть много, очень много незаметной, тихой красоты! И, например, для городского ребенка красота засияет и в огоньках трамвая, и в извозчицкой кляче, плетущейся по мокрому снегу, и дырявых обоях сырого подвала. Мы будем искателями красивого пов-

сюду; в самых мелочах. И там же будем мы искать и героизм. Нет ли героев вблизи нас? Не героиня ли твоя мать, голодная и больная, последний кусок отдающая детям и работающая, пока не свалится с ног? Не герой ли отец с его работой в типографии, многими часами дышащий свинцовой пылью? Ребенок замечает незаметный героизм и сам становится понемногу таким, может быть, самым сильным героем, героем в мелочах. А украшения? Их можно много наделать из самого заурядного, даже из того, что сбрасывается в сорный ящик. Ребенок упражняется в работах над бросовым материалом.

## **12. Учитель, стань человеком!**

Наша школа, школа мысли, человечности, социального труда и поэтического чувства уже очерчена. Ее основа – деятельность самого ребенка, постепенное саморазвитие его при помощи дающего материал для этого саморазвития учителя. Но встает вопрос: не утопия ли подобная школа? Не слишком ли далеко до нее от действительности? Не слишком ли мало из этих идей мы можем понести завтра в наш класс? Да, наша школа идеал, но такой идеал, который все больше и больше подчиняет себе действительность, и осуществление этого идеала в большой мере зависит от самого народного учителя. В выборе метода преподавания (а ведь на этом главным образом и основана наша реформа народной школы) он свободен. Развивать мысль и точность речи, знакомить с человеческой жизнью и человеческим трудом, будить чувство красоты – все это, до известной степени, возможно и в условиях современной школы. Смотри же, не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы!

Наша школа – школа жизни, но в этой школе жизни будет ли место для тебя, живой ли ты человек? Не отбывает ли учитель в классе зачастую опостылевшую ему повинность за гроши ежемесячного жалованья и не проходит ли его личная жизнь где-то в стороне, то в томлении и тоске «культурной одиночки», то в моральном падении и опустошении души? И неудивительно, если душа живого человека не переносит неодолимой, неосмысленной работы: неудовлетворенность – все же желание лучшего. И с этой точки зрения несравненно вреднее для ребенка я считаю тех «отдавшихся своему делу» учителей и учительниц, которые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными

занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов.

Пусть это звучит, как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одним из самых вредных для детей. Как насилуют эти полулюди маленьких людей!

Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью. В нашей идеальной школе учитель не будет скучать и томиться, ибо в ней он будет сам жить (6). Вместе с детьми он будет сам учиться, всматриваться в жизнь и разбираться в ней, и если он мало знает жизнь, тем интереснее ему будет узнавать ее. Вместе с детьми он будет путешествовать в новых для него странах; вместе с ними он втянется в новое общее дело. А нет у него настроения ни думать, ни мастерить вместе с детьми, он будет отдыхать за музыкой, книгой поэта, легендой или мечтой. В его учительской службе будет мало повторений, ибо творчеству учителя в новой школе, школе жизни, будет много места.

Да, мы много говорим о жизни и творчестве детей, но пора заговорить уже и о жизни и творчестве учителя. Школа должна дать место жизни учителя, иначе она не будет иметь учителей – живых людей. Школа должна дать возможность учителю стать человеком для детей и жить в классе интенсивной человеческой жизнью. В школе должно быть возможно больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросно-ответная форма обучения обезличивают учителя. Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми, пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой, пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества для учителя.

Примечания

(1) Гюйо Жан Мари (1854–1888) – французский философ, разрабатывавший главным образом вопросы этики, искусства и религии с социологической точки зрения. В области педагогики развивал теорию воспитания как организованного внушения. В рус. пер. были изданы его собр. соч., т. 1–5. – СПб., 1898–1901.

(2) Такое определение роли учителя отмежевывает нас от теории свободного воспитания, лишаящей ребенка помощи и руководства взрослых, так и теории внушения, рассматривающей ребенка как пассивное существо.

(3) Ясно, что организованный уход за школьным садом – первые уроки ботаники, а за школьными животными – первые уроки зоологии, собирание камней для школьного музея – занятия по минералогии, а работа над украшением школы – уроки лепки и рисования.

(4) Таким образом, я бы примкнул к шведской концепции ручного труда (слайд – самостоятельный предмет, ставящий целью дать детям возможность практиковаться в ручном труде и иметь постоянное, интересное и дающее некоторый заработок, ремесло), хотя методика слайда нуждается в коренной реформе. Девочки, конечно, воспроизводят преимущественно работу матери.

(5) Писать ребенок научается как любому ремеслу. Что же касается фотографического навыка, то он приобретается легче всего теми, кто пишет много и тщательно, а именно так пишут дети для своего журнала. Осторожность развивается у детей благодаря боязни испортить журнал, и учителю остается лишь развить в детях привычку и умение справляться, как пишется данное слово. Что касается вообще орфографии, то относительное знания ее я считаю в такой же мере необходимым, как умение держать себя в обществе, т.е. безграмотность я считаю условным неприличием. Однако отсюда слишком далеко до того, чтобы оценивать ум ученика по количеству делаемых орфографических ошибок. Так могут поступать лишь те, которые вообще некомпетентны в оценке человеческого ума: то ли легкое дело, считать орфографические ошибки в детских тетрадях! Хорошо учителю-урочнику весь свой век провозиться лишь с тетрадками, а не с душами детей! (Прим. автора)

(6) Он не будет и культурной одиночкой в деревне, ибо школа пойдет в семью, а семья в школу, и учитель станет родным для родителей учеников. Учитель должен жить в самом тесном общении с отцами своих детей. Сейчас у учителя нет уже никаких оправданий для обособления от населения. И к единению с населением учитель должен стремиться не только ради успеха школьной работы, слияния школы с жизнью и просвещения взрослых трудящихся масс, но также и ради своего счастья.

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Е. Н. Астафьева

### ЭВРИСТИЧНОСТЬ ОБРАЩЕНИЯ К ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37:001.895

ББК 74.044.3

Эвристичность обращения к историко-педагогическому осмыслению инноваций в образовании определяется возможностью их познания в пространстве прошлого и настоящего педагогической культуры человечества, позволяющего проследить их истоки и связи с другими педагогическими феноменами, определять ценности и смыслы конкретных инноваций, учитывать уже имеющиеся успехи и недостатки в постановке и решении проблем обучения и воспитания подрастающих поколений.

Ключевые слова: инновации в теории и практике образования; историко-педагогический контекст; эвристический потенциал историко-педагогического познания инноваций.

E. N. Astafieva

## HEURISTICS OF TREATMENT TO HISTORICAL AND PEDAGOGICAL UNDERSTANDING INNOVATIONS IN EDUCATION

Heuristic appeal to the historical and pedagogical understanding of innovations in education is determined by the possibility of their knowledge in the space of the past and present pedagogical culture of mankind, allowing to trace their origins and relationships with other pedagogical phenomena, to determine the values and meanings of specific innovations, to take into account the existing successes and shortcomings in the formulation and solution of problems of training and education of the younger generations.

Key words: innovations in theory and practice of education; historical and pedagogical context; heuristic potential of historical and pedagogical cognition of innovations.

В современных работах по педагогической инноватике авторы подчеркивают, что «процесс движения всякого новшества (инновационный процесс) начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса (выявление проблемы). Эту функцию выполняют субъекты инновационной деятельности. Проблема — это такая ситуация в деятельности, когда есть потребность в чем-то, но нет предмета, способного ее удовлетворить, то есть существует несоответствие (разрыв) между тем, “что требуется”, и тем, “что есть”. <...> Выявление потребности в изменениях запускает процесс создания новшеств»<sup>1</sup>. Процессы создания нового, связанные с проектированием новшеств, как и процессы внедрения новшеств в образование (инновационные процессы), требуют от субъектов инновационной деятельности значительного интеллектуального напряжения, серьезных концептуальных построений. В новейшем пособии «Инноватика и инновационные образовательные технологии» отмечается, что «концептуализация представляет собой мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии предмета и способе его проектирова-

ния. Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах и условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования, выявляется структура проектируемого объекта, определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов, уточняются цели и формулируются задачи проектирования, выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности. <...> В результате концептуализации должна возникнуть общая для участников проекта мотивационная, ценностно-смысловая, целевая и стратегическая платформа всех последующих действий»<sup>2</sup>.

Качество и эффективность усилий по концептуализации мыслительной деятельности, решающей задачи создания педагогических новшеств и реализацию инновационных процессов в образовании, зависят, в частности, от способности ее субъектов ориентироваться в бесконечно богатом многообразии педагогической культуры человечества, от владения накопленным людьми опытом постановки теоретических и практических проблем воспитания и обучения подрастающих поколений, от умения опереться на педагогическое прошлое, извлечь из него

<sup>1</sup> Лазарев В. С., Мартыросян Б. П. Педагогическая инноватика: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Издательство МПСИ, 2006. 360 с. С. 47–48.

<sup>2</sup> Крюни Н. К., Селиванов С. Г., Шарипов Ф. В. Инноватика и инновационные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 296 с. С. 155.

уроки, использовать содержащийся в нем эвристический потенциал<sup>1</sup>. Таким образом, педагогическая инноватика, центрирующая свое внимание на изучении инновационных процессов в образовании, проектируя педагогическое будущее, может и должна использовать наряду с другими методологическим инструментами эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов.

Суть этого подхода в 2012 г. Г. Б. Корнетов определил следующим образом: «Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов направлен на то, чтобы актуализировать знания о педагогическом прошлом применительно к постановке и решению значимых проблем теории и практики образования. <...> Реализация эвристического подхода к изучению историко-педагогических феноменов возможна в двух основных формах. Во-первых, в форме исследований, прямо и непосредственно подчиняющих логику отбора и изложения материала решению значимых

педагогических проблем. Во-вторых, в форме исследований, сохраняющих собственно историческую логику отбора и изложения материала, но при этом акцентирующих внимание на тех аспектах педагогического прошлого, которые: а) имеют важное мировоззренческое значение; б) существенно значимы для понимания формирования и развития педагогических традиций, инновационных изменений в образовании, тенденций эволюции педагогической мысли, практики воспитания и обучения; в) способствуют более глубокому пониманию современных проблем теории и практики образования, поиску их эффективных решений. Вторая форма реализации эвристического подхода имеет то преимущество, что позволяет органично вписывать актуально звучащие педагогические события и проблемы прошлого в широкий историко-педагогический контекст, в закономерную логику разворачивания историко-педагогического процесса»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> См.: Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 2 (16). С. 54–57; Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 2. С. 59–62; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности: монография. М.: АСОУ, 2018. 240 с.; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г. Б. Размышления об истории педагогики // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2018. № 1 (41). С. 11–34.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО; Издательский Центр ИЭТ, 2012. 388 с. С. 5–6.

Один из действенных способов реализации эвристического подхода к изучению историко-педагогических феноменов при постановке и решении проблем педагогической инноватики связан с рассмотрением инноваций, как проблем теории и практики образования в историко-педагогическом контексте<sup>1</sup>. Этой проблеме специально посвящена двухтомная монография, изданная в формате VII Национального форума российских историков педагогики (Москва, Академия социального управления, 18 апреля 2019 г.) на основе материалов, представленных его участниками<sup>2</sup>.

По мнению Г. Б. Корнетова, «обращение к историко-педагогическому контексту инноваций в теории и практике образования позволяет углубить понимание педагогических инноваций, расширить знание о них, задать непривычные ракурсы рассмотрению инноваций, наполнить их новыми смыслами. <...>

Результаты новейших исследований

показали, что обращение к историко-педагогическому контексту теории и практике современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обуславливает его развитие. Современное образование в историко-педагогическом контексте можно рассматривать по разным основаниям, например: а) по трактовкам соотношения и связи прошлого, настоящего и будущего; б) по проблематике; в) по ценностным ориентирам; г) по задачам и инструментам исследования; д) по концептуальным основаниям; е) по пониманию того, что есть образование, его теория и практика, как они связаны между собой, с другими процессами и событиями жизни общества и людей; ж) по трактовкам идеи прогресса; з) по особенностям направленности на человека, общество, государство, экономику, культуру, духовную жизнь, религию и

<sup>1</sup> См.: Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования.: Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016. 256 с.; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография. М.: АСОУ, 2016. 172 с.; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. С. 12–31; Корнетов Г. Б. Теория познания педагогического прошлого // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 11–31; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов практических конференций. 2016. № 4. С. 1185–1204. URL.: <http://new.asou-mo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

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

т. д. Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практике современного образования предполагает движение от настоящего к прошлому, “прочтение” педагогического прошлого с точки зрения современных достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходящих в нем сегодня и требующих адекватного осмысления, объяснения, понимания, оценки. Затем движение от педагогического прошлого к педагогическому настоящему, к теории и практике современного образования, а затем и к педагогическому будущему. Вписывая теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, исследователю важно понять, например, почему именно это, а не то определяется как современность? Сводится ли определение современности только и исключительно к определению временных и пространственных границ? Что мы действительно знаем о практической и ментальной педагогической деятельности, об их возможностях и границах, об их связях между собой и с различными сферами человеческой практики и общественного сознания? Не являются ли педагоги, жившие столетия и

даже тысячелетия назад, значительно более современными мыслителями и деятелями образования, чем многих из тех, кто живет, действует и размышляет о проблемах воспитания и обучения подрастающих поколений в одно с нами время?»<sup>1</sup>.

Вписывая проблемы теории и практики современного образования в историко-педагогический контекст, Г. Б. Корнетов в серии книг и статей, опубликованных в 2018 г.,<sup>2</sup> показывает, насколько обращение к педагогическому наследию Сократа, к его знаменитому методу майевтики (повивального искусства) способствует инновационному поиску в области так называемой «порождающей педагогики, стремящейся организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся не находились в позиции пассивных потребителей готового знания, передаваемого им наставниками, а сами активно участвовали в процессе «добывания» знания, занимали позицию исследователей, открывающих для себя не только новое знание, но и методы его получения, осмысления и практического применения, осваивали способы постановки и решения как познаватель-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Инновации в обществе, в образовании, их историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 15–40. С. 26, 30–31.

<sup>2</sup> См.: 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.; Корнетов Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности: монография. М.: АСОУ, 2018. 240 с.; Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 46–56; Корнетов Г. Б. Образец порождающей педагогики // Известия Российской академии образования. 20018. № 2 (46). С. 68–79; Корнетов Г. Б. Порождающая педагогика Сократа // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2018. № 3. С. 18–24.

ных, так и практических проблем»<sup>1</sup>. Г. Б. Корнетов делает убедительный вывод о том, что «майевтика Сократа является выдающимся образцом воплощения порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. Метод мудрейшего из греков раскрывает созидательный потенциал и поистине неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих человеку развиваться, опираясь на собственную активность и актуализируя свой творческий потенциал»<sup>2</sup>. Инновационный потенциал метода Сократа для теории и практики современного образования Г. Б. Корнетов раскрывает на примере книги профессора права и этики Чикагского университета, американского философа Марты Нуссбаум «Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки», в которой, в частности, говорится: «Сегодня пример Сократа централен для теории и практики гуманитарного образования. <...> Идеи Сократа заложили основу того, к чему в дальнейшем все стремились: именно Сократ говорил о значении самоанализа, о личной ответственности и самостоятельной умственной деятельности как мерах противопоставления образованию, превращающему ученика в послуш-

ный инструмент традиций и авторитетов. <...> Существует живая традиция, использующая сократические ценности для воспитания граждан определенного типа — активных, требовательных, любознательных, способных противостоять авторитетам и давлению коллектива»<sup>3</sup>.

Сегодня обращение к историко-педагогическому контексту инноваций в теории и практики образования актуализируется в нашей стране в связи резкой активизацией инновационной педагогической деятельностью, обусловленной разработкой и реализацией в 2018—2024 гг. национального проекта «Образование».

В Указе Президента РФ В. В. Путина от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»<sup>4</sup> перед правительством страны была, в частности, поставлена задача разработать национальный проект в сфере образования, исходя из того, что в 2024 г. необходимо обеспечить «достижение следующих целей и целевых показателей: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Что такое преобразующая педагогика? // Психолого-педагогический журнал. 2018. № 4 (48). С. 13–25. С. 13.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический журнал. 2018. № 3 (47). С. 46–56. С. 54.

<sup>3</sup> Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет. М.: Издательский дом «Высшей школы экономики», 2014. 223 с. С. 69, 86–87, 98.

<sup>4</sup> См.: О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. URL.: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>

воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций».

3 сентября 2018 г. президиум Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам утвердил Паспорт национального проекта «Образование»<sup>1</sup>. В нем была определена структура национального проекта в составе 10 федеральных проектов: «Современная школа»; «Успех каждого ребенка»; «Поддержка семей, имеющих детей»; «Цифровая образовательная среда»; «Учитель будущего»; «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)»; «Новые возможности для каждого»; «Социальная активность»; «Экспорт образования»; «Социальные лифты для каждого».

Задачи и ожидаемые результаты национального проекта «Образование», раскрытые в его Паспорте сквозь призму каждого из

10 перечисленных выше федеральных проектов, несомненно предполагают существенный рост инновационной деятельности в образовании, как важного основания обновления и качественного улучшения его состояния. Эта инновационная деятельность, потенциально являясь в своей основе значимым условием реализации указанных федеральных проектов, может осуществляться по-разному, ориентироваться на различные педагогические идеи, использовать самые разные образовательные инструменты.

Важно иметь в виду, что сегодня многие официально признанные и повсеместно внедряемые в образование подходы вызывают у экспертов серьезные сомнения. Так, Ю. В. Громыко<sup>2</sup> в изданной в начале 2019 г. Монографии, относит к числу «наиболее одиозных идей, разрушающих российскую школу», следующие принципы: деньги следуют за учеником, образование — это система услуг населению; ЕГЭ — показатель качества образования; ФГОСы — чудесный управленческий инструмент; полно-

<sup>1</sup> См.: Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10). URL.: <http://mo.mosreg.ru/download/document/1524233>

<sup>2</sup> Юрий Вячеславович Громыко (р. 1958) — ученик Г. П. Щедровицкого, последователь В. В. Давыдова, российский психолог, педагог, методолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАЕН, лауреат Государственной премии Правительства РФ в области образования (2007). Ю. В. Громыко был сотрудником ВНИК «Базовая школа», который в 1988 г. под руководством Э. Д. Днепров разработал философско-теоретические и социально-педагогические основания новой образовательной реформы и новый школьный устав. В 1992–1998 гг. он возглавлял Центр региональной политики развития образования РАО, с 2003 г. является директором Института опережающих исследований им. Е. Л. Шифферса. Ю. В. Громыко — один из ведущих разработчиков проекта образовательного центра «Сириус» в г. Сочи, председателем попечительского совета которого является Президент РФ В. В. Путин.

ценное образование возможно только в гигантской школе-комплексе<sup>1</sup>. Ю. В. Громыко также резко критикует все более и более реализуемую в российском школьном образовании установку, в соответствии с которой «пресловутая электронная прозрачность в виде электронных дневников и расписаний заменила реальную работу по анализу того, что происходит с ребенком в классе, как строятся его взаимоотношения с учителем и учебным коллективом, как работает и что делает учитель. <...> В этом, — продолжает далее Ю. В. Громыко, — мы видим целую тенденцию — создание тотально контролирующего все и вся, абсолютно формального электронного бюрократизма»<sup>2</sup>.

Пониманию того, насколько справедлива оценка, которую дает Ю. В. Громыко обозначенным им инновационным процессам, происходящим в современной отечественной школе, может способствовать их рассмотрение в соответствующем историко-педагогическом контексте, ибо, по словам академика РАО Б. М. Бим-Бада, создавшего в 1989 г. первый в СССР негосударственный вуз — Российский открытый университет, только «философия истории педагогики в силах ответить и на вопрос: “Так что же мы

знаем?”»<sup>3</sup>. Б. М. Бим-Бад конкретизирует свою точку зрения следующим образом: «Преемственность и новаторство как исторические процессы, как неотъемлемые условия истории носят сугубо педагогический характер, который нуждается в теоретическом осмыслении, то есть в философии истории педагогики. <...> За любым педагогическим учением усматривали всю философию и религию каждой данной эпохи. И успехи истории педагогики зависели от успехов истории философии, истории религии, истории общественной мысли, всех исторических наук. Пора перевернуть это соотношение. Что была бы древнеегипетская религия без жреческих школ, и была бы она вообще? Риторический вопрос. Что данный исторический факт, это явление, этот процесс значит для современности? Что он значит для развития педагогики как теории и практики? Чему и как учиться у истории? Мы обязаны брать взаймы у прошлого. Но что? Это тоже проблема философии истории педагогики. Отсутствие исторического самосознания — одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а осмысление педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым

<sup>1</sup> См.: Громыко Ю. В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. 368 с. С. 115.

<sup>2</sup> Громыко Ю. В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. 368 с. С. 117.

<sup>3</sup> Бим-Бад Б. М. Что такое философия истории педагогики? // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы: сб. науч. трудов / ред.-сост. А. И. Салов. М.: АСОУ, 2014. С. 11–14. С. 13.

та или иная система жила и развивалась. Копировать великие образцы? Но ведь копирование никогда точно-точно не воспроизводит оригинал. И в педагогической системе, заимствованной у прошлого, неизбежно меняются пропорции, соотношение ее элементов и связей между ними. Передается не сам опыт, а его принцип, справедливо утверждал А. С. Макаренко. Чтобы понять принцип, надо думать, то есть философствовать. Нужен подход с разбором, с коррекцией. <...> Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего. Любая педагогическая система может быть понята только тогда, когда осознана эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая. Нужно найти закон развития педагогической системы, найти те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Необходимо открыть законы удач и неудач педагогики. Вместе с тем надобно найти новые способы применения законов истории в педагогике в наших условиях. Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик. Сколько было попыток представить историю педагогики как грудку развалин не оправдавших себя систем! Ведь в педагогике едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь “превзойти” вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды. Но не менее вредна попытка перенести прошлое в насто-

ящее некритически, автоматически, буквально. Иначе мы умерщвляем концепции, которые по праву ценим и которые помогают нам. Ведь по-прежнему прав К. Д. Ушинский, говоря, что “едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом — вредных, в третьем — никаких”. Присвоение прошлого по необходимости должно быть таким, чтобы совершалось приращение культуры. Поэтому движение — это творчество, а не копирование. <...> История воспроизводит себя. Это истина. Любой исторический факт надобно заподозрить в его воспроизводимости. С помощью философии истории педагогики можно правильно поставить исторически накопленный опыт на службу современности. Возьмите, например, национальные традиции. Так, двухуровневая система подготовки специалистов с высшим образованием в дореволюционной России оказывается более чем применимой в современных условиях<sup>1</sup>.

Важнейшим источником, определяющим приоритетные рамки формата историко-педагогического контекста рассмотрения инноваций в теории и практике современного образования, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.<sup>2</sup> Так, в статье 2 Закона образование

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Что такое философия истории педагогики? // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы: сб. науч. трудов / ред.-сост. А. И. Салов. М.: АСОУ, 2014. С. 11–14. С. 11–13.

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. URL.: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

определяется, как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Это определение высвечивает множество граней того, что мы называем образованием, постижение которых приобретает значительно более глубокое и широкое смысловое измерение при условии рассмотрения их в историко-педагогическом контексте. Остановимся более подробно на таком четко обозначенном в законе и весьма существенном аспекте процесса образования, как его соответствие «интересам человека, семьи, общества и государства».

Дело в том, что в России процесс становления школьного образования,

все более и более набирающий силу с эпохи петровских реформ начала XVIII в., жестко контролировался и направлялся государством<sup>1</sup>, шел по так называемому прусскому пути развития. По этому поводу российский политический деятель, историк образования Э. Д. Днепров<sup>2</sup> писал: «Процесс огосударствления школы, проходивший в ходе капиталистического развития в буржуазных странах Запада, не везде был равномерным, и степень государственного влияния на образование в отдельных странах была далеко не одинаковой. Полярными в этом отношении являлись Германия и Соединенные Штаты Америки, что своеобразно отразило два пути капиталистического развития — “прусский” и “американский”. Как справедливо отмечает П. Г. Рындзюнский, борьба этих двух типов капитализма “наполняла всю общественно-политическую жизнь страны”, являясь ее “осевым моментом” и определяя “содержание революционно-демократического движения”. В области народного образования названные два типа, “пути или метода” капиталистической эволюции более всего проявлялись в соотноше-

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. 172 с.

<sup>2</sup> Эдуард Дмитриевич Днепров (1936–2015) — кандидат исторических наук, доктор педагогических наук, академик-учредитель Российской академии образования. В разные годы он работал заведующим лаборатории истории школы и педагогики дореволюционной России в НИИ общей педагогики АПН СССР, главным редактором издательства «Педагогика», руководителем ВНИК «Базовая школа», директором Национального института планирования образования, профессором Высшей школы экономики. В мае 1990 г. — декабре 1992 г. он — последний министр образования РСФСР и первый министр образования РФ. Э. Д. Днепров был одним из наиболее влиятельных лидеров отечественного общественно-педагогического движения конца 1980-х — начала 1990-х гг.; именно он во многом определил направление и характер реформаторской политики российского государства в области образования в конце XX в.

нии государственного и общественного факторов воздействия на школу. Германия и США во второй половине XIX в. представляли собой два противоположных варианта их сочетания: максимум государственного вмешательства в школьное дело и максимум общественной инициативы. Россия в области народного образования, как и во многих других социально-экономических и политических сферах, давала крайние образцы «прусского» пути. Не случайно американский вариант развития школьного дела постоянно, начиная с К. Д. Ушинского, привлекал к себе внимание передовой педагогической общественности России как ярчайший антипод отечественному варианту. Борьба против правительственной монополии в деле образования была одним из ведущих лозунгов российского общественно-педагогического движения на всех этапах его развития»<sup>1</sup>.

Конкретизируя мысли Э. Д. Днепров об особенностях американского пути развития образования, Г. Б. Корнетов пишет: «Американские школы исторически возникли “снизу”, а не как результат “мудрой политики государства”, взявшего на себя бремя заботы о просвещении народа (что было, например, в России). Поэтому сообщество, создающее и

финансирующее школу, контролирующее деятельность администрации и учителей, шаг за шагом отслеживало результаты образования и соотносило их с действительными потребностями детей и их семей. Так социум изначально оказался главным ресурсом развития американских школ»<sup>2</sup>.

Именно непомерный избыток государственной «заботы» об образовании в России во многом определила позиция великого русского писателя, мыслителя и педагога Л. Н. Толстого (1828–1910), которую он сформулировал в своей программной статье «О народном образовании» (январь 1862 г.): «Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, не понятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовываемый класс. Но выходит наоборот»<sup>3</sup>.

Традиция прусского пути развития образования, о которой писал Э. Д. Днепров, и несовпадение направленности государственной образова-

<sup>1</sup> Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. М.: Маринос, 2011. 648 с. С. 75–76.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Демократическая сущность общественно-активных школ // Школа, социум, гражданское образование. Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / научный ред. Н. Б. Крылова. М.: Типография «Эстамп», 2011. Выпуск 2 (48). С. 26–45. С. 31.

<sup>3</sup> Толстой Л. Н. О народном образовании // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1988. С. 54–70. С. 54.

тельной политикой и запросами населения, дети которого обучаются в школах, на которое обращал внимание Л. Н. Толстой, свойственные российской истории, позволяют значительно более адекватно осмыслить ситуацию, существующую в современной российской школе, понять особенности происходящих в ней инновационных процессов, уяснить их истоки и тенденции, оценить то, что Ю. В. Громыко рассматривает, как «создание тотально контролирующего все и вся, абсолютно формального электронного бюрократизма».

Конструктивную рамку гармоничного учета и сочетания интересов человека, семьи, общества и государства позволяет определить историко-педагогический контекст, раскрывающий как процесс становления того, что принято называть демократической педагогикой, так и ее сущность<sup>1</sup>. Г. Б. Корнетов, опираясь прежде всего на идеи американского философа, социолога, политолога, педагога, психолога Д. Дьюи (1859–1952), которого многие справедливо считают самым влиятельным мыслителем образования XX в., пишет: «Демократическая педагогика стремится гармонизировать индивидуально-личностную и обще-

ственную направленность образования, исходя из того, что развитие каждого человека в его индивидуальной уникальности и неповторимости возможна лишь в пространстве созданной предшествующими поколениями и динамично меняющейся культуры, общественных связей и социального взаимодействия людей. Социальное взаимодействие создает особое общественное пространство — необходимое условие осуществления человека, которое оказывается тем полнее, чем эффективнее его взаимодействие. Развитие каждого является основой развития всех, а развитие всех — основой развития каждого»<sup>2</sup>.

Таким образом, становится понятен тот огромный эвристический потенциал, которым обладает историко-педагогический контекст, позволяющий целостно, глубоко и системно осмысливать и концептуализировать инновационные процессы, происходящие в теории и практике современного образования, опираясь при этом на все богатство и многообразие педагогической культуры человечества, содержащей в себе многотысячелетний опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения подрастающих поколений.

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: учебное пособие. М.; Тверь: Научная книга, 2009. 184 с.; Корнетов Г. Б. Становление и сущность демократической педагогики: монография. М.: АСОУ, 2008. 117 с.; Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. 236 с.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Что такое демократическая педагогика // Соуправление детей и взрослых. Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / научный ред. Н. Б. Крылова. М.: Типография «Эстамп», 2009. Выпуск 3 (41). С. 89–106. С. 104.

### Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia*: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
3. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia*: Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
4. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
5. Бим-Бад, Б. М. Что такое философия истории педагогики? / Б. М. Бим-Бад // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы: сб. науч. трудов / ред.-сост. А. И. Салов. — М. : АСОУ, 2014. — С. 11–14.
6. Громыко, Ю. В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология / Ю. В. Громыко. — М. : ЛЕНАНД, 2019. — 368 с.
7. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века: в 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.
8. 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.
9. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования.: Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 254 с.
10. 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.
11. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2019. — Т. 2. — 260 с.
12. Корнетов, Г. Б. Демократическая сущность общественно-активных школ // Школа, социум, гражданское образование / Г. Б. Корнетов // Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / научный ред. Н. Б. Крылова. — М. : Типография «Эстамп», 2011. Выпуск 2 (48). — С. 26–45.
13. Корнетов, Г. Б. Инновации в обществе, в образовании, их историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1. — С. 15–40.
14. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.
15. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и прак-

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

16. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов практических конференций. — 2016. — № 4. — С. 1185—1204. URL.: <http://new.asou-mo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>;

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

18. Корнетов, Г. Б. Историко-теоретическое исследование педагогической реальности: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2018. — 240 с.

19. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 2. — С. 108—126.

20. Корнетов, Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 46—56.

21. Корнетов, Г. Б. Образец порождающей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2018. — № 2 (46). — С. 68—79.

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

23. Корнетов, Г. Б. Порождающая педагогика Сократа / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2018. — № 3. — С. 18—24.

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

25. Корнетов, Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2019. — 172 с.

26. Корнетов, Г. Б. Размышления об истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2018. — № 1 (41). — С. 11—34.

27. Корнетов, Г. Б. Теория познания педагогического прошлого / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 2 (46). — С. 11—31.

28. Корнетов, Г. Б. Что такое преобразующая педагогика? / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический журнал. — 2018. — № 4 (48). — С. 13—25.

29. Корнетов, Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : ФГНУ ИТИП РАО; Издательский Центр ИЭТ, 2012. — 388 с.

30. Криони, Н. К. Инноватика и инновационные образовательные технологии: учебное пособие / Н. К. Криони, С. Г. Селиванов, Ф. В. Шарипов. — М. : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. — 296 с.

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

32. Лазарев, В. С. Педагогическая инноватика: учебник для студентов высших учебных заведений / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. — М. : Издательство МПСИ, 2006. — 360 с.

33. Нуссбаум, М. Не ради при- были: зачем демократии нужны гумани- тарные науки / пер. с англ. М. Бендет / М. Нуссбаум. — М. : Издательский дом «Высшей школы экономики», 2014. — 223 с.

34. О национальных целях и стра- тегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. URL.: [http://](http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027)

[www.kremlin.ru/acts/bank/43027](http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027)

35. Паспорт национального про- екта образования. Утвержден президи- умом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10). Режим доступа: URL.: [http://mo.mosreg.ru/download/ document/1524233](http://mo.mosreg.ru/download/document/1524233)

36. Толстой, Л. Н. О народном об- разовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). — М. : Педагогика, 1988. — С. 54—70.

37. Федеральный закон «Об об- разовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изме- нениями 2018 года. URL.: [http://zakon- ob-obrazovani.ru/](http://zakon-ob-obrazovani.ru/)

Г. Б. Корнетов

## ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЛОГИКЕ ЭВОЛЮЦИОННО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА



УДК 37:001  
ББК 74.244.3г(2)

Историко-педагогический процесс, как и культурно-исторический, может быть представлен как процесс самообновления образования, знаний и представлений о нем, педагогических идей, концепций, теорий, систем, различных практик воспитания и обучения. Это своего рода эволюционно-инновационный ракурс рассмотрения историко-педагогического процесса.

Ключевые слова: инновации в теории и практике образования; инновационная теория культурогенеза; историко-педагогический процесс.

G. B. Kornetov

## INNOVATIONS IN THE HISTORY OF EDUCATION IN THE LOGIC OF EVOLUTIONARY AND CULTURAL APPROACH'S

Historical and pedagogical process as well as cultural and historical process can be represented as a process of self-renewal of education, knowledge and ideas about it, pedagogical ideas, concepts, theories, systems, various practices of education and training. This is a kind of evolutionary and innovative perspective of the historical and pedagogical process.

Key words: innovations in theory and practice of education; innovative theory of cultural Genesis; historical and pedagogical process.

Говоря о том, что «инновации — основной рычаг экономического и социального прогресса в XXI в.», социологи В. И. Добренков и П. В.

Агапов пишут: «Термин “инновация” образован от позднелатинского *innovalio* — новация, новшество, нововведение. В научной литературе понятие

“инновация” часто смешивается с понятиями “творчество” и “изобретение”, обозначающими создание принципиально нового (новой теории, технической разработки и т. д.). Но инновация — не просто создание нового, различного рода новшеств, но и их *внедрение*, порождающее существенные изменения в социальной жизни и практике. Самое трудное понять то, что инновации принадлежат двум мирам — миру изобретений, открытий и миру бизнеса, политики, социальной практики. Инновации должны появиться вначале в мире нового знания, в сфере изобретений и открытий. Инновация — объект или предмет, внедренный в производство в результате проведения научного исследования, сделанного открытия или изобретения. Инновации — это всегда изменения, а главной функцией инновационной деятельности является функция продуктивных социальных изменений»<sup>1</sup>.

Настаивая на необходимости «рассмотрения инновации как способа существования социальных систем», В. И. Добренков и П. В. Агапов отмечают, что «инновацию можно считать своего рода культурной девиацией, положительное значение которой состоит в том, что она стимулирует отторжение ста-

рого, мобилизацию современного и экспансию нового. Инновации стали главенствующим требованием XXI в.; конкуренция за способность к нововведениям становится приоритетной <...>. Для современного общества, социальных организаций необходима не только направленность субъектов инновационного, творческого поведения, но и подготовка новых субъектов творческого развития, формирования потенциально готовых к инновационным изменениям, формирования инновационного потенциала организаций и инновационной культуры общества»<sup>2</sup>.

О постоянно нарастающей с середины прошлого столетия тенденции к инновационному обновлению образования пишут и педагоги. Так, В. Р. Степанов подчеркивает, что «современное общество характеризуется очень быстрыми и глубокими изменениями. Под влиянием НТР во второй половине XX в. происходит реструктуризация общественных производительных сил, которая поставила перед системой образования новые задачи. Развивающееся постиндустриальное общество, доминирующее развитие научной сферы выдвигают новые требования к интенсификации процессов обучения и качеству получаемых знаний. Педагогическая практика отозвалась на них значительных ростом инновационного движения»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Добренков В. И., Агапов П. В. Введение в изучение социальных систем, структур и социальных процессов. М.: Академический проект, 2015. 254 с. С. 209.

<sup>2</sup> Добренков В. И., Агапов П. В. Введение в изучение социальных систем, структур и социальных процессов. М.: Академический проект, 2015. 254 с. С. 211, 212.

Обращаясь к истории образовательных практик и институций, В. С. Лазарев и Б. П. Мартиросян в книге «Педагогическая инноватика» фокусируют внимание читателей на том, что образование не остается неизменным. Оно развивается на протяжении многих столетий. Анализируя его историю, мы можем понять, что движет его развитие, и благодаря этому лучше представить себе, как и почему оно будет изменяться в будущем. <...> В ходе исторического развития в структурах образовательных систем, содержании и формах обучения и воспитания происходили изменения под воздействием экономических, политических и культурных факторов. Существенное влияние на них оказывали также изменения в социальной структуре общества, сознании различных социальных слоев и групп, а также развитие науки. В разные исторические эпохи степень влияния названных факторов на образование была различной, но по мере развития общества их действие

становилось все более комплексным. <...> Рассматривая изменения в образовании в различные исторические периоды, можно обнаружить, что, во-первых, эти изменения происходили не случайно, а были обусловлены изменениями требований к образованию, формирующимися в каких-то общественных слоях; во-вторых, по мере развития общества образование начинает входить в сферу интересов все большего числа социальных слоев и государства; в-третьих, структура системы образования отражает социальную структуру общества, ее изменения ведут к изменениям в образовании; в-четвертых, ускорение развития общества ведет к интенсификации процессов изменений в образовании»<sup>2</sup>.

Инновационное движение в отечественном образовании становится влиятельной созидательной силой на рубеже 1980-х — 1990-х гг. и, меняя формы, развивается в первые десятилетия XXI в.<sup>3</sup> Однако педагог и меценат образования О. Е. Лебедев

<sup>1</sup> Степанов В. Р. Еще один подход в определении эффективности инноваций в образовании // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. М.: РОССПЭН, 2004. С. 70–80. С. 70.

<sup>2</sup> Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. М.: МПСИ, 2006. 360 с. С. 9, 33.

<sup>3</sup> Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. 416 с.; Корнетов Г. Б. Педагоги-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. 72–101; Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 58–86; Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е – 90-е годы XX века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 1. С. 44–54; Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 2. С. 31–40.

обращает внимание на то, что «и до 90-х годов XX в. в отечественной образовательной практике имела место педагогическая инициатива. Чаще она принадлежала учителям, реже — педагогическим коллективам, еще реже — органам управления образования. <...> В 90-е годы разрабатывается большое число инициативных образовательных проектов»<sup>1</sup>. В. И. Слободчиков в самом начале XXI в. отмечает, что «в сегодняшних условиях практически любое изменение в сфере образования претендует (объективно или субъективно) на инновационный статус. Инновации в образовании, фактически, потеряли свою технологическую функцию (функцию совершенствования, обновления, нормирования образовательной деятельности), а все более обретают ценностный характер (быть инноватором — престижно, иногда — выгодно)»<sup>2</sup>.

Для адекватного понимания того, что, как, почему и во имя чего происходит с инновационным процессом в теории и практике образования на пороге третьего десятилетия XXI в., следует, говоря словами активной участницы инновационного движе-

ния в российском образовании второй половины 1980-х гг. — 2000-х гг. Т. М. Ковалевой «восстановить первоначальный контекст, связанный с разворачиванием инновационных процессов как таковых, а затем представить специфику этих инновационных процессов в сфере образования»<sup>3</sup>. По существу, Т. М. Ковалева ставит вопрос о необходимости концептуального осмысления инноваций в истории педагогики и современном образовании в рамках контекста целостных теоретических схем, задающих исходные контексты системному пониманию инновационных феноменов в историко-педагогическом процессе, как единстве эволюционирующего прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования.

Обращение к контексту исследуемых явлений, событий, процессов становится все более востребованным современными представителями самых разных отраслей науки, в том числе и различных отраслей социально-гуманитарного знания<sup>4</sup>. Так, рассматривая «роль контекстуализма как эвристической максимы», современный британский представитель ин-

<sup>1</sup> Лебедев О. Е. Цели экспертизы инновационной деятельности // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. М.: РОССПЭН, 2004. С. 24–28. С. 24.

<sup>2</sup> Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. М.: РОССПЭН, 2004. С. 13–23. С. 15.

<sup>3</sup> Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.: Педагогическое общество России, 2000. 204 с. С. 5.

<sup>4</sup> Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 300 с.

теллектуальной истории Марк Бивир пишет: «Историки, которые хотят объяснить сети представлений, должны реконструировать как их релевантный контекст, так и их до известной степени осмысленную или внутренне согласованную сеть. <...> Историк идей может объяснить, почему люди придерживаются определенных представлений, помещая их в контекст целой сети представлений. <...> Историк в состоянии объяснить, почему люди придерживались именно тех сетей представлений, которых они придерживались, обратившись к тому, как они рассуждали, опираясь на унаследованные традиции. <...> Историки могут <...> использо-

вать преимущества ретроспективного взгляда, чтобы создать рациональные реконструкции процессов, благодаря которым люди привели новое понимание в соответствие со своими уже существующими убеждениями. <...> Мы можем объяснить сети представлений, выраженные в тексте, поместив их в контекст более обширной сети представлений изучаемой личности, и мы можем объяснить эту более обширную сеть представлений, поместив ее в контекст релевантных традиций и дилемм»<sup>1</sup>.

Проблема контекста применительно к познанию педагогического прошлого и настоящего интенсивно разрабатывается в последние годы<sup>2</sup>. В историко-педагогическом контексте

<sup>1</sup> Бивир М. Роль контекстов в понимании и объяснении // История понятий, история дискурса, история менталитета / сб. статей под ред. Х. Г. Бёдекера; пер. с нем. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 112–152. С. 126, 129, 131, 138, 142, 152.

<sup>2</sup> Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 4. С. 36–39; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016. 256 с.; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография. М.: АСОУ, 2016. 172 с.; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов практических конференций. 2016. № 4. С. 1185–1204. URL.: <http://new.asou-mo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>; Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография М.: АСОУ, 2017. 168 с.; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. №. 3. С. 84–118; Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. 420 с.; Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. 260 с.

также рассматриваются и инновации в теории и практике образования<sup>1</sup>, в частности, уделяя внимание эвристическому потенциалу такого взгляда<sup>2</sup>. При этом важно иметь в виду, что только последовательный исторический подход позволяет педагогике эффективно решать свои познавательные проблемы<sup>3</sup>.

Реализации упомянутой выше идеи Т. М. Ковалевой будет способствовать обращение к теории культурогенеза, разработанной А. Я. Флиером, которая позволяет органично вписать

эволюцию инновационных процессов в образовании в более широкий инновационный контекст культурной динамики, ибо, по словам Э. Д. Днепров, «интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и др., история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»<sup>4</sup>. Предложенная А. Я. Флиером интерпретация культурогенеза может стать эффективным инструментом понимания процес-

<sup>1</sup> Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 62–66; Астафьева Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 3; Астафьева Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 178–191; Астафьева Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. С. 41–49; 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.; Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019. Т. 2. 260 с.; Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40; Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2.

<sup>2</sup> Астафьева Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 4.

<sup>3</sup> Астафьева Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций» // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 4 (14). С. 55–59; Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 2 (16). С. 54–57; Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62.

<sup>4</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. А – М. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с. С. 392.

сов становления, функционирования и развития взятых в неразрывном единстве педагогических представлений, идей, знаний, концепций, теорий и педагогических практик, технологий, институций с точки зрения осмысления их инновационной составляющей.

Отечественный культуролог Андрей Яковлевич Флиер (р. 1950) в 1995 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Структура и динамика культурогенетических процессов». В диссертации, а также в ряде других работ А. Я. Флиер изложил свою теорию культурогенеза<sup>1</sup>. Эту теорию называют инновационной теорией развития культуры. Так, А. К. Абубакирова пишет, что «одним из основателей общей теории культурогенеза по праву можно считать профессора А. Я. Флиера, автора *инновационной теории развития культуры*. Культурогенез, согласно теории А. Я. Флиера, <...> — постоянный процесс самообновления культуры. <...> Согласно инновационной теории динамика культуры в целом строится на двух базовых процессах существования человека во времени и пространстве — *адаптации* и *самоорганизации*»<sup>2</sup>.

Историко-педагогический процесс

так же, как и культурно-исторический процесс, может быть представлен как процесс самообновления образования, знаний и представлений о нем, педагогических идей, концепций, теорий, систем, различных практик воспитания и обучения. Это своего рода эволюционно-инновационный ракурс рассмотрения историко-педагогического процесса (естественно, включая его современное состояние и перспективы дальнейшего развития), сфокусированный на возникновении новаций, их апробации, их все более расширяющемся внедрении в практику и проникновении в педагогическое сознание эпохи.

Важно иметь в виду, что в историко-педагогическом процессе педагогические новации существуют в диалектическом единстве с педагогическими традициями. *Педагогическую традицию* можно определить, как способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике представляет собой механизм накопления, сохранения и трансляции педагогичес-

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Структура и динамика культурогенетических процессов. Дис. ... д-ра философ. наук. М., 1995. 173 с.; Флиер А. Я. Культурогенез. М.: Российский институт культурологии, 1995. 128 с.; Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: МГУКИ, 2009. 705 с.; Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие; Артём, 2014. 560 с. и др.

<sup>2</sup> Абубакирова А. К. Теоретическая модель культурогенеза: к постановке проблемы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 115. С. 335–338; С. 336–337.

кого опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция — это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты и т. п., которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения. Педагогическая традиция выражает преемственную связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, определенную зависимость педагогического настоящего от педагогического прошлого, в определенном смысле приверженность настоящего к прошлому<sup>1</sup>.

Будучи культурологом, А. Я. Флиер подчеркивает, что «с точки зрения культурологии история — это динамика порождения, функционирования и изменения различных содержаний и форм совместной жизни людей <...> и взаимоотношений, возникающих между ними по этому

поводу»<sup>2</sup>. Соответственно, можно сказать, что с точки зрения педагогики история — это динамика порождения, функционирования и изменения различных содержаний и форм ментальной и практической педагогической деятельности людей и взаимоотношений, возникающих между ними по этому поводу. То есть позиция А. Я. Флиера способствует адекватному пониманию особой роли самых разных инновационных интенций в историко-педагогическом процессе. Именно эти интенции благоприятствуют порождению и изменению того, что функционирует, как способы и формы осмысления и решения задач образования новых поколений.

Для А. Я. Флиера *культурогенез* — это «один из видов социальной и исторической динамики культуры, заключающийся в порождении новых культурных форм и их интеграции в существующие культурные системы, а также в формировании самих новых культурных систем и конфигураций. Сущность культурогенеза заключается в процессе постоянного самообновления культуры не только методом трансформации уже существующих форм и систем, но и путем возникновения новых феноменов, не существовавших в данной культуре ранее. Культурогенез <...> представляет собой процесс постоянного порождения новых культурных форм и систем. С позиций эволюционной теории основной причиной культу-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. М.: АСОУ, 2013. 460 с. С. 136. [Примечание]

<sup>2</sup> Флиер А. Я. Историческая культурология как область знания // Культурологический журнал: Электронное периодическое рецензируемое издание. 2011/2 (4). С. 1–16. С. 2. URL.: [http://cr-journal.ru/files/file/09\\_2011\\_23\\_21\\_35\\_1316632895.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_23_21_35_1316632895.pdf)

рогенеза является необходимость в адаптации человеческих сообществ к меняющимся условиям их существования путем выработки новых форм (технологий и продуктов) деятельности и социального взаимодействия (вещей, знаний, представлений, символов, социальных структур, механизмов социализации и коммуникации и т. п.). Существенную роль в процессе культурогенеза играет также индивидуальный творческий поиск в интеллектуальной, технической, художественной и иных сферах»<sup>1</sup>.

В педагогике (при последовательном включении в нее исторического аспекта предмета исследования)<sup>2</sup> в качестве аналога культурогенеза можно рассматривать генезис педагогической реальности. В формате развивающейся педагогической реальности происходит создание условий и реализаций усилий осуществляющих образовательную деятельность лиц, которая направлена на изменение воспитуемых и обучаемых субъектов в соответствии с заявляемыми образовательными целями, а также в формате педагогической реальности происходит изучение, осмысление, ментальное проектирование этих условий и усилий. Порождение педагогических новаций, их апробация и внедрение осуществляется, во-первых, под влиянием внешних по отношению педагогичес-

кой реальности обстоятельств, которые ставят перед образованием новые задачи. Например, экономическое развитие требует подготовку кадров, способных эффективно работать, используя обновляющиеся производственные ресурсы. Такие политические преобразования, как революции, требуют воспитания граждан в формате устанавливающейся политической идеологии. Во-вторых, педагогические инновации порождаются вновь открывающимися возможностями, благодаря новациям в других сферах общественной жизни. Так, изобретение книгопечатания в XV столетии и компьютера во второй половине XX века открыли принципиально новые возможности для организации учебного процесса. Резкий качественный прирост психологического знания во второй половине XIX столетия стал одним из условий педоцентристской революции в образовании на рубеже XIX—XX вв. В-третьих, важным источником педагогических новаций является педагогическая практика, позволяющая накопить опыт решения проблем воспитания и обучения, осмысление которого приводит к появлению новых педагогических идей и форм педагогической деятельности. В-четвертых, необходимо особо подчеркнуть роль индивидуального и коллективного творческого поиска

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: МГУКИ, 2009. 705 с. С. 395–396.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Концепты «История педагогики», «педагогическая История» и «Историческая педагогика» в современной науке // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2. С. 10–24; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2014. № 1. С. 58–63.

людей, стремящихся повысить эффективность и качество осуществляемой ими педагогической деятельности, а также найти оптимальные пути и способы решения новых для них педагогических проблем. Все перечисленные выше обстоятельства обуславливают возможность и необходимость возникновения педагогических новаций в историко-педагогическом процессе, которые и оказываются основой инновационных процессов, направленных на изменение и обновление теории и практики образования.

Разрабатывая теорию культурогенеза, А. Я. Флиер рассматривает *культурную изменчивость*, как «свойство инициированного или спонтанного самообновления культуры, включая развитие, деградацию или десемантизацию отдельных ее черт или целых комплексов». При этом для него *культурная инноватика* — это «один из процессов *изменчивости культурной*, представляющий собой порождение новых культурных форм и систем»<sup>1</sup>.

Обращаясь к проблеме культурогенеза и определяя *культуру*, «как совокупность социально значимых исторических форм общественного бытия», А. Я. Флиер поясняет, что под *культурными формами* он имеет в виду «единичные конкретно-исторические феномены тех или иных новопорожденных способов и продуктов социально значимой человеческой деятельности или взаимодействия. Эти способы и продукты деятельнос-

ти в дальнейшем могут в сколь угодно больших масштабах тиражироваться или воспроизводиться вариативно в практике иных людей, но так или иначе восходить в своем происхождении к каким-то первоначальным образцам (новациям), которые и обозначаются <...> словами “культурные формы”». Говоря «о культурогенезе как о процессе происхождения норм и стандартов в любых социально значимых областях человеческой жизнедеятельности, понимаемом как экспликация механизмов и технологий порождения, распространения и интеграции этих норм и стандартов в социальную практику культуры», А. Я. Флиер отмечает, что «основная социальная функция этих норм и стандартов заключается в удержании и закреплении в практике общественного бытия наиболее приемлемых культурных форм, тем или иным образом вошедших в эту практику. <...> В культуре, — продолжает он, — всегда существует некоторое количество форм, так и не ставших нормами (или еще не ставших), а также пласт исторических норм и стандартов, утративших свою социальную актуальность (а порой и функциональность), но сохраняющихся в идеологии, а отчасти и в практике людей в качестве мемориально-ценностных явлений (памятников материальной, духовной или ритуально-поведенческой культуры). Одновременно в культуре постоянно (хотя и с различной интенсивностью и выраженностью) происходит

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: МГУКИ, 2009. 705 с. С. 413, 410.

порождение тех или иных новаций, преодолевающих действующие нормы и стандарты. Инерционное и флуктуационное воздействие этих традиций и новаций необходимо постоянно учитывать». А. Я. Флиер в числе различных культурогенетических процессов особое внимание обращает на «генезис культурных форм и норм, представляющий собой процесс постоянного порождения новых культурных феноменов, рефлексии и отбора в сообществах тех из них, что могут быть включены в процессы практической деятельности, а также в системы образов идентичности этих сообществ и, наконец, воспроизводства этих форм в большем или меньшем числе культурных объектов, вариативно интерпретирующих исходные образцы»<sup>1</sup>.

В работе «Очерки теории исторической динамики культуры» проблему новации А. Я. Флиер рассматривает в контексте анализа проблемы динамики социокультурной реальности в логике установки, согласно которой, «динамика социокультурной реальности представляет собой процесс изменчивости этой реальности во времени»<sup>2</sup>.

В основу выстраивания динамики социокультурной реальности А. Я. Флиер кладет феномен традиции. Традицию он понимает, как «неоднократный и систематический повтор некоторых действий, регулярное совершение этих действий в одном и том же алгоритме и получение при

этом одного и того же функционального результата. Причины к тому могут быть самыми разными: успешность, утилитарная эффективность именно этого действия, приносящего желаемый результат, символическая важность этого действия (как повтор психологически значимого образца), привычность этого действия и его техническая легкость по сравнению с иными (экономия усилий)». По мнению А. Я. Флиера, «трансформация, модернизация (модификация) и интерпретация традиции обычно является компромиссным решением в ситуации, когда по своей функциональной эффективности или символической актуальности исполняемая традиция уже явно не соответствует решению стоящих перед ней задач, но и абсолютный отказ от нее по тем или иным идеологическим соображениям нежелателен. В таком случае общество идет на разные варианты изменения традиции, при котором, с одной стороны, повышается ее утилитарная эффективность, а с другой — сохраняются ее символически значимые атрибутивные признаки и черты. <...> Трансформация традиции осуществляется тогда, когда нужно «обновить» сущностное или функциональное наполнение традиции, не меняя формы самой акции. <...> Модернизация (модификация) традиции преследует диаметрально противоположную цель. Сохраняется символически значимая сущность или

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Культурогенез. М.: Российский институт культурологии, 1995. 128 с. С. 13–18.

<sup>2</sup> Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие; Артём, 2014. 560 с. С. 287.

смысл традиции, но в той или иной мере корректируется ее форма. <...> И трансформация, и модернизация традиции — это варианты ее развития, что может быть инициировано как внешними, так и внутренними причинами. Трансформация, как правило, обусловлена внешними причинами. Она детерминирована тем, что в изменившихся условиях соблюдение прежних сущностных параметров данного действия теряет свою актуальность и практическую эффективность, но при этом привычную форму необходимо сохранить, чтобы не нарушать социальную устойчивость всей ситуации в целом. Модернизация, касающаяся болезненного для населения вопроса изменения формы, обычно происходит по внутренним причинам, она всегда является в большой степени «социально опасной» и может осуществляться лишь при очень высокой политической устойчивости инстанции, осуществляющей такую реформу. По-своему самостоятельным является феномен *интерпретации традиции*, индивидуальной творческой трактовки канонической формы». Преодоление традиции, выражающую, с точки зрения А. Я. Флиера, устойчивость формы, осуществляется посредством *новации*: «Преодоление традиции (новация) представляет собой сознательный отказ от имевшей место до сих пор традиции в осуществлении какого-либо действия (его технологии и результатов) и замене его некоторой функционально аналогичной, но бо-

лее эффективной новацией, по своему происхождению не являющейся развитием прежней традиции и обычно даже не имеющей к ней отношения. Нередко этот процесс начинается с попытки незначительной модификации или трансформации традиции, в ходе развития которой становится понятным, что данную традицию ни по существу, ни по форме уже не сохранить. <...> Таким образом, на смену традиции приходит новация, которая, как правило, по своим социальным целям и функциям аналогична отвергаемой традиции, но гораздо более эффективна в решении данных задач. Новация бывает либо оригинальным местным изобретением, либо заимствуемым извне более удачным образцом по осуществлению какой-то актуальной социальной функции. <...> Такого рода новационное обновление может иметь многосторонний комплексный характер или быть совершенно локальным»<sup>1</sup>.

При осмыслении педагогических инноваций весьма эвристической представляется изложенная выше идея А. Я. Флиера о целесообразности различения, с одной стороны, трансформации, модернизации и интерпретации традиций, а с другой — преодоление традиций посредством новаций. И в первом, и во втором случае в теории и практике образования возникает нечто новое, однако качественный уровень новизны в реализуемых инновациях оказывается принципиально разным. Например,

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие; Артём, 2014. 560 с. С. 287–291.

в 1970-е — первой половине 1980-х годов усилия учителей-новаторов (И. П. Волкова, М. П. Гүзика, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина) были направлены на функциональное обновление существующей тогда формы образовательного процесса при сохранении символического значения самой передовой, как тогда утверждалось, советской школы, считавшейся незаменимой. Без этого инновационная деятельность учителей-новаторов в условиях тоталитарного советского государства была бы невозможна в принципе. Сквозь призму концепции А. Я. Флиера, они пытались модифицировать существующую педагогическую традицию, скорректировать ее форму, сохраняя ее символический смысл. Это исключительно важно для правильного понимания того, в каких формах учителя-новаторы осуществляли свои инновации и какой символический смысл им приписывали. В результате их деятельности значительно менялись в лучшую сторону количественные показатели работы школы, прежде всего, успеваемость учащихся, скорость и прочность освоения учебного материала. Однако качественная определенность образовательного процесса сохранялась в рамках заданных тем, что тогда называли «советская школа», со всеми жестко заданными социально-политическими, идеологическими, дисциплинарными и организационными параметрами. При этом педагоги-новаторы во многих случаях пытались дать новую интерпретацию господствующей традиции, переакцентируя значение присущих

ей черт для обоснования собственной инновационной деятельности.

Возникшее на волне перестройки в конце 1980-х общественно-педагогическое движение, первоначально заявлявшее о необходимости трансформировать и модифицировать существующую традицию, вернуться к ее основаниям, как это было, например, в ряде документов, подготовленных ВНИК «Школа» в 1988 г., достаточно быстро встало на путь новационного преодоления этой традиции, коренной, радикальной, качественной перестройки школы и всей системы образования на принципиально новых для СССР основаниях. Речь шла и о новой форме, и о новом символическом смысле образования, не только более эффективных в количественных показателях, но и имеющих совершенно иные качественные характеристики. Именно на рубеже 1980-х — 1990-х годов в нашей стране возникло инновационное движение в образовании.

Развивая свою теорию культурогенеза, А. Флиер обращает внимание на то, что «в рамках уже сложившихся культурных систем (этнических, социальных и др.) новационные процессы наблюдаются главным образом в сфере порождения отдельных культурных форм. Изменчивость же самих систем как упорядоченных целостностей протекает по преимуществу по пути эволюционной, деволуционной или волнообразной трансформации и модернизации имеющейся совокупности культурных форм, разумеется, постоянно дополняемых генезисом тех или иных новационных явлений, однако не нарушающих устойчивую целостность

самой культурной системы как таковой. Разумеется, и культурные новации не возникают “из ничего”. Они так или иначе являются продуктами прежнего опыта того или иного вида деятельности или социального взаимодействия, переосмысленного на основе новых открытий, идей, интересов и пр. Однако критерием новационности в данном случае может считаться то, что новая форма или система не является результатом модернизации какой-то прежней с сохранением ее функций, смысла, семиотического значения, элементов атрибутирующих черт и т. п., а порождением новой функции, смысла, семантического образа. Даже в случаях, когда новая система составляется из комбинации прежних элементов, их новая композиция так или иначе меняет функционально-смысловые признаки этого образования. <...> Перед нами два типа исторической динамики культуры: по преимуществу эволюционное (или трансформационное) развитие в рамках уже сложившихся культурных систем и по преимуществу не эволюционное, а новационное, когда речь идет о формировании новых культурных систем или отдельных культурных феноменов. Именно второй из названных процессов — неэволюционный тип культурной динамики — определяется <...> понятием “культурогенез”. <...> Сам факт воспроизводства культурной формы, независимо от его масштабов, уже можно квалифицировать как состоявшееся внедрение, то

есть, свершившийся акт культурогенеза»<sup>1</sup>.

Все сказанное в полном объеме можно отнести и к педагогическим новациям, которые, по сути, являются конкретизацией культурных новаций применительно к пространству развивающейся педагогической реальности, к историко-педагогическому процессу. Предлагаемая А. Я. Флиером схема культурогенеза позволяет четко разделить педагогические инновации на две группы в соответствии с уровнем их радикальности, качественной новизны. Во-первых, те инновации, которые осуществляются в рамках существующих педагогических традиций, корректируя и обновляя их частично в соответствии с естественным образом изменяющимися педагогическими проблемами, учетом накопленного опыта и т. д. И, во-вторых, те инновации, которые преодолевают фундаментальные основания педагогических традиций, ломают их или выходят за их рамки, создавая и внедряя качественно новые педагогические формы, коренным образом изменяющие ценностные и теоретические основы, цели, содержания, способы осуществления образовательной деятельности. Этом важно учитывать замечание А. Я. Флиера о том, что «есть все основания предполагать, что подавляющее большинство новационных культурных форм инициировано по преимуществу более или менее созревшим и выраженным “социальным заказом” на них, а точнее — потреб-

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Культурогенез. М.: Российский институт культурологии, 1995. 128 с. С. 22, 24.

ностью в адаптации каких-то новых условий существования, актуальных для всего сообщества или его части, а нередко и для конкретного “заказчика”»<sup>1</sup>. И радикальный пересмотр педагогических традиций, как правило, оказывается связанным с определенным социальным заказом, реализация которого, как правило, опирается на уже имеющиеся 1) опыт образования, 2) осмысление существующих успехов и неудач педагогической деятельности, 3) достижения наук о человеке, позволяющие совершенствоваться и формировать новые инструменты воспитания и обучения, 4) финансово-экономические и материально-технические ресурсы, делающие возможным осуществить требуемые педагогические изменения, 5) творческий потенциал теоретиков, практиков и организаторов образования.

Для понимания генезиса педагогических инноваций чрезвычайно важен вывод А. Я. Флиера о том, что «если новый культурный феномен не становится образцом (паттерном) для последующего воспроизводства, а остается уникальной новацией, так и не вошедшей в интересующую культурную практику, это, во-первых, чрезвычайно затрудняет его интеграцию в систему образов идентичности породившего его сообщества, во-вторых, препятствует вхождению его в культурную систему, оставляя этот феномен в статусе внесистемного явления, и в-третьих, практически исключает наследование его в качестве

элемента традиции. Под *традицией* в данном случае имеется в виду межпоколенное наследование и воспроизводство культурных форм, которые в этой функции по определению являются нормативными и идентифицирующими паттернами соответствующего сообщества. Таким образом, превращение новации в культурную форму в качестве оптимального результата включает в себя внедрение ее в культурную практику и более или менее вариативное воспроизводство по исходному образцу, то есть обретение ею статуса новой нормы или стандарта технологии и результата (продукта) деятельности или взаимодействия людей того или иного сообщества»<sup>1</sup>. Педагогическая новация, обретая в процессе внедрения и распространения статус образца, нормы, стандарта, становится элементом новой педагогической традиции, утрачивает свой инновационный статус.

Осмысливая динамику историко-культурного процесса (составной и неотъемлемой частью которого является историко-педагогический процесс), А. Я. Флиер предлагает следующую трактовку последовательности «динамики отношения к историческому времени в культурах разной стадии развития: первобытная культура сакрализует настоящее, имеет смутные представления о прошлом и совершенно не интересуется будущим; аграрная культура сакрализует прошлое, терпит настоящее и представляет будущее только в загробном мире; индустри-

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Культурогенез. М.: Российский институт культурологии, 1995. 128 с. С. 37.

альная культура сакрализует будущее, “ремонтирует” настоящее и презирует прошлое; постиндустриальная культура опять интересуется настоящим и в той или иной мере иронизирует над прошлым и будущим»<sup>1</sup>. Данный подход способствует пониманию отношения к педагогическим инновациям в различных типах общества, становится отправной точкой объяснения того, почему в **XXI веке инновационная** деятельность в образовании превращается в самоценность сама по себе, часто вне контекста значимости полу-

чаемых результатов<sup>2</sup>.

Концептуальное осмысление инноваций в истории педагогики в теории и практике современного образования, проведенное в контексте теории культурогенеза, разработанной А. Я. Флиером, является примером междисциплинарного подхода к анализу педагогических феноменов, позволяющих рассмотреть новые грани историко-педагогического процесса в его временной динамике.

### Список литературы

1. Абубакирова, А. К. Теоретическая модель культурогенеза: к постановке проблемы / А. К. Абубакирова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 115. — С. 335–338.
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 Подмосквья. — 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 // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.

4. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
5. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — С. 62–66.
6. Астафьева, Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2019. — № 3.
7. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Понимание истории в контексте культуры // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 58–67. С. 62.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2.

8. Астафьева, Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–191.

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

10. 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.

11. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 41–49.

12. Астафьева, Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 4. — С. 36–39.

13. Астафьева, Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2019. — № 4.

14. Бивир, М. Роль контекстов в понимании и объяснении / М. Бивир // История понятий, история дискурса, история менталитета / сб. статей под ред. Х. Г. Бёдекера; пер. с нем. — М.: Новое литературное обозрение, 2010. — С. 112–152.

15. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — М.: Логос, 2010. — 300 с.

16. Добренчиков, В. И. Введение в изучение социальных систем, структур и социальных процессов / В. И. Добренчиков, П. В. Агапов. — М.: Академический проект, 2015. — 254 с.

17. 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.

18. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2019. — Т. 2. — 260 с.

19. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — 416 с.

20. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2016. — 256 с.

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

22. Корнетов, Г. Б. Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е — 90-е годы XX века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 44–54.

23. Корнетов, Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 31–40.
24. Корнетов, Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
25. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.
26. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов практических конференций. — 2016. — № 4. — С. 1185–1204. URL.: <http://new.asou-mo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>.
27. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия РАО. — 2016. — № 2. — С. 108–126.
28. Корнетов, Г. Б. Концепты «История педагогики», «педагогическая История» и «Историческая педагогика» в современной науке / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2. — С. 10–24.
29. Корнетов, Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография / Г. Б. Корнетов — М. : АСОУ, 2017. — 168 с.
30. Корнетов, Г. Б. Педагоги-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. 72–101.
31. Корнетов, Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 58–86.
32. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.
33. Корнетов, Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2.
34. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.
35. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
36. Лазарев, В. С. Педагогическая инноватика / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. — М. : МПСИ, 2006. — 360 с.
37. Лебедев, О. Е. Цели экспертизы инновационной деятельности / О. Е. Лебедев // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. — М. : РОССПЭН, 2004. — С. 24–28.
38. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. А — М. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. — 608 с.
39. Слободчиков, В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования: под ред. Т. М. Ковалевой. — М. : РОССПЭН, 2004. — С. 13–23.

40. Степанов, В. Р. Еще один подход в определении эффективности инноваций в образовании / В. Р. Степанов // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования: под ред. Т. М. Ковалевой. — М. : РОССПЭН, 2004. — С. 70—80.

41. Флиер, А. Я. Избранные работы по теории культуры / А. Я. Флиер. — М. : Согласие; Артём, 2014. — 560 с.

42. Флиер, А. Я. Историческая культурология как область знания / А. Я. Флиер // Культурологический журнал: Электронное периодическое рецензируемое издание. 2011/2 (4). С. 1—16. URL.: [http://cr-journal.ru/files/file/09\\_2011\\_23\\_21\\_35\\_1316632895.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_23_21_35_1316632895.pdf)

43. Флиер, А. Я. Культурогенез / А. Я. Флиер. — М. : Российский институт культурологии, 1995. — 128 с.

44. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / А. Я. Флиер. — М. : МГУКИ, 2009. — 705 с.

45. Флиер, А. Я. Понимание истории в контексте культуры / А. Я. Флиер // Знание. Понимание. Умение. — 2014. — № 3. — С. 58—67.

46. Флиер, А. Я. Структура и динамика культурогенетических процессов / А. Я. Флиер: дис. ... д-ра философ. наук. — М., 1995. — 173 с.

47. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2016. — 420 с.

48. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — 260 с.

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Д. Кароли

### КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ ПЕДОЛОГА СТЕПАНА СТЕПАНОВИЧА МОЛОЖАВОГО И РЕПРЕССИЯ ПЕДОЛОГИИ (1924–1937)<sup>1</sup>

Со списком запрещенных книг  
по педологии (1936)

УДК 37(092)(091)+37.013(091)  
ББК 74.03(2)6-8Моложавый

В статье представлено исследование эволюции теорий малоизвестного выдающегося педолога Степана Степановича Моложавого, который работал в 20-е — 30-е гг. XX в. и стал жертвой гонений на педологию. В первой части представлены исследования на тему перевоспитания беспризорников, что составляло наиболее сложную социальную проблему 20-х гг., а также постепенное приспособление этой темы к марксистским педагогическим канонам. Воспитательные методы Моложавого отличались сильным желанием перевоспитать детей улицы, опираясь на черты их характера, измененные средой, а не внешне установленными методами, которые не учитывали реальных проблем детей без семьи. Во второй части проанализированы некоторые неизданные документы о последствиях гонений на педологию 4 июля 1936 г. В третьей части приведен список запрещенных и изъятых из обращения педологических работ<sup>2</sup>.

Ключевые слова: педология, история педологии, психопедагогика; П. П. Блонский; А. Б. Залкинд; С. С. Моложавый; коммунистическое воспитание; факторы воспитания; список работ по педологии.

<sup>1</sup>Автор благодарит руководство ГАРФ за предоставление разрешения опубликовать некоторые отрывки из документов, которые там хранятся.

<sup>2</sup>Перевод с итал. Ольги Фельдштейн.

D. Karoly

# CONCEPT OF EDUCATION OF STREET CHILDREN PEDOLOGIST STEPAN STEPANOVICH MOLOZHAVY AND THE REPRESSION OF PEDOLOGY (1924-1937) With a list of banned books on Pedology (1936)

The article presents a study of the evolution of the theories of the little-known outstanding pedologist Stepan Stepanovich Molozhavy, who worked in the 20s-30s of the XX century and became a victim of persecution of Pedology. The first part presents research on the topic of re-education of street children, which was the most difficult social problem of the 20s, as well as the gradual adaptation of this topic to the Marxist pedagogical canons. Molozhavy's educational methods were characterized by a strong desire to re-educate street children, relying on their character traits changed by the environment, rather than externally established methods that did not consider the real problems of children without a family. In the second part some unpublished documents about consequences of persecutions on Pedology on July 4, 1936 are analyzed. In the third part the list of the forbidden and withdrawn from the address of pedological works is resulted.

**Key words:** Pedology; history of Pedology; psychopedagogy; P. p. Blonsky; A. B. Zalkind; S. S. Youthful; Communist education; factors of education; list of works on Pedology.

История педологии в последнее время привлекла внимание исследователей, прежде всего, в сфере педагогической антропологии, благодаря которой были обновлены наши эпистемологические и педагогические познания в многочисленных областях наук об образовании<sup>1</sup>. Педология являлась наукой о развитии ребенка, появившейся в Соединенных Штатах усилиями Стэнли Холла (1844–1924) в конце

XIX века<sup>2</sup>, она распространилась в России в начале XX века, но особенно после Октябрьской революции, когда она получила беспрецедентное развитие, так как должна была содействовать выработке коллективных воспитательных моделей, нужных советскому режиму для воспитания новых поколений в духе коммунизма. На самом деле речь шла о теоретической и экспериментальной науке,

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Что такое педагогическая антропология? В сб.: Безрогов В. Г., Ильяшенко Е. Г., Кондратьева И. А. (ред.), Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Матер. Междунар. науч. конф. (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 года), М.: Университет Российской Академии образования, Институт Теории образования и педагогики РАО, М.: Изд-во УРАО, 2002, С. 115–117.

<sup>2</sup> Ross D. G. Stanley Hall: the psychologist as prophet, Chicago, Chicago University Press, 1972.

которой посвятили себя выдающиеся советские психологи, но она отличалась необычной судьбой, потому что после более 15 лет активного развития (не считая дореволюционных исследований) она была ликвидирована декретом Коммунистической партии от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Это имело драматические последствия для положения преподавателей, которые применяли наработки этой науки в своей образовательной практике для институциональных реформ и самих психолого-педагогических исследований, которые были резко оборваны<sup>1</sup>.

В течение тридцатых годов педологи проводили сложные исследования, которые можно разделить на два основных блока, особенно в послереволюционный период. Первый блок психолого-педагогических исследований возглавляла яркая фигура Павла Петровича Блонского (1884–1941), который занимался концептуальной переработкой психологии на марксистских основаниях. И педология предлагала Блонскому правила для реформы начальной и средней школы на основании развития ребенка и его познавательных способностей<sup>2</sup>.

Рядом с Блонским другие психологи работали в области политехнического образования подростков, которую также в 1936 г. **заменили на большую специализацию высшего технического образования**<sup>3</sup>.

Второй блок педологов занимался так называемой социальной психопедагогикой, т. е. перевоспитанием беспризорников и пионерским движением. Это исследовательское поле разрабатывалось такими выдающимися психологами, как Арон Борисович Залкинд (1888–1936) и Степан Степанович Моложавый (1879–1937), которые с 1924 г. **соответственно занимались структурой рабочих коммун для трудных детей на основе их психологических характеристик и методов исследования отклонений детей-сирот, на которых отразилось их пребывание на улице. Эти дети, действительно, вследствие их уличного образа жизни, являли довольно различающиеся по происхождению отклонения в поведении, которые не могли быть вписаны в психопатологические классификации и поэтому давали шанс на восстановление/перевоспитание**<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> *Bauer R. A.* The new man in Soviet psychology. Cambridge – Massachusetts, Harward University Press, 1952, pp. 116–127; *Joravsky D.* Russian Psychology. A Critical history. Cambridge, Basik Blackwell, 1989, pp. 379–383.

<sup>2</sup> Среди первых обратившихся к этой теме в своем критическом исследовании был знаменитый итальянский историк психологии **А. Анджелини**: *Angelini A.* La psicoanalisi in Russia. Dai precursori agli anni Trenta. Prefazione di C. Musatti, Napoli, Liguori, 1988, pp. 56–58.

<sup>3</sup> *Gock A.* Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Berlin, Im Kommission bei Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1985.

<sup>4</sup> *Caroli D.* Socialisme et protection sociale: une tautologie? L'enfance abandonnée en Urss (1917–1935) / *Annales HSS*, № 6, 1999, pp. 1291–1316; *Caroli D.* Enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937). Préf. de J. Scherrer, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 188–198.

В этом коротком исследовании я попробую проанализировать концепцию одного из педологов этой второй группы С. С. Моложавого с целью показать попытку приспособления его концепции к официальной идеологии, прерванную гонениями на педологию, а также влияние гонений на педологию с теоретической и практической точки зрения, которые обернулись ликвидацией преподавателей и запретом книг, содержащих эти исследования. Использование некоторых архивных источников предлагает некоторые направления дальнейших исследований в сфере систематического изучения педологической мысли, а здесь предлагает некоторые элементы последующих исследований для понимания ликвидации педологии.

**И. Степан С. Моложавый и воспитание в рамках социалистического детства.**

Педолог Академии коммунистического воспитания и профессор Московского университета Степан Степанович Моложавый был одним из самых внимательных исследователей беспризорного детства в двадцатые годы<sup>1</sup> и старался неуклонно осваивать принципы диалектического материализма, очень вероятно ради доверия, и

идеалы перевоспитания беспризорных детей, которые все больше становились предметом гонений политической полиции и причиной высылки в ГУЛАГ. Демонстрация возможности перевоспитания подростков благодаря доверию в среде открывала путь спасения массы подростков от окончательной социальной эмаргинации<sup>2</sup>.

Вместе с двумя другими известными педологами Павлом П. Блонским и Ароном Б. Залкиндом он участвовал в проходившей в Москве в марте 1924 г. **конференции по социальной** проблеме беспризорного детства и в «Съезде по социальной и юридической опеке детства», прошедшем в ноябре того же года, и выдвинул там свою теорию о «беспризорном ребенке как объекте исследования»<sup>3</sup>. В те годы, вероятно, это был дебют С. С. Моложавого в научном сообществе, его педологическая концепция занимала срединное положение между позицией П. П. Блонского, которая примыкала к биогенетической (дарвинистской) концепции, и позицией А. Б. Залкинда, который, в свою очередь, опираясь на неоламаркистскую точку зрения, отвергал приобретенные благодаря психотерапевтическому влиянию среды черты беспризорных детей. Неоламаркистская

<sup>1</sup> Об определении педологии и С. С. Моложавом см.: *Психологический словарь*. Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1983 С. 254–255. Оригинальные положения В. П. Лесицкой см.: *Лесицкая В. П. Изучение ребенка в педагогической концепции С. С. Моложавого, в: Педагогическая антропология...* С. 131–133.

<sup>2</sup> *Caroli D. Enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937), cit., pp. 309–324.*

<sup>3</sup> *Залкинд А. Б. Борьба с детской беспризорностью. Некоторые итоги Московской конференции // Народное Просвещение. 1924. № 4–5. С. 162–175.*

тенденция заключалась в отказе от биогенетической концепции (принципа онтогенетического сжатого повторения филогенеза), в соответствии с которой развитие ребенка диктовалось неизменными законами, свойственными человеческому роду<sup>1</sup>.

Наряду с П. П. Блонским он не пренебрегал биологическими факторами, несмотря на то что предложил научный метод изучения беспризорных детей, основанный на социальном детерминизме поведения беспризорных<sup>2</sup>. Изучение особой среды, созданной беспризорными (средства борьбы за выживание, нравственные и интеллектуальные способности и предрасположенности) создавало точку отсчета для разработки воспитательной деятельности с этими детьми. Действительно, поведение, привычки и реакции беспризорных могли проявляться только в их среде (социальный класс, экономические и трудовые аспекты и общие условия жизни): социально-классовая ориентированность; производственно-торговая и жизненно-бытовая направленность; сложность и подвижность реакции; активизм и органические и унаследованные моменты. Педолог не исключал биологических характеристик и наследственной структуры

детского организма, так как эти факторы упрощали понимание поведения (сопротивление, быстрота, твердость и направленность реакций)<sup>3</sup>.

В 1927 г. он считался одним из четырех наиболее важных педологов. Психолог Е. А. Аркин в работе к десятилетию педологии в качестве основателя этой науки называл А. П. Нечаева, автора книги «Экспериментальная психология в ее отношении к вопросам обучения» (1901). Моложавый фигурировал вместе с самим Аркиным, автором исследования, И. А. Арьямовым, П. П. Блонским и А. Б. Залкиндо, поскольку ориентировался на материалистический монизм, как «господствующее мировоззрение советского педолога» и определял «основные моменты подхода к изучению ребенка»<sup>4</sup>.

Моложавый не отказался от роли наследственности в развитии ребенка, но углубил зависимость между биологическими факторами и факторами влияния среды в воспитании. В статье 1927 г. «Биология и социология в их взаимоотношении в воспитательно-образовательном процессе» педолог изложил концепцию развития ребенка, в соответствии с которой его следовало рассматривать как организм, формирующийся в процессе приспо-

<sup>1</sup> Caroli D. L'Enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937), cit., pp. 188–198.

<sup>2</sup> Борьба с беспризорностью. Материалы 1-й Московской конференции по борьбе с беспризорностью 16–17 марта 1924. М.: Работник Просвещения, 1924. С. 29–30.

<sup>3</sup> Моложавый С. С. Беспризорный как объект изучения / В сб.: Детская беспризорность и детский дом. Сборник статей и материалов II Всероссийского Съезда Спон по вопросам детской беспризорности, детского дома и правовой охраны детей и подростков. Под ред. С. С. Тизанов, В. Л. Швейцер, В. М. Васильева. М.: Отдел Спон, 1926. С. 59–70.

<sup>4</sup> Арьямов И. А. 10 лет советской педологии // Вопросы Просвещения. 1927. № 12. С. 68–75.

сабливания. Осуществляя свои взаимные отношения со средой, ребенок организовывал также свои низшие органические функции и высшую нервную деятельность во время этого процесса. Отсюда вытекала концепция воспитания и образования, построенная на организации среды. Кроме того, он утверждал: «Сейчас мы готовим подрастающее поколение к социалистическому строительству, в направлении к которому идет наша современная действительность и строится вся наша жизнь. Педагогический процесс в детучреждении не есть и не должен быть обособленным, изолированным процессом от широкого социального русла нашей новой жизни, он на него всецело должен опираться и идти в соответствии с его наиболее действенными актуальными моментами»<sup>1</sup>.

Воспитатель тогда становится социологом, способным объяснить «связи общественных явлений и факторов окружающей современной жизни» и построить воспитательный процесс на основании этих связей. Но также он должен был быть врачом, который знает человеческий организм и понимает взаимосвязи и существующие закономерности биологических

феноменов и процессов. Педолог определял в качестве «единого начала» как педологию, так и педагогику, поскольку утверждал, что «в нашей педагогической работе мы отказались от воспитания и образования через отдельные функции и изолированные процессы. Мы комплекслируем ряд сложных актов и действий ребенка в единый связный педагогический процесс»<sup>2</sup>.

В заключение всего этого доказывалось участие детей в строительстве социализма: «Не через питание и упражнение, не через слово и внушение, а через саму социально-производственную обстановку ребенок будет входить в современную жизнь и своими органическими моментами, и сложными формами своей активности»<sup>3</sup>.

Моложавый изложил методологию изучения ребенка в коллективе в двух учебных пособиях, но невозможно было проверить, были ли его методы действительно опробованы на опыте и каковы были достигнутые результаты<sup>4</sup> в особом политическом контексте Культурной революции (1928–1931), которая все больше интересовалась ролью наследственности

<sup>1</sup> Моложавый С. С. Биология и социология в их взаимоотношении в воспитательно-образовательном процессе / Педагогическая Энциклопедия. Под ред. А. Г. Калашикова и М. С. Эпштейна. М.: Работник Просвещения, 1927. Т. I. С. 306–314. С. 313.

<sup>2</sup> Там же. С. 314.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Моложавый С. С. Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива. М., 1924; Моложавый С. С. Моложавая Е. Б. План занятий кружков по изучению ребенка и детского коллектива. М.: Транспечать, 1926; Моложавый С. С. Учет среды и работы детучреждения (Программа изучения ребенка и детколлектива в ее практическом применении. Принятая III Всероссийским съездом по дошкольному воспитанию. Упрощена на опыте практической работы). М., 1929.

и среды в формировании человеческой личности. Педагогические науки демонстрировали еще большую веру в воспитательную функцию среды и старались наладить воспитательный процесс с ее учетом, переместив свой фокус от ребенка на его окружение и разрабатывая стратегии приспособления, которые все более удалялись от личности и ее природы, чтобы вступить на путь своего рода воспитательного неоламаркизма<sup>1</sup>.

В рамках тенденции **I Конгресса** по педологии (1928), которая примыкала к закону диалектического движения реального и к материалистической основе человеческой природы, можно отметить, как статьи этого педолога изменили метод интерпретации динамики детского поведения. На самом деле, этот метод был также предложен на следующий год в антологии исследований, которые обозначили окончательный приговор биогенетической концепции и «пересмотру биологической статичности детей»<sup>2</sup>. Тема глобального изучения ребенка была вновь поднята в исследовании «Диалектика педологии», изданном в том же году, когда в диалектических терминах был объяснен процесс социальной и трудовой адаптации ребенка.

Там утверждалось, что создание «нового человека» происходило в новой социальной атмосфере диалектическим способом, благодаря «восстановлению его функций»<sup>3</sup>.

На **I Всесоюзном Съезде по** ведению человека (январь 1930) с утверждением непоколебимости психики в физиологии и восстановлением роли сознания в человеческой личности обозначилось другое важное общее изменение в психологических теориях. С. С. Моложавый также обозначил новую тенденцию в докладе «О коммунистическом воспитании и педологии» на **III Съезде по охране детства** (май 1930)<sup>4</sup>. Стиль этого нового исследования становился высокопарным и пространным в описании задач педологии, которая должна была понимать личность в процессе формирования нового человека с целью определить ее поведение и деятельность. Педологические проекты, нацеленные на глобальное развитие ребенка, таким образом оказывались полностью подчиненными новой политической и экономической логике. Для интерпретации человеческой личности, ее формирования и развития этот педолог уже пользовался не биологическими, а четырьмя основными социальными

<sup>1</sup> *Caroli D. Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica. – Macerata, Eum, 2011, pp. 169–207.*

<sup>2</sup> *Моложавый С. С. Принципы целостного изучения ребенка / В сб.: Педология и воспитание. Под ред. М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд. – М.: Работник Просвещения, 1928. С. 120–139.*

<sup>3</sup> *Моложавый С. С. Диалектика педологии / Под знаменем марксизма. 1928. № 9–10. С. 229–239.*

<sup>4</sup> *Моложавый С. С. Коммунистическое воспитание и педология (Доклад на III Всероссийском Съезде по охране детства, май 1930) / Детский дом. 1930. № 7, С. 18–22.*

факторами: социально-классовая принадлежность, наличие перспективы планирования, политехнический принцип и коллективное начало.

Принадлежность к социальному классу становилась ключом к толкованию человеческого поведения:

«Основным фактором, определяющим развитие и формирование индивидуума, является его классовая направленность, его классовая установка [...] Классовая установка перестраивает всю личность, углубляет ее подход к действительности, приучает смотреть в корень, улавливать противоречия, воздействовать на развитие устойчивости в поведении»<sup>1</sup>.

В советском контексте рост и развитие ребенка были определены интенсивностью классовой борьбы и противоречиями между старыми и новыми формами жизни. Рассмотрение юношеских коллективов и пионерских секций в текстильной промышленности, считавшейся отсталой с точки зрения условий производства, дало подтверждение благоприятного эффекта новой социальной атмосферы. О пионерских секциях, где было хорошо развито политическое воспитание, Моложавый писал: «Это оказывает влияние на все их формирование, все их творчество и развитие. Дети умеют видеть главное, основное, они всюду улавливают самые основные причины развития, проявляют необходимое упорство в осуществлении их целей,

которые они перед собою ставят. Они проявляют необходимое творчество и конструктивизм в своей работе»<sup>2</sup>.

С. С. Моложавый привел всего лишь два примера этого стимулирующего эффекта социальной и производственной среды и заключил, что поведение детей может быть полностью управляемым лишь, когда оно находится в рамках классовой борьбы: «Вот тогда мы действительно можем сказать, что наши дети в наших руках, что мы ведем их путем, который приведет к созданию нового человека, который не будет скользить по поверхности и накладывать педагогические заплаты развития отдельных навыков»<sup>3</sup>.

Роль педагогики в плановой работе, которая составляла второй элемент воспитательного проекта, все же не должна была быть оценена исключительно на основании производственной и экономической эффективности. Осознавая риск того, что эта деятельность может повредить здоровью детей, педолог утверждал, что дети, да, должны собирать сырье или заниматься животноводством, но так, чтобы это положительно сказывалось на их росте, развитии и формировании и осуществлялось в атмосфере классовой борьбы.

В контексте планирования третий важный фактор в воспитании детей строился на основе политехнического образования. Его роль была много-

<sup>1</sup> Там же. С. 18–19.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 19.

значна, потому что обеспечивала определенную мобильность обязанностей, но все же предоставляла только опыт, связанный с конкретным оборудованием: «Такой широкий политехнизм, поставленный на глубокой теоретической и педологической базе действительно даст нашим детям навыки настолько индивидуально и технически совершенные, что они дадут возможность нашим ребятам впоследствии не растеряться ни в какой жизненной обстановке, приспособляться к ней, вести свою широкую организующую деятельность»<sup>1</sup>.

Другим определяющим элементом в формировании индивидуума был коллектив, понимаемый «не просто как совокупность отдельных индивидуумов, а как единой целое, которое включает в себе нечто большее, чем простые суммы входящих единиц». Коллектив исключал индивидуализм, а не отдельного индивидуума, и по этой причине его организация в производстве и в жизни была чрезвычайно важна с педагогической точки зрения. Среди новых организационных форм пионеров фигурировала «бригада», которая стала командой для определенной работы, с особой структурой ребят одного возраста<sup>2</sup>.

Эта новая точка зрения С. С. Моложавого показывала, что педологи уже переформулировали все свои теории в политических терминах задолго до официальных гонений на пе-

дологию в 1936 г. В III Съезде по охране детства участвовал также один из самых известных советских педологов Л. С. Выготский. Несмотря на то, что он продолжал подчеркивать важность биологических законов в развитии ребенка, к сожалению, у него не было возможности предотвратить гонения на педологию. Он действительно пытался придерживаться определенной объективности по отношению к некоторым новым данным, появившимся в результате педологических исследований ребенка и изучения психофизиологической природы процесса воспитания и познания<sup>3</sup>.

Уже признавая, что поведение обретало новые характеристики благодаря опыту, как показывали новые исследования, основанные на «условных рефlekсах», он критиковал упрощение воспитательных процессов со стороны педологии, так как воспитание отличалось от дрессировки животных. Он осуждал не тех, кто, подобно С. С. Моложавому, помещал развитие и поведение ребенка в социально-экономический контекст классовой борьбы, а, скорее, лабораторные эксперименты, которые пытались выработать пределы педагогического влияния по отношению к «трудным детям». Они были ошибочны по причине недостаточного соответствия между сложностью отклонений и простотой лабораторных процессов.

<sup>1</sup> Там же. С. 20.

<sup>2</sup> Там же. С. 21.

<sup>3</sup> *Выготский Л. С. Новое в области педологических исследований (Доклад на III Всесоюзном съезде по охране детства, май 1930) / Детский дом. 1930. №7, С. 22–27.*

Эти эксперименты показывали психологу, что поведение не может быть объяснено механическими терминами, а зависит от многих других факторов (высшие формы человеческой памяти и деятельности). В этом смысле, критика Л. С. Выготским механических концепций психологии соотносилась с официальной точкой зрения, которая становилась необходимой, что являлось критикой именно педологов, которые еще не начали отвечать потребностям социалистического строительства. По этой причине и знаменитый психолог подчеркивал важность содержания личности, содержания ее мышления и направленность ее поведения следующим заключением: «Мне представляется, что педологи должны дать известный вспомогательный материал для педагогической практики не только в отношении раскрытий формальной стороны навыков или известных механизмов поведения, но и в отношении связи этой формальной стороны с тем содержанием, которым овладевает ребенок, пользуясь этими механизмами»<sup>1</sup>.

Речь шла о первом шаге в направлении дискредитации педологии, начатой как раз в начале тридцатых годов, потому что в одном исследовании 1930 г., названном «Что такое воспитание (К дискуссии о марксистской

педагогике)»<sup>2</sup>, И. Сवादковский критиковал задачи педологии, определив ее как синтез «марксизма и буржуазной педагогики». Предложив решить противоречие между биологическим и социальным, присущее педологическим концепциям, И. Сवादковский показал, каким образом можно отказать от проблемы, касающейся значения биологических и психологических факторов в воспитательных теориях, которые, с его точки зрения, не играли никакой роли в определении основных законов воспитания. Рядом доказательств, часто парадоксальных, этот педагог пришел к провозглашению того, что Маркс и его теория должны указывать путь педагогике. Другими словами, это означало, что коммунистический педагог протестовал «категорически против биологического или психологического объяснения процесса воспитания»<sup>3</sup>, поскольку они препятствовали познанию законов воспитания, и поэтому еще раз подтвердил, что воспитание является «социальной категорией», а педагогика — «социальной наукой». «Итак, воспитание есть общественное отношение. Это есть деятельность людей, направленная на видоизменение создания, эмоций и воли человека с целью овладения его поведением»<sup>4</sup>.

Эта позиция И. Сवादковского удивительным образом напомнила

<sup>1</sup> Там же. С. 27.

<sup>2</sup> Сवादковский И. Что такое воспитание (К дискуссии о марксистской педагогике) // Детский дом. 1930. № 7. С. 9–12.

<sup>3</sup> Там же. С. 10.

<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.

<sup>4</sup> Там же. С. 12.

текст распоряжения от 4 июля 1936 г., которое официально дискредитировало не только педологическое движение, но также и некоторые психологические и педагогические тенденции и которое привело к тому, что тот же Моложавый «отказался» от своего научного понимания в «покаянном письме», написанном 18 марта 1937 г. А. С. Бубнову.

Содержимое этого ценного источника не удивляет, потому что, как и С. С. Моложавый, все поколение этих педологов пыталось задаться вопросом о природе ребенка и о целях психологии в социалистическом обществе. На базе реконструкции эволюции его теории анализ этого личного документа оказывается более понятным<sup>1</sup>:

«[...] Считаю своим долгом сказать, что я был одним из ревностных защитников лженауки — педологии, всегда и везде отстаивающим ее право на самостоятельное существование и на ведущую роль в системе воспитания детей. Я определил педологию, как науку о закономерностях развития ребенка. Ее права на особое существование я мотивировал тем, что она имеет свой особый объект, свои особые понятия и свой метод (см. Тезисы докладов на Первом педологическом совещании и педологическом съезде в Москве и Первом съезде по поведению человека в Ленинграде). В разработке этих положений я допустил все ошибки и извращения, которые разоблачены постановлением ЦК

ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса».

Прежде всего, объект педологии, как науки, я понимал идеалистически, как согласованное единство идей и принципов, а не как живой, вечно движущийся, вечно борющийся, реальный объект, включающийся в эмпирическое единство жизни. Затем мое понимание развития опиралось на идеалистические и фаталистические предпосылки. Оно искало неизменных абсолютных законов возрастного развития ребенка и приводило или к общим скалам детского развития или к отдельным скалам конкретной детской деятельности, где все было строго распределено по стадиям и их последовательности (см. Педологические пути дошкольного воспитания, Педологический анализ педагогического процесса в школе). Самый процесс развития я мыслил естественно-научно, как процесс уравнивания биологических, еще уже физиологических механизмов с системой раздражителей среды по типу учения об условных рефлексах, незаконно перенося его на явления общественной жизни<sup>2</sup>. Какой бы процесс деятельности ребенка мы не брали, игру, труд, изобразительную деятельность, для нас сущность его сводилась к системе уравнивания. Сознательная деятельность человека включалась из этого соотношения. Педагогика для нас превращалась в простое проявление возрастных за-

<sup>1</sup>Из-за проблемы исторической деонтологии и ради уважения к тому, кто лично пережил человеческую трагедию сталинизма, следует опустить части, касающиеся особенно деликатных личных данных.

<sup>2</sup>Подчеркнуто в оригинале.

конов. Творческая роль педагога, как строителя новой социалистической личности и как носителя идей партии, исключалась<sup>1</sup> (выделено нами — Д. К.).

Упрощенно-механистическое представление о взаимоотношениях ребенка со средой выдавалось мною за материалистическую диалектику. По этой моей теории рефлексy, как механизмы, и среда, как система раздражителей, автоматически определяли сложные процессы личности: «Условия, налагая определенную печать на всю жизнь, все отношения, все устремления взрослых, этим самым предопределяют основную линию жизнедеятельности, основной тип поведения развивающихся и формирующихся детей (журнал Педагогика, № 3, 1929 г.). Как субъект воспитания, ребенок при таких взглядах затушевывался. Под влиянием этих взглядов многообразные жизненные процессы я стремился заключить в абстрактные, формально-логические понятия, абсолютные схемы развития. В них нет живого ребенка, психика его упрощается, основные черты его личности и движущие мотивы его развития устраняются. Игнорирование активной роли сознательной личности педагога в педагогическом процессе расчищало почву принципам отмирания школы.

ЦК положил конец пренебрежительному отношению к педагогике, устранил созданный педологией универсализм и указал педологам, и

в частности мне, что «лишь на почве преодоления указанных выше антинаучных принципов современной так называемой педологии и суровой критикой ее идеологов и практиков, на основе полного восстановления педагогики как науки и педагогов, как ее носителей и проводников» можно и должно строить работу.

*[...] Прошу предоставить мне возможность включиться в научно-исследовательскую работу в области педагогики, чтобы активно бороться с последствиями педологических извращений в теории и практике педагогики и принять участие в построении системы научной педагогики, опирающейся на марксистско-ленинские основы*<sup>1</sup>.

Автор этого письма, который, кроме того, считал верным воспитательное значение среды и веру в формирование поколения «новых людей», в заключении просит предоставить ему возможность участвовать в построении «научной педагогики», опирающейся на марксистско-ленинские основы. Мы не можем с уверенностью утверждать, спасла ли эта просьба жизнь С. С. Моложавому, но очень вероятно, что отсутствие изданных работ после этой даты является доказательством его трагической смерти. Его работы, изданные преимущественно в журналах, эксплицитно упоминаются среди мероприятий по ликвидации педологии, хотя их и нет в списке «подлежащих изъятию работ», в отличие от работ других более

<sup>1</sup> Наркому просвещения тов. Бубнову, Андрею Сергеевичу, АРХИВ ГАРФ, А-2306 (Фонд Наркомпроса), оп. 69, дело 2232, с. 90-91. Автор благодарит директора архива ГАРФ за право публикации.

известных психологов, очень вероятно потому, что составитель плохо разбирался в том, что происходило в исследовательских учреждениях.

**II. Педология, обвиненная как «антимарксистская лженаука» (4 июля 1936 г.)**

Среди бумаг Архива Наркомпроса можно было обнаружить отчет от 7 августа 1936 г., составленный А. С. Бубновым и направленный в ЦК партии и Сталину, о ходе выполнения постановления ЦК «О педологических извращениях в системе Наркомпроса от 4 июля». В отчете сообщалось о мерах, принимаемых для восстановления педагогики и использовании педологов в других должностях в различных воспитательных учреждениях<sup>1</sup>.

Эти меры можно разделить на четыре вида. Первый вид касался «восстановления педагогики и педагогов» и представлял собой кампанию «критики и разоблачения» указанных ЦК партии извращений — посредством статей и рецензий в официальной печати в течение последующих двух месяцев. Подвергнуться критике должны были теоретические исследования по педологии С. С. Моложавого и Л. С. Выготского, учебные пособия по педологии П. П. Блонского, А. Б. Залкинда, Г. А. Фортунатова, М. В. Соколова. Та же участь постигла учебные пособия по психологии К. Н. Корнилова, С. Л. Рубинштейна, учебные пособия по педагогике

М. М. Пистрака и П. Н. Шимбирева, так как в них имелись «те же извращения», и их следовало подвергнуть критике.

Кроме того, должны были быть изъяты из обращения три следующих работы: «Педология» П. П. Блонского, учебник для высших педагогических учебных заведений; «Педология», учебник для дошкольных отделений педагогических техникумов под редакцией А. Б. Залкинда, Г. А. Фортунатова и М. В. Соколова; «Педология», учебник для школьных отделений педагогических техникумов. Затем Главлит составил список работ по педологии, подлежащих изъятию из торговой сети и библиотек (Постановление Главлита N. 288 от 9 июля 1936 г.)<sup>2</sup>.

Второй вид мер касался реформы формирования штата преподавателей педагогики и различных дисциплин, включая профессии, касающиеся воспитания. В связи с упразднением педологии на педагогических факультетах и в педагогических институтах был предусмотрен пересмотр учебных планов по педагогике, истории педагогики и психологии в высших педагогических учебных заведениях и увеличение числа часов по педагогике. На педагогических факультетах, которые выпускали преподавателей, предусматривалось всего 248 и 160 часов соответственно для преподавателей педагогики и для преподавателей других дисциплин. С 25 августа по 15 сентября должна

<sup>1</sup> В ЦК ВКП(б) — т. Сталину — Отчет о ходе выполнения постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса (7.8.1936)», см.: ГАРФ А-2306 (Фонд Наркомпроса), оп. 69, дело 2232, с. 48–57.

<sup>2</sup> Там же. Л. 48, 53.

бы быть организована специальная конференция для доцентов кафедр педагогики и преподавателей педагогических институтов, где следовало подробно рассмотреть новые программы по педагогике и психологии. Эта конференция должна была быть организована Комитетом по делам высшей школы при Совнаркоме СССР с участием Высшего Коммунистического Института Просвещения и Центрального научно-исследовательского института психологии. В вузах упразднялись кафедры и лаборатории, а их оборудование передавалось педагогическим кафедрам и педагогическим лабораториям.

Также и педагогические институты и техникумы должны были пересмотреть свои исследовательские программы к **IV кварталу 1936 г.** **Первые** должны были восстановить педагогику и разработать план публикации изданий работ «Библиотеки классиков педагогики» на 1937–1938 гг. Вторые же должны были пересмотреть учебный план по педагогике к началу учебного года, очистив научные и практические программы по педагогике от педологических методов. Для подготовки преподавателей были предусмотрены специальные курсы в Москве, Ленинграде, Ростове-на-Дону и Свердловске. На курсы в Москве было собрано 197 преподавателей из 17 республик, в Ленинграде — 77 преподавателей из 7 республик, в Ростове-на-Дону — 75 преподавателей из 9 республик и в Свердловске — 90 преподавателей из 9 республик.

Третий вид мер предусматривал отмену постановлений о педологии в школе и других воспитательных учреждениях (детских садах, детских домах и учреждениях по художественному воспитанию детей), изданных в 1928 и 1935 гг. Постановление от 4 июля было воплощено в жизнь в течение 1936 и 1937 гг. Председатели местных отделов образования и Наркомпросов должны были контролировать его выполнение<sup>1</sup>.

Особенно в школах нужно было пресекать центры педологии. В школах и других детских учреждениях Москвы действовали 320 педологов (300 педологов в школах, 3 — в детских домах и 17 — в детских садах). Из этих педологов около 250 заявили о своем намерении перейти на педагогическую работу в школе в качестве преподавателей и завучей школы. Однако окончательное решение по каждому педологу принималось Московским Городским отделом народного образования (Мосгорон) в середине августа после летнего отпуска. В Ленинграде всего было 204 педолога, из которых 197 работали в школах, а 7 — в детских садах. Из них 100 должны были найти применение в педагогической работе (а один даже стал директором неполной средней школы), 7 должны были быть переведены в детские сады в качестве воспитателей, а о работе других еще не было принято никаких решений. Районные и окружные отделы сообщали о различных направлениях деятельности: 3 педолога становились завучами в

<sup>1</sup> Там же. Л. 56–57.

школах (Сталинград), преподавателями (Иваново и Иркутск), занимались другой дидактической деятельностью (Оренбург, немцы Поволжья и Киргизия), в качестве преподавателя в педагогическом институте (Оренбург). Однако предусматривалась программа переподготовки для педологов, переведенных на другую дидактическую работу<sup>1</sup>.

С этой целью в РСФСР предусматривался созыв конференций окружных специалистов на 20–25 августа под управлением местных отделов народного образования (окружных и районных); 40 докладчиками готовились специальные публикации. Для реорганизации исследовательской научно-педагогической работы также предусматривалось в октябре организовать педагогическую конференцию, во время которой должен был обсуждаться ряд вопросов по теории и истории педагогики и теории психологии. На пленарном заседании предусматривалось 15 докладов, тезисы которых уже поступали в канцелярию Оргкомитета. Эта конференция также должна была обсудить вопрос научных педагогических кадров. Научно-практический институт в Ленинграде упразднился, а его оборудование и его архив переходили Ленинградскому отделу народного образования.

Для восстановления педагогов в школах директива предусматривала

также ряд изменений, касающихся организационного аспекта школьной работы, потому что, в соответствии с отчетом, «педологические извращения» оставили значительный след. Кроме того, что определялось как «ликвидация» педологов в школах, т. е. их увольнения, было дано распоряжение упразднить в крупных школах Москвы и Ленинграда позиции освобожденного классного руководителя и руководителя внешкольной деятельности, а также ограничить права классного руководителя. Также усиливалось единоначалие директора школы, определение прав преподавателей и новое формулирование обязанностей классного руководителя<sup>2</sup>.

В отчете ничто не наводило на мысль о том, что в действительности происходило в годы Большого террора с преподавателями, которые уже после Революции были ущемлены в социальном отношении по сравнению с другими категориями тружеников<sup>3</sup>. Доклад партии от 3 марта 1937 г. «О недостатках партийной работы и мерах ликвидации троцкистских и иных двурушников» обозначил усиление кампании арестов. В Харькове, на Украине, с 12 августа 1937 до 6 апреля 1938 г. были арестованы 1.341 педагог, из которых 918 были расстреляны, 402 — приговорены к 10 годам и 21 — к 8 годам заключения в лагерях<sup>4</sup>. Вследствие постановле-

<sup>1</sup> Там же. Л. 52–53.

<sup>2</sup> Там же. Л. 54.

<sup>3</sup> Caroli D. La protection sociale en Union Soviétique. Préf. de Roberto Sani, Paris, L'Harmattan, 2010.

<sup>4</sup> Hillig G. Opfer des stalinischen Terrors. Ein internationales Forschungsprojekt des Makarenko-Referats über die Verfolgung ukrainischer Pädagogen / Marburger UniJournal, April 2000, №. 5, pp. 10–13.

ния Пленума ЦК Партии от 19 января 1938 г. в различных городах преподаватели подавали в отставку или были уволены, особенно это касалось преподавательниц, чьи мужья были арестованы. С лета 1936 до 1940 г. более полумиллиона преподавателей проверялись специальными контрольными комиссиями (которые увольняли тех, кто не соответствовал социальному происхождению и политическим убеждениям, требуемым Коммунистической партией) и около 22.000 преподавателей были уволены вследствие ареста кого-либо из родственников<sup>1</sup>.

Среди последних предусмотренных отчетом мер одна касалась реформы школ для трудновоспитуемых детей, которая предусматривала практически полный их перевод в обычные школы. Специальные комиссии по контролю за школьниками создавались во всех школах и детских садах с целью изучать досье детей и проводить собеседования. Тем не менее, был разработан план по улучшению специальных школ как с точки зрения образования преподавателей, так и с точки зрения специальной методики. Личная ответственность за работу по контролю специальных школ возлагалась на отделы народного образования различных комиссариатов. С этой целью под управлением Наркомпроса и его местных органов создавались специальные Комиссии, которые в Москве и Ленинграде работали под

руководством двух заведующих городскими отделами народного образования.

На проверку в Москве было 43 школы для умственно-отсталых детей, 3 школы для трудновоспитуемых и 6 — для психоневротических, с общим числом в 18.000 детей. В Ленинграде было 33 школы для умственно-отсталых детей, 16 — для трудновоспитуемых и 4 — для психоневротических, с общим числом в 12.341 детей. Кроме того, в Ленинграде было 135 школ со вспомогательными классами с 3 263 школьниками. Проверка учеников этих школ в Москве выявила, что около 1.000 детей могли быть переведены в обычные школы, что и было сделано в начале следующего года. В Ленинграде посещение учеников специальных школ 4 августа дало следующие результаты: 733 ребенка (79 %) из 929 были переведены в обычные школы. Омский районный отдел сообщил, что из 216 учеников 131 были переведены в обычные школы; в Сталинграде из 165 учеников 89 были переведены в обычные школы, 57 — в школы для подростков, 18 — в школы для взрослых, а в школах для умственно-отсталых осталось всего 12 человек<sup>2</sup>.

Этот перевод части учеников специальных школ в обычные школы, вероятно, объяснялся общим сокращением школьной сети, происходившим в те годы. Наличие специальных школ позволило выжить специальной

<sup>1</sup> Ewing E. T. The Teachers of Stalinism: Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s, New York et al., Peter Lang, 2002, pp. 227–258, p. 233, 242.

<sup>2</sup> ГАРФ, А-2306, оп. 69, дело 2232, л. 54–56.

психопедагогике после уничтожения педологов. Основными фигурами этого лагеря были Лев Семенович Выготский (1896–1934) и некоторые сотрудники Александра Романовича Лурия (1902–1977), которые внесли фундаментальный вклад в историю психологии развития, совершив важный поворот в разработке методов специального образования. Более глубокого изучения заслуживают выдающиеся исследования А. Г. Басовой, Ч. С. Замского, Л. В. Занкова, И. М. Соловьева и И. И. Данюшевского в сфере специального образования слепых, глухонемых и умственно отсталых детей<sup>1</sup>.

Эпилог гонений на педологию показал, что новый политический режим рассматривал психопедагогику в качестве эпистемологического подъема в воспитании и перевоспитании нового поколения и в формировании человека, а также что приход сталинизма превратил воспитательные науки в инструмент формирования «новых людей» режима. Надо надеяться, что педологические исследования станут объектом новых исследований, обращенных к оценкам развития ребенка в их историческом контексте и в рамках установленного тоталитарным обществом развития. При этом следует

помнить, что развитие научной мысли в России и в других странах должно было оставаться свободным и служить человечеству.

III. Список работ по педологии, подвергнутых изъятию в 1936 г.

В Архиве Наркомпроса хранится документ, в котором перечислены учебные пособия и работы, изъятые из обращения<sup>2</sup> и хранившиеся в специальных фондах российских библиотек:

1) Абрамович Г. Б. Анализ методики Коха. Ленинград: Ленинградский педологический институт, 1935.

2) Арямов И. А., Основы педологии. М.: Московский Рабочий, 1927.

3) Арямов И. А. Основы педологии. М.: Московский Рабочий, 1928. 2-е изд.

4) Он же, 3-е изд. (1928);

5) Он же, 4-е изд. (1930);

6) Арямов И. А. Рефлексология и педагогика. М.: Работник Просвещения, 1926. 2-е изд.

7) Он же, 3-е изд. (1927).

8) Он же, 5-е изд. (1928).

9) Он же, 5-е изд. (1929).

10) Он же, 6-е изд. (1930).

11) Арямов И. А. Задачи и содержание курса «Педология юности». 193\_ (год обозначен не полностью).

<sup>1</sup> Caroli. D. Cittadini e patrioti, cit., pp. 201–207. Концепция Выготского и Лурия в сфере специального образования в России была подробно описана в статье: *Кароли Д.* Дети-инвалиды в дореволюционной и советской России/ В кн.: *Балина М. Р., Безрогов В. Г.* и др. Малолетние подданные Большой империи. Филипп Арьес и история детства в России (XVIII – начало XX века). М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. С. 138–197.

<sup>2</sup> ГАРФ, А-2306, оп. 69, дело 2232, л. 6–12. Список приводится с уточнениями некоторых библиографических данных, пропущенных в оригинале. Автор благодарит директора ГАРФА за право публикации.

12) Арямов И. А. *Задачи и содержание курса «Педагогика юности»*. М., 1932 (Стеклогр. изд.).

13) Басов М. Я. *Общие основы педологии. Пособие для педвузов*. М.-Л.: ГИЗ, 1928;

14) Он же, 2-е изд. (1931).

15) Беляев-Башкиров Б. В. *Статистический метод в психологии и педологии. Краткое руководство для психологов, педологов, педагогов и студентов педагогических вузов*. М.: Учпедгиз, 1927.

16) Бернштейн М., Гельмонт А. М. *Наша современность и дети. Педагогическое исследование о социальных представлениях современных школьников*. М.: ГИЗ, 1926. (Библиотека педагога).

17) Благоволина А. С. *Первые работы по педологии в школе 1-й степени*. Тобольск: Тобольская окружная методическая комиссия. Методическое письмо № 2, №. 4. 1927.

18) Она же. Тобольск, 1927 (на правах рукописи).

19) Блонский П. П. *Методика педологического обследования детей школьного возраста (Учебник и уч. пособие для вузов)*. 1927.

20) Блонский П. П., *Педология. Учебник для высших педагогических учебных заведений*. М.: Учпедгиз, 1934.

21) Блонский П. П., *Методика педологического обследования детей школьного возраста*. М.-Л.: ГИЗ, 1929.

22) Он же. 1927.

23) Блонский П. П. *Педология*. 1925.

24) Блонский П. П. *Педология*.

*Учебник для высш. пед. и уч. зав. Утв. НКП, 1936.*

25) Блонский П. П. *Педология в массовой школе первой ступени*. М.: Работник Просвещения, 1926. 2-е изд.

26) Он же. 3-е изд. (1927).

27) Он же, 4-е изд. (1928).

28) Он же, 5-е изд. (1928).

29) Он же, 6-е изд. (1929).

30) Он же, 7-е изд. (1930).

31) Блонский П. П. *Возрастная педология, переработанное и сокращенное издание «Педологии»*. М.-Л.: Работник Просвещения, 1930.

32) Богуславская З. М. *В помощь работнику медконсультации. Методическое пособие для дошкольных работников*. М.: Учпедгиз, 1933.

33) Болтунов А. П. *Статистика для педологов. Учебное пособие для студентов педвузов*. Л.: Учпедгиз, 1934.

34) Деринг Н. Г. *Психология школьного класса. Перев. с нем. Под ред. и с вводн. статьей «Задачи и методы изучения школьного коллектива»* Е. А. Аркина, М.-Л., ГИЗ, 1929.

35) Докукин А. А. *Педология. Курс педвузов*. Рязань, 1932.

36) Ивантер Г. С. *Педологическое обследование ребенка и детского коллектива (Пособие для педагогических учебных заведений)*. М.: Новая Москва, 1936 (1926).

37) Иванов Г. П. *Читательские интересы учащихся 2-й ступени в педологическом освещении (Анкетное исследование)*. Саратов, 6.г.

38) Фортунатов Г. А. *Педология. Учебник для школьных отделений педагогических техникумов*. М.:

Учпедгиз, 1935.

39) Гелина А. М. **Педолого-педагогическая пропаганда в политехнической школе, 1933.**

40) Гельмонт А. М. **Наши дети перед лицом военной и контрреволюционной опасности. Педологическое исследование.** М.: Работник Просвещения, 1930. (Научно-педагогический Институт методов школьной работы). Серия: «Идеология современного школьника».

41) Гезел А. **Педология раннего возраста.** Пер. с англ. А. Д. Островского. Л.: Учпедгиз, 1932. (Вступит. статья «Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла» Л. С. Выготский).

42) Инструкция к проведению исследования **социально-бытовых условий школьника (для 1—4 классов).** Л.: Ленинградский научно-практический педологический институт, 1933.

43) Исаев А. П. **Основные вопросы педологии детского дома.** М.-Л.: Работник Просвещения, 1930.

44) Изучение современного детства и юношества. Из педологической практики. Сборник под ред. И. Л. Стычинского. Саратов: Типография № 1 1-ого Комбината в Новоузенском, 1927.

45) Кирпатрик В. Г. **Основы педологии.** 1919—1925.

46) Кох А. Ф., **Материалы по психотехническому испытанию рабочего подростка.** М.: Индустр.-педагогич. институт им. Карла Либкнехта, 1929.

47) Корнилов К. Н. и др., **Простейшие школьные психологические и педологические опыты.** М.,

1915 (М.: Задруга, 1916; М., 5-е изд. 1927) (все издания).

48) Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. В борьбе за марксистско-ленинскую педологию. Сборник дискуссий по работам проф. М. Я. Басова. 25—29 марта 1931. М.: Учпедгиз, 1932.

49) Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена (Педологическое отделение). Педологические исследования. Под ред. коллегии М. Я. Басов, А. П. Болтунов и др. М.-Л.: Работник Просвещения, 1930.

50) Левин Ю. **Новые методы испытаний школьной успешности и одаренности в практике ленинградских школ.** Л.: Детский Обследовательский Институт, 1927.

51) Люблинский П. И. **Методика социального обследования детства.** М.-Л.: ГИЗ, 1928 (Библиотека педагога).

52) Методические указания для заочников к программе по педологии для школьных отделений педтехникумов. М.: Наркомпрос, 1935. Вып. II; То же. 2-е изд. М.: Наркомпрос, 1935.

53) Методика группового исследования умственного развития детей, 2 цикл (4—7 классы) / Ответ. ред. док. А. Вольинский. Л.: Ленинградская научно-практическая лаборатория (Октябрьская жел. дорожная), 1934.

54) Методика исследования по краткому методу массовой оценки интеллекта в школе первой ступени. Воронеж: Литадмтдел, 1927 (Литографир. изд.).

55) Методическое письмо по вопросу о педологическом комплектовании первых групп школ Ленинского р-на. (Москва, Политико-педагогическая станция Ленинского р-на). М.: Типография Областного Института Глухонемых, 1931.

56) Методические указания для заочников к программе по педологии. Для школьных отделений педтехникумов. Вып. II (Фортунатов Г. А.), Ставрополь н/К. (РСФСР. Управление подготовки учителей. Научно-методический кабинет по заочн. обучению). 1933, 1935.

57) Методический совет. Педологическая работа в массовой школе, Вып. 1. Рязань, Рязанская губерния / Отдел народного образования, 1929.

58) Методы изучения детей и подростков. Сборник статей. Под ред. Э. Ю. Шурпе и В. Н. Скосырева. Ч. 1. М.: Медгиз, 1935.

59) Невский А. А., Замечания к программе-заданию по педологии и план контрольной работы. Л.: Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена (Сектор заочного обучения), 1934.

60) Невский А. А. Методы педологии, Бюро заочн. обуч. при Педфаке 2 МГУ, 1930.

61) Никитенко Н. Н., Измерительная шкала умственного развития (Метод для индивидуального испытания труднообучаемых детей). Л.: ЛПИ, 1933.

62) Педология. М.: Институт по повышению квалификации педагогов, 1928 (уроки 1—15); то же, 1929 (уро-

ки 2—15); То же, 3-е изд. 1930 (уроки 2—6); То же, 2-е изд. б.г.; То же, 3-е изд. б.г.

63) Педология для педагогических техникумов всех отделений 2-го курса. Написана бригадой Акад. ком. воспитания им. Н. К. Крупской в составе: Е. Антоновой, В. Гмурмана и др., ч. 1, М.-Л.: Учпедгиз, 1932.

64) Педология для педагог. техникумов всех отд. 1-го курса. Бригада академии коммунистического воспитания, 1932.

65) Педология для педвузов (Заочный курс). Задание 1—4. Тамбов: Тамбовский педагогический институт (Заочно-курсовой сектор), 1932.

66) Педология дошкольного возраста. Урок 1. М.: Институт повышения квалификации педагогов (Заочный сектор), (на правах рукописи, б. г.); то же, 2-е изд., 1929; Уроки 2—4; то же, б.г.: Уроки 3—6; то же, 1928 (на правах рукописи); Уроки 1—2 (библиография к каждому уроку).

67) Педология и детская психология. Сборник статей под ред. А. Б. Залкинда. М.: Библиотечные заочные курсы при Московском педагогическом Институте, 1930.

68) Педология и педагогика преддошкольного возраста. Лекция 1. М.-Л.: Госмедиздат (РСФСР. Народный Комиссариат здравоохранения, Бюро заочного обучения), 1930.

69) Педология и школа. Сборник статей под ред. проф. П. П. Блонского. М.: Работник Просвещения, 1927. Вып. 1.

70) Педология юношеского возраста. М.: Институт повышения квалификации педагогов (Заочный Сектор). Уроки 3–15, 6. г.

71) Педология юношеского возраста. М.: Институт повышения квалификации педагогов (Заочный Сектор) Урок 1, 6. г.

72) Педология НКП РСФСР. Сектор Кадров, 1933.

73) Педология труда. Лекции по педологии политехнического труда учащихся ФЗУ. Под ред. А. А. Шеина. М.-Л.: Институт повышения квалификации кадров народного образования; М.: (Заочный сектор) Учпедгиз, 1931 (лекция 3–4).

74) Педология труда. Лекции по педологии политехнического труда учащихся ФЗУ. Лекция 1–2. М.-Л.: Институт повышения квалификации кадров народного образования; М.: Учпедгиз, 1931.

75) Педология в помощь детскому саду. Под ред. Е. И. Радиной. М.: Центральная педагогическая лаборатория; М.: Школа ФЗУ Огиза, 1932

76) Педология в школе. Сборник статей. Из педолого-педагог. амбулатории при педагог. институте им. А. И. Герцена. Под ред. проф. А. П. Болтунова. М.-Л.: Работник Просвещения, 1930.

77) Педологическая работа в сельской школе (Из опыта Урусовской школы). Составили: М. Е. Акимова, О. Е. Коротеева и др. М.: Гагинская опытная станция Наркомпроса, 1926.

78) Педологическая работа в школе. Томск: Томский педагогический техникум, 1928.

79) Педология. Учебник для дошкольных отделений педагогических техникумов. Под ред. проф. Залкинда. М.: Учпедгиз, 1934.

80) Педология школьного возраста. Задание 1–8, Москва, Педагогический Факультет. Бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ (школьное отделение), 1928 (Библиография к каждому заданию).

81) Педология, задание №. 1, Москва, Высший педагогический Институт прикладной экономики и товароведения. М., Заочный сектор, 1931 (на правах рукописи, библиография 5 названий); то же, 1933 (на правах рукописи).

82) Проблемы школьной педологии. Школьная неуспеваемость. Проблемы чтения, сочинения, правописания, арифметики, физического и умственного роста. Под ред. проф. П. П. Блонского. М.: Работник Просвещения, 1929.

83) Райский Б. Ф. Ориентировочный профиль-характеристика школьника. Опыт пособия при педологических обследованиях школьников первой ступени. Каныск: Барабинск. окр. ОНО, 1928.

84) Райский Б. Ф. Педологическое обследование в условиях массовой школы первой ступени. Красноярск: Красноярский Педтехникум (6. г.).

85) Резолюция 1 педологического съезда. Научно-ред. секция ГУСа, 1928.

86) Сказка и ребенок. Педологический сборник. Под ред. Н. А. Рыбникова. М.-Л.: Библиотека педагога, 1928.

87) Скосырев В. Н. Педология рабочего подростка (Из лекции для курсантов центр. курсов НКПС. Зав. произ. обуч. школ ФЗУ) (Изложение конспективное). М., 1934 (Стеклогр. изд. на правах рукописи).

88) Скосырев В. Н. Программа по педологии рабочего подростка для краткосрочных курсов по повышению квалификации преподав. спец. дисц. школ. ФЗУ и техникумов НКПС (б.г.).

89) Смирнов А. А. Введение в педологию в связи с учением о поведении человека. 1927.

90) Стучинский И. Л. Очерки педологии. Саратов: Тип. № 1 Новоузенского комбината, Центральная педологическая и психологическая лаборатория Саратовского ГубОНО, 1926.

91) Торбек Б. М. Педология дошкольного возраста, Уроки 1—6, М., 1931.

92) Трейтер В. А. Педагогическая педология. Ч. I и II. Вятка: Вятский Педагогический Институт, 1928.

93) Учебник педологии для педтехникумов. Под ред. М. Н. Шардакова. Ч. 1. М.-Л.: Учпедгиз, 1931.

94) Учебник педологии для педтехникумов. Под ред. М. Н. Шардакова. М.-Л.: Учпедгиз, 1932; ч. 1: Педология школьного возраста, 2-е изд.

95) Учебник педологии для педтехникумов. Бригада Шардакова, 1932. Ч. I, II, III.

96) То же, ч. II. Педология школьного возраста. ч. III: Педология и педагогический процесс.

97) Веселовская К. П. Педологический практикум. Пособие для практических занятий по педологии, 1924.

98) Веселовская К. П. Педологический практикум. Пособие для практических занятий по педологии. М.: Работник Просвещения, 1928 (библиография на 9 страницах).

99) Владимирская губерния. Отдел народного образования. Методическое бюро. Методическое письмо №. 12. В помощь учителю при изучении педологии. Владимир: Владиздат, 1917.

100) Выготский Л. С. Основы педологии. Л., 1935

101) Он же. Педагогическая психология. Краткий курс. М.: Работник Просвещения, 1926.

102) Выготский Л. С. Педология подростка. Задание 1-ое, М.: Бюро заочного обучения при педфаке, 2 МГУ, 1929 (на правах рукописи); он же, М.-Л.: Учпедгиз, 1931 (на правах рукописи) (Задание 9—16); он же: Педология возраста (Центр. Ин-т повыш. квалификации), 1931, III и IV ч.

103) Вопросы школьной педологии. Сборник статей. Под ред. М. В. Соколова. М.: Учпедгиз, 1934.

104) Возрастная педология, Задание 1—2, М.: Московский государственный педагогический институт, Бюро заочного обучения, 1930.

105) Загоровский П. Л. Особенности поведения первого школьного детства. Школьник I сту-

пени, М.: **Работник Просвещения**, 1930 (Библиография 452 названия).

106) Залкинд А. Б. **Основные вопросы педологии**. М.: **Работник Просвещения**, 1927; то же. 1930.

107) Залкинд А. Б. **Педология в СССР**. М.: **Работник Просвещения**, 1929.

108) Знаменский П. И. **Методы изучения школьников младшего**

возраста в политехнической школе (Пособие для учителей школ 1-й ступени и студентов педагог. техникума). Грозный — Чеченск: Облсвнарпрос, 1930.

109) Эверев Е. И. **Педологическая работа с неуспевающим подростком фабзавуча (организация и методы)**. М., 1931.

# Список литературы

1. *Angelini A.* La psicoanalisi in Russia. Dai precursori agli anni Trenta. Prefazione di C. Musatti, Napoli, Liguori, 1988, pp. 56—58.

2. *Bauer R. A.* The new man in Soviet psychology. Cambridge — Massachusetts, Harvard University Press, 1952, pp. 116—127.

3. *Caroli D.* Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica. — **Macerata, Eum**, 2011, pp. 169—207.

4. *Caroli D.* Enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917—1937). Préf. de J. Scherrer, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 188—198.

5. *Caroli D.* La protection sociale en Union Soviétique. Préf. de Roberto Sani, Paris, L'Harmattan, 2010.

6. *Caroli D.* Socialisme et protection sociale: une tautologie? L'enfance abandonnée en Urss (1917—1935) / **Annales HSS**, №6, 1999, pp. 1291—1316.

7. *Ewing E. T.* The Teachers of Stalinism: Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s, New York et al., Peter Lang, 2002, pp. 227—258.

8. *Gock A.* Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Berlin: Im Kommission bei Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1985.

9. *Hillig G.* Opfer des stalinschen Terrors. Ein internationales Forschungsprojekt des Makarenko-Referats über die Verfolgung ukrainischer Pädagogen / **Marburger UniJournal**, April 2000, №. 5, pp. 10—13.

10. *Joravsky D.* Russian Psychology. A Critical history. Cambridge, Basik Blackwell, 1989, pp. 379—383.

11. *Ross D. G.* Stanley Hall: the psychologist as prophet, Chicago, Chicago University Press, 1972.

12. Архив ГАРФ. А-2306 (Фонд Наркомпроса), оп. 69, дело 2232.

13. *Арьямов, И. А.* 10 лет советской педологии / И. А. Арьямов // **Вопросы Просвещения**. — 1927. — № 12. — С. 68—75.

14. **Борьба с беспризорностью**. Материалы 1-й Московской конференции по борьбе с беспризорностью 16—17 марта 1924. — М. : **Работник Просвещения**, 1924. — С. 29—30.

15. *Выготский, Л. С.* Новое в области педологических исследований (Доклад на III Всероссийском съезде по охране детства, май 1930) / Л. С. **Выготский** // **Детский дом**. — 1930. — № 7, — С. 22—27.

16. *Залкинд, А. Б.* **Борьба с детской беспризорностью**. Некоторые итоги Московской конференции / А. Б. **Залкинд** // **Народное Просвещение**. — 1924. —

№ 4–5. — С. 162–175.

17. Кароли, Д. Дети-инвалиды в до-революционной и советской России / Д. Кароли // В кн.: *Балина М. Р., Безрогов В. Г. и др. Малолетние подданные Большой империи. Филипп Арьес и история детства в России (XVIII — начало XX века)*. — М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2012. — С. 138–197.

18. Корнетов, Г. Б. Что такое педагогическая антропология? / Г. Б. Корнетов // В сб.: *Безрогов В. Г., Ильяшенко Е. Г., Кондратьева И. А. (ред.), Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Матер. Междунар. науч. конф. (Москва, 30 сентября — 2 октября 2002 года)*, — М. : Университет Российской Академии образования, Институт Теории образования и педагогики РАО, М.: Изд-во УРАО, 2002, С. 115–117.

19. Лисицкая, В. П. Изучение ребенка в педагогической концепции С. С. Моложавого / В. П. Лисицкая // В: *Педагогическая антропология...* С. 131–133.

20. Моложавый, С. С. Беспризорный как объект изучения / С. С. Моложавый // В сб.: *Детская беспризорность и детский дом. Сборник статей и материалов II Всероссийского Съезда Спон по вопросам детской беспризорности, детского дома и правовой охраны детей и подростков. Под ред. С. С. Тизанов, В. А. Швейцер, В. М. Васильева*. — М. : Отдел Спон, 1926. — С. 59–70.

21. Моложавый, С. С. Биология и социология в их взаимоотношении в воспитательно-образовательном процессе / С. С. Моложавый // *Педагогическая Энциклопедия*. Под ред. А. Г. Калашникова и М. С. Эпштейна. — М.

: *Работник Просвещения, 1927*. — Т. I. — С. 306–314.

22. Моложавый, С. С. Диалектика педологии / С. С. Моложавый // *Под знаменем марксизма*. — 1928. — № 9–10. — С. 229–239.

23. Моложавый, С. С. Коммунистическое воспитание и педология (Доклад на III Всероссийском Съезде по охране детства, май 1930) / С. С. Моложавый // *Детский дом*. — 1930. — № 7, — С. 18–22.

24. Моложавый, С. С. План занятий кружков по изучению ребенка и детского коллектива / С. С. Моложавый, Е. Б. Моложавая. — М. : Транспечать, 1926.

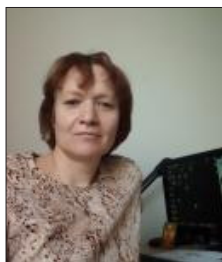
25. Моложавый, С. С. Принципы целостного изучения ребенка / С. С. Моложавый // В сб.: *Педология и воспитание*. Под ред. М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд. — М. : Работник Просвещения, 1928. — С. 120–139.

26. Моложавый, С. С. Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива / С. С. Моложавый. — М., 1924;

27. Моложавый, С. С. Учет среды и работы детучреждения (Программа изучения ребенка и детколлектива в ее практическом применении. Принятая III Всероссийским съездом по дошкольному воспитанию. Упрощена на опыте практической работы) / С. С. Моложавый. — М., 1929.

28. Психологический словарь. Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. — М. : Педагогика, 1983. — С. 254–255.

29. Свадовский, И. Что такое воспитание (К дискуссии о марксистской педагогике) / И. Свадовский // *Детский дом*. — 1930. — № 7. — С. 9–12.



Г. В. Боброва

## СТАНОВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИИ

УДК 355.231.1

ББК 68.439.8(Рос)

Современные кадетские училища представляют образцовую систему воспитания личности будущего офицера. Эта система построена в результате многолетнего опыта существования кадетских корпусов, сохранения традиций и отбора лучшего, что было наработано десятилетиями. В статье представлен материал по становлению и развитию кадетских корпусов России в аспекте становления воспитательной системы.

**Ключевые слова:** кадеты; история становления военного образования; кадетские корпуса; воспитание; личность офицера.

G. V. Bobrova

## THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CADET CORPS IN RUSSIA

Modern cadet schools represent an exemplary system of education of the future officer. This system is built as a result of many years of experience in the existence of cadet corps, preservation of traditions and selection of the best that has been developed for decades. The article presents the material on the formation and development of the cadet corps of Russia in the aspect of the formation of the educational system.

**Key words:** cadets; history of formation of military education; cadet corps; education; officer's personality

Вне зависимости от исторической эпохи и правителей государство всегда нуждалось и нуждается в грамотных, преданных военных — защитниках и полководцах. Потребность общества

в сильной боеспособной армии обусловлено необходимостью выживания государства, в средстве обеспечения безопасности, защите как со стороны внешней среды, так и от давления

внутренних угроз государственности. Осознание социумом значимости военной сферы в безопасности государственности привело к возрастанию ее роли как в государственной, так и общественной деятельности, что не ограничивается военно-профессиональными рамками.

Влияние военного фактора в общественной и политической жизни России, по словам С. Т. Минакова, привело к тому, что «...оборонные проблемы в России издавна не являются лишь проблемами оборонного ведомства или государства. Это, как правило, проблемы общенациональные, это проблемы, в значительной мере стимулирующие даже творческие явления в культуре вообще»<sup>1</sup>. Таким образом, исторически обусловлено становление военной культуры. Понятие военной культуры — понятие в широком смысле, феномен созидания и воспитания, который охватывает все то, что имеет отношение к военному делу — жизненные ценности, нормы, правила. Поэтому одной из важнейших задач государственной политики было и есть воспитание личности офицера — гражданина и патриота, способного защитить интересы Отечества.

Решение поставленных задач связано с развитием непрерывного военного образования, где особое внимание уделяется фундаментальности

воспитательного процесса в формировании человека военного. Начальной ступенью непрерывного военного образования являются суворовские, нахимовские военно-морские, президентские кадетские училища, кадетские корпуса, инженерные школы, осуществляющие свою деятельность под эгидой Министерства Обороны РФ. На сегодняшний день подобные образовательные организации имеют преференцию элитных, всего их насчитывается 30. В них, начиная обучение с пятого класса, юноши и девушки проходят подготовку к поступлению в высшие военные учебные заведения<sup>2</sup>.

Уникальность суворовских и кадетских училищ неоспорима, система образовательной и воспитательной деятельности сформирована исходя из опыта существования кадетских корпусов Императорской России и затем суворовских училищ времен существования СССР.

Изучение и анализ опыта подготовки военно-профессиональных кадров показал, что система военного образования имеет богатую историю, бережно сохраняет традицию патриотического воспитания, основывается на лучших идеях педагогической мысли. Начальная военная школа на протяжении многих столетий формировала касту Российского общества. Так, А. П. Абрамов, отдавая должное

<sup>1</sup> Минаков С. Т. Советская военная элита 20-х годов: состав, эволюция, социокультурные особенности и политическая роль. Орел: Орелиздат, 2000. 559 с.

<sup>2</sup> Сайт Министерства Обороны Российской Федерации. Режим доступа: <http://ens.mil.ru/education/secondary.ht>. Дата обращения 16.06.2019.

кадетскому образованию, пишет: «Кадетские корпуса, суворовские военные училища дали России бесчисленное множество выдающихся на всех поприщах государственных деятелей, полководцев, писателей, поэтов, историков, композиторов и даже «Отцов Церкви». Именно с них начиналась почти любая значительная карьера. Ежегодно в большую жизнь выходили не просто выпускники, прекрасно образованные юноши, но будущее государства, его основа, чьи имена навеки вошли в отечественную историю»<sup>1</sup>.

В целом, анализ литературы, посвященной такому явлению, как кадетство, кадетское воспитание, кадетские школы и корпуса показал, насколько важна воспитательная работа в процессе формирования личности будущего офицера, защитника Отечества.

Известно высказывание философа А. Клизовского: «Всякий народ и всякое государство всегда озабочены тем, чтобы в лице своих детей подготовить себе на жизненном поприще заместителей, которые могли продолжить дела, начатые их отцами...»<sup>2</sup>. Отечественные педагоги отмечают: «Воспитание личности исторически обусловлено, находится в прямой за-

висимости от социальной и политической ситуации в государстве и обществе»<sup>3</sup>.

Тема воспитания молодого поколения всегда находила место в политике государства, многие общественные деятели — писатели, философы, ученые — отмечали значимость воспитания как для настоящего, так и для будущего государства. Они вели борьбу с отсталостью, невежеством, внесли известный вклад в развитие просвещения и школы. А. Н. Радищев, Н. Г. Чернышевский, А. И. Герцен, В. Г. Белинский и многие другие считали, что главной задачей отечественного воспитания является привитие детям любви к Родине, создание у них правильного представления о роли русского народа в истории, о будущем своей страны и Европы и чувства гордости за него.

Общественный деятель Н. А. Добролюбов был убежден в необходимости построения системы, способствующей формированию личности с раннего детства и до окончания обучения. Он поддерживал английский опыт воспитания маленьких детей, где были созданы специальные закрытые учреждения. Добролюбов в своей работе, посвященной воспитанию детей, писал: «Роберт Оуэн придумал

<sup>1</sup> Абрамов А. П. Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования: монография. Курск: Курск. гос. техн. ун-т., 2010. 180 с.: прилож. Библиогр.: с. 161–170.

<sup>2</sup> Клизовский А. Основы миропонимания Новой Эпохи. Режим доступа: <http://ezobox.ru/klizovskiy-aleksandr/books/917/read/>. Дата обращения 26.09.2018.

<sup>3</sup> Швецова Е. В. Взгляды отечественных философов и общественных деятелей на патристическое воспитание молодого поколения // Казанский педагогический журнал. №7–8. 2009. С. 148–152. С. 150.

и учредил, сообразно с началами разумной системы общества, детские школы, в которых новая высшая система внешней обстановки, действуя на образование юных характеров, производила в них привычки и наклонности мирно-благоприятные и одушевляла их любовью ко всем». Русский писатель-философ решительно поддерживал идею общественного воспитания детей<sup>1</sup>.

Идеи общественного воспитания детей нашла свое отражение в создании военных школ для мальчиков, хотя изначально целью создания подобных учебных заведений стала наполняемость армии квалифицированными военными. Первые военные школы открываются задолго до общественных споров и дискуссий по поводу воспитания молодежи — в 1701 году императором Петром I, желавшим дать подготовку будущим «начальникам солдат».

Особенностями обучения в первых военных школах являлось то, что ученики жили на «вольных квартирах», и, следовательно, не могло быть и речи о воспитательном процессе. Максимальный срок обучения в подобных школах был определен с 7 до 20 лет. П. А. Галенковский, описывая быт первых военных школ, отмечал: «Проживая на разных “вольных квартирах” без всякого воспитатель-

ного призора, школьники иногда не являлись в срок из отпусков, продолжая числиться в отпусках годами, нередко успевали рано связать себя “узами Гименея”»<sup>2</sup>. Автор отмечает, что воспитание сводилось на обучении разным «воинским экзеркициям», при этом совмещавшим в себе понятие «воспитание».

И если во времена устройства в России Петром I регулярной армии особенное внимание обращалось на комплектование ее хорошо подготовленными офицерами, где большое значение имела подготовка военных специалистов — инженеров и техников (артиллеристов, моряков, строителей), то впоследствии стали открываться учебные заведения, готовившие из детей дворян офицеров, понимая эту должность как результат долгой кропотливой воспитательной работы, включавшей в себя понятия честь, патриотизм, благородство и т. п. Пришло осмысление, что воспитание человека военного требует не только обучения навыкам военного дела, но и формирования духовно-нравственной, совершенной личности. Поэтому со дня основания первого кадетского корпуса именно воспитание юношей стало наравне с обучением основополагающей целью существования подобных учебных заведений.

<sup>1</sup> Нестерова И. А. Педагогические идеи Н. А. Добролюбова // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru. Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/pedagogicheskie-idei-dobrolyubova.html>

<sup>2</sup> Галенковский П. В. Воспитание юношества в прошлом: Ист. очерк пед. средств при воспитании в военно-учебных заведениях (в период 1700–1856 гг.). СПб.: тип. И. Генералова, 1904. 122 с.

Изучая многочисленные литературные источники, мы отмечаем пристальное внимание ученых к истории становления и развития кадетских корпусов России. Описание развития и деятельности кадетских корпусов в Российской Империи можно найти в литературе конца XIX — начала XX веков. Один из авторов начала XX века — офицер-воспитатель Полоцкого кадетского корпуса подполковник В. П. Викентьев так описывает историю становления кадетского образования: «Императрица Анна Иоановна в 1732 году повелела открыть Шляхетский корпус для воспитания в нем молодых дворян от 13 до 18 лет и для приготовления их к военной службе»<sup>1</sup>. Открытие первого кадетского корпуса состоялось 17 февраля 1732 года, в него были зачислено 56 кадет знатных фамилий, первым поступившим в корпус стал Новосильцев, сын сенатора. 14 июня, через четыре месяца после открытия, в кадетском корпусе проходили обучения уже 360 кадет. Учебный курс был рассчитан на шесть лет. Императрица Анна Иоановна во все время своего правления была попечителем кадетского корпуса, что отразилось на его престиже — начальники государственных служб старались

принять в свое заведение выпускника кадетского корпуса. Сохранились документы об отправке первых выпускников кадетского корпуса Спиридова, Бахметьева и Вяземского на службу на Оренбургскую линию по просьбе Статского Советника Кирилова<sup>2</sup> [8, 20].

Первоначальной целью основания кадетских корпусов было стремление государства создать отечественную систему военной подготовки, которая бы имела преимущественно практическую направленность. Так как получить глубокие знания по всем предлагаемым предметам воспитанники не могли, следовательно, цель образования заключалась в обучении кадет основам наук и привитием навыков самостоятельной работы. Военные дисциплины, преподаваемые в кадетских корпусах, должны были дать обучаемым знания, необходимые в военном деле, тогда как политические — обеспечить их общее развитие.

Значимость военного воспитания юношей не утратилась и в годы правления императрицы Екатерины II. Стало уделяться большое значение воспитанию юношей: если раньше школа учила, то теперь она должна была воспитывать, заменяя обучаемым семью. Вслед за педагогами и

<sup>1</sup> Викентьев В. П. Полоцкий кадетский корпус: Ист. очерк 75-летия его существования. [1835–1910] Полоцк, 1910. 396 с. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003766103#?page=16>. Дата обращения 02.09.2018.

<sup>2</sup> Антонов А. Н. Первый Кадетский корпус: краткие исторические сведения. Санкт-Петербург: Скоропечатня Рашкова, 1906. 56 с.; Висковатов А. В. (1804–1858). Краткая история Первого Кадетского корпуса, составленная бывшим воспитанником оного Корпуса Александром Висковатовым. СПб: Воен. тип. Гл. штаба ее вел., 1832. [4], 113 с., 1 л. фронт. (грав. тит. л.).

философами Запада Екатерина мечтала пересоздать человечество посредством воспитания, создать «новую породу людей», предполагая, что с достижением такой цели будет достигнута и другая, более важная: устранение невежества, исправление нравов и устранение пороков, которые разъедали русское общество.

Желание улучшить систему обучения и воспитания в военных школах всегда преследовало людей неравнодушных, занятых на поприще кадетского воспитания. В 1766 году сподвижник Императрицы Екатерины II генерал-поручик Иван Иванович Бецкой выпускает «Устав Императорского шляхетного сухопутного кадетского корпуса, учрежденного в Санкт-Петербурге для воспитания и обучения благородного российского юношества»<sup>1</sup>. В уставе, составленном И. И. Бецким, на основании его собственных взглядов дается руководство по воспитанию юношей. Он исходит из того, что достижение нравственного совершенства человека возможно путем воспитания. И. И. Бецкой впервые ставит задачу кадетскому корпусу, как специально военному учебному заведению, не только готовить для государства «искусных офицеров», но и «знатных граждан».

На первое место в воспитании детей Бецкой ставит нравственное

воспитание: «воспитания сердца». Он предполагает, что «вкоренение страха Божия», изоляция детей от окружающей среды, положительные примеры будут способствовать формированию личности офицера, считая основными средствами воспитания поддержание в детях склонности к трудолюбию, развитие у них навыков избегать праздности, быть учтивыми и сострадательными к бедности и несчастию.

Благодаря И. И. Бецкому в сухопутном кадетском корпусе появляются нововведения, повышающие интерес воспитанников к наукам и их старательность, вводится система поощрений. Так, выпуск из корпуса в том или ином чине был поставлен в прямую зависимость от успехов в обучении и поведении. Для выпускников проводилось семь экзаменов, и чем больше кадет набирал отличных оценок, тем выше воинское звание ему присваивалось по окончании учебы — вплоть до чина поручика<sup>2</sup>.

Кадетские корпуса стали «образовательной площадкой», где применялось все лучшее, новое, прогрессивное. Для прослушивания лекций в кадетские корпуса могли являться сторонние люди. Известно, что выдающийся отечественный полководец А. В. Суворов в годы своей юности находил время слушать лекции по некоторым предметам и брал для чтения

<sup>1</sup> Греков Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений. 1700–1910. М., 1910. 190 с.

<sup>2</sup> Бецкой И. И. Рассуждения, служащие руководством к новому установлению шляхетского кадетского корпуса, сколько принадлежат по воинской части оного. СПб., 1766.

книги из библиотеки Первого кадетского корпуса<sup>1</sup>.

В дальнейшем, при царствовании Императоров Павла I и Александра I увеличивается потребность в офицерских кадрах, что побуждает открыть еще несколько кадетских корпусов.

Приход на царствование Императора Николая I (1826–1855 гг.) для кадетских корпусов отмечается новым витком развития. В первые годы правления императора Николая I была проведена реформа школы, где, помимо реформ, Министерство народного просвещения обязалось ввести «новое устройство» военно-учебных заведений, связав их в «одну отдельную отрасль государственного управления»<sup>2</sup>. В сборнике «Столетие военного министерства» (1907) отмечается, что реформированию существовавших и открытию новых военно-учебных заведений содействовало дворянство, откликнувшееся на призыв правительства крупными денежными пожертвованиями, дававшими возможность не только учреждать губернские кадетские корпуса, но и

содержать их без обременения со стороны государственного казначейства<sup>3</sup>.

Император Николай I сумел выстроить стройную систему образования и воспитания в кадетских корпусах, он понимал значимость воспитания молодежи для государственности: «непременную и твердую волю дать военно-учебным заведениям новое устройство, связать их вместе в одну общую отрасль государственного управления, для направления одной и той же мыслью к одной и той же цели»<sup>4</sup>.

В 1828 году создаются комитеты, в которые входят инспектора классов, преподаватели столичных кадетских корпусов, которых обязали составить единую программу обучения. Разработанная программа была отпечатана в типографии и разослана по всем военно-учебным заведениям<sup>5</sup>. Впервые в программу обучения, кроме наставлений по предметному обучению, были добавлены методические требования к обучению и воспитанию кадет.

Результатом работы комитета стало составление Устава для всех воен-

<sup>1</sup> Воробьева А. Ю. Кадетские корпуса в России в 1732–1917; худож. О. Пархаев. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО Издательство Астрель», 2003. 62 с. [2] с.: 8 цв. ил. – (Военно-историческая серия «СОЛДАТЪ»).

<sup>2</sup> Петров П. В. Военно-учебные заведения в царствование императора Николая I // Столетие Военного министерства. 1802–1902. СПб., 1902. т. X, ч. II С. 31–65.

<sup>3</sup> Столетие Военного министерства. 1802–1902 / Гл. ред., ген. от кавалерии Д. А. Скалон. СПб.: Тип. т-ва М. О. Вольф, 1902–1914. Т. 10. Ч. 2: Главное управление военно-учебных заведений: Ист. очерк. Ч. 2 / Сост. действ. стат. советник П. В. Петров; Гл. ред. ген.-лейт. Д. А. Скалон. 1907. [4], 163 с., [10] л. ил., факс., порт.: ил.

<sup>4</sup> Петров П. В. Военно-учебные заведения в царствование императора Николая I // Столетие Военного министерства. 1802–1902. СПб., 1902. т. X, ч. II С. 31–65. С. 43.

<sup>5</sup> Висковатов А. В. (1804–1858). Краткая история Первого Кадетского корпуса, составленная бывшим воспитанником оного Корпуса Александром Висковатовым. СПб: Воен. тип. Гл. штаба ее вел., 1832. [4], 113 с., 1 л. фронт. (грав. тит. л.).

но-учебных заведений, который выходит в 1830 году. В Уставе указывается цель создания кадетских корпусов: «Дать юному Российскому дворянству приличное званию воспитание, чтобы укрепить в питомцах, вместе с правилами благочестия и нравственности, беспредельную преданность Престолу и любовь к Отечеству». В Уставе впервые прописывается сторона нравственного воспитания, в соответствии с идеалом офицера того времени — честь, чувство долга, преданность Отечеству, уважение к старшим и т. п. Именно при императоре Николае I в результате проведенных реформ повысился престиж кадетских корпусов, который был утерян в годы правления предыдущих правителей. Процесс воспитания вышел на первый план, военные школы стали образцом порядка, дисциплины и образования<sup>1</sup>. В период обучения кадеты изучали Закон Божий, право, математику, географию, русский, французский и немецкий языки, географию, физику, механику, логику, статистику, красноречие, рисование. На завершающем этапе кадетам преподавались дисциплины: артиллерия, военная топография, тактика, фортификация, верховая езда, правила караульной службы. Во внеклассное время проводились занятия по гимнастике, пению, музыке, танцам, фехтованию, подвижным играм. Музыкально способные дети

учились в специальном классе, где их обучали игре на духовых и ударных инструментах. Во всех корпусах имелись фундаментальные и ротные библиотеки, хорошо оборудованные кабинеты физики и химические лаборатории, а при некоторых — метеорологические станции.

Таким образом, к выпуску практически каждый кадет свободно владел двумя иностранными языками, умел танцевать, неплохо разбирался в искусстве и литературе, был хорошим спортсменом, при всем этом оставаясь глубоко верующим человеком. Это как раз те качества, которые составляют фундамент социального потенциала личности, необходимый любому молодому человеку.

Данные архивных документов показывают, насколько высоко ценилось кадетское образование — император Николай I, полностью доверяя образовательной и воспитательной системе подобных учебных заведений поместил в Первый кадетский корпус всех своих сыновей, включая наследника престола<sup>2</sup>.

Как показал анализ литературных источников, современники всегда высоко оценивали воспитательный потенциал кадетских корпусов. Считалось, что командный состав необходимо воспитывать с детства — воинское воспитание зиждется на идеях любви к Отечеству, офицерс-

<sup>1</sup> Устав для военно-учебных заведений второго класса. СПб: Тип. Правительствующего сената, 1830. 34 с. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003542134#?page=5>

<sup>2</sup> Бибилов В. Н. Деятельность государственных и военных органов по подготовке офицерских кадров русской армии в первой половине XIX века: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. М., 2007. 24 с.

кого долга, чувства собственного достоинства, привитое с детства, ответственность перед собой и товарищами не позволит кадету или юнкеру, выйдя на службу, кое-как относиться к своим обязанностям<sup>1</sup>.

В целом, сложившаяся система кадетского образования отвечала потребностям государства. Т. И. Буковская, изучая историю и этапы становления кадетского образования приходит к выводу, что «... в кадетских корпусах готовилась элита российской армии, ее будущие полководцы и даже первые лица государства»<sup>2</sup>. Многие историки, изучая феномен кадетских корпусов, приходят к выводу, что годы, проведенные в кадетской школе будущими офицерами, накладывали на выпускников серьезный отпечаток, способствовали выработке определенной системы ценностей и, в конечном счете, превращали их в эталон офицерства для всех тех, кто не принадлежал к кадровым военным. Именно

в кадетских корпусах, аккумулировавших военно-культурные традиции созданные армией, очищавшей их от всего негативного и второстепенного, осуществлялась целенаправленная подготовка будущих офицеров<sup>3</sup>.

На протяжении более чем двухсотлетней истории развития военно-учебных заведений в них была выработанная система руководства досугом кадет, их эстетического, трудового, физического воспитания.

Кадетские корпуса Российской Империи вплоть до тридцатых годов XIX века были единственными учебными заведениями, где велась специальная военная подготовка и готовились офицеры для русской армии. Всего за период с 1731 по 1917 гг. в России было создано 49 кадетских корпусов<sup>4</sup>.

События Октября 1917 года отразились на судьбах средних специализированных военно-учебных заведений. Кадетские корпуса в те-

<sup>1</sup> См.: Голощапова Е. В. Духовно-нравственное воспитание в кадетских корпусах в России во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 2007. 244 с.; Каменев А. И. Трагедия русского офицерства: (Уроки истории и современность). М.: Сигналъ, 1999. 117 с.

<sup>2</sup> Буковская Т. И. Кадетские корпуса: История, этапы становления и развития военного образования в России: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2003. 22 с.

<sup>3</sup> См.: Воробьева А. Ю. Кадетские корпуса в России в 1732–1917; худож. О. Пархаев. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО Издательство Астрель», 2003. 62 с. [2] с.: 8 цв. ил. (Военно-историческая серия «СОЛДАТЪ»); Герштенцевейг В. К. О патриотическом воспитании в кадетских корпусах. СПб.: В. Березовский, 1911. 36 с.; Голощапова Е. В. Духовно-нравственное воспитание в кадетских корпусах в России во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 2007. 244 с.

<sup>4</sup> Воробьева А. Ю. Кадетские корпуса в России в 1732–1917; худож. О. Пархаев. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО Издательство Астрель», 2003. 62 с. [2] с.: 8 цв. ил. (Военно-историческая серия «СОЛДАТЪ»).

чение 1918—1920 годов были распушены<sup>2</sup>. Некоторые кадетские корпуса просуществовали до 1925 года (Хабаровский графа Муравьева-Амурского, Севастопольский морской Наследника Цесаревича, 1-ый Сибирский Императора Александра). В годы Гражданской войны часть кадетских корпусов была эвакуирована за границу. Во время Гражданской войны тысячи кадет тайком пробирались в белую армию, чтобы совершать подвиги, сражаться и умирать за те идеалы, которые им прививали с детства.

По этому поводу Г. Ишевский отмечает: «Молодежь, воспитывающаяся в кадетских корпусах и военных училищах, стояла в стороне от живых верований, царивших в обществе, и жила своей здоровой, простодушной и чистой жизнью, крепкими корнями которой была религиозность, семейность, честь и преданность Родине. И когда для России грянул час ужасной смуты, эта молодежь мученически умирала за светлые идеалы своего Отечества и во всемирном рассеянии сохранила эти идеалы»<sup>2</sup>.

Кадетские корпуса, таким образом, в большинстве случаев успешно справлялись с поставленной перед ними задачей, прививая юношам готовность сражаться «за государс-

тво, Царю вверенное, за род свой, за Православную Веру и Церковь». Такие качества кадет, как преданность своим идеалам, мужественная решимость в исполнении воинского долга, товарищество, отмечали даже те, кто ни в малой степени не разделял их политических убеждений<sup>3</sup>.

После революции 1917 года кадетские корпуса прекратили свое существование. Приказом главного комиссара от 24 мая 1918 г. ликвидировались должности директоров гимназий и инспекторов классов, упразднялся Педагогический совет и Гимназический комитет, и единственным хозяином гимназии оставалась коллегия комиссаров. 12 июня 1918 г. был создан отдел переходящих учебных заведений, а в нем отделение учебных заведений военного ведомства. В этом отделении была создана комиссия по переходящим военно-учебным заведениям под председательством начальника отделения. Окружным комиссариатам было поручено объявить гимназии военного ведомства закрытыми, объявить всех воспитателей и служащих уволенными с выдачей 2-месячного пособия, детей-сирот передать в ведение Наркомата призрения, предоставить возможность преподавателям возобновить службу в Советских пролетарских гимназиях, подав соответствующие заявления в

<sup>1</sup> Абрамов А. П. Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования: монография. Курск: Курск. гос. техн. ун-т, 2010. 180 с.

<sup>2</sup> Ишевский Г. Честь. Париж: Обще-кадетское объединение, 1955. Режим доступа: [http://librebook.me/chest\\_1](http://librebook.me/chest_1)

<sup>3</sup> Каменев А. И. Трагедия русского офицерства: (Уроки истории и современность). М.: СигналЪ, 1999. 117 с.

окружные комиссариаты. При этом требовалось иметь рекомендации от двух членов партии большевиков, или по одной — от члена партии большевиков и от члена партии эсеров<sup>1</sup>.

Приказом № 134 от 14 июля 1918 г. во исполнение Декрета СНК от 3 июня 1918 г. «Об объединении всех учебных заведений, всех ведомств в ведении Наркомпроса» все подведомственные Военно-учебному управлению гимназии военного ведомства и Александровская школа для малолетних с 15 июня 1918 г. передавались в ведение Наркомпроса<sup>2</sup>.

Несмотря на то что в России новое правительство распустило закрытые учебные заведения, все же постепенно приходило понимание в необходимости специальной подготовки юношей к военно-профессиональной деятельности. В 1937 году под ведомством Наркомпроса открываются специальные военно-подготовительные школы среднего образования. Они носят узкоспециальный характер — Артспецшкола, Спецшкола Военно-Воздушных Сил, Спецшкола Военно-Морского Флота, военно-музыкальная школа. Юношей в эти школы принимают с восьмого класса, программа общих дисциплин соответствует школьной программе; програм-

ма специализированных предметов ведется по программам и учебникам, приспособленным к обучению в военных училищах; образовательная программа утверждается Наркомпросом совместно с Наркоматом военных ведомств<sup>3</sup>.

Учащиеся специализированных школ, находясь на государственном обеспечении (снабжение обмундированием, питание), проживали дома. Лишь в некоторых городах, согласно постановлению СНК РСФСР от 8 августа 1940 г. № 6257, были созданы школы-интернаты<sup>4</sup>.

Воспитательный процесс в спецшколах охватывал все сферы деятельности воспитанников и проводился в рамках учебных занятий и внеклассной работы. Он включал в себя элементы воинского, идеологического, гражданского, нравственного и трудового воспитания. Воспитательный процесс отражал официальную позицию на все значимые события и процессы времени: Отечественная война, внутрисоветская борьба с врагами государства и т. д.

Е. А. Карпов, изучая деятельность артиллерийского подготовительного училища, отмечал, что в условиях идеократического государства и культа личности И. В. Сталина

<sup>1</sup> Минаков С. Т. Советская военная элита 20-х годов: состав, эволюция, социокультурные особенности и политическая роль. Орёл: Орёлпиздат, 2000. 559 с. С. 117.

<sup>2</sup> Сыченков Б. П. Юные боги войны: краткая история средних военно-учебных заведений Советского Союза. М.: Голос-Пресс, 2006. 380 с.

<sup>3</sup> Карпов Е. А. Артиллерийские подготовительные училища (1946–1955 гг.): организация, кадры, деятельность: автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02. — Москва, 2016. — 26 с.

<sup>4</sup> См.: Минаков С. Т. Советская военная элита 20-х годов: состав, эволюция, социокультурные особенности и политическая роль. Орёл: Орёлпиздат, 2000. 559 с.

воспитательная работа являлась инструментом формирования у учащихся школ мировоззрения «советского человека». Политический момент определял основные векторы идеологической работы. Самой распространенной формой идеологической воспитательной работы была политинформация. Значительную роль как в образовательной, так и в воспитательной деятельности спецшкол играла комсомольская организация, рассматривая любые вопросы жизни воспитанников от успеваемости до отношения с девушками. Комсомольская организация являлась контролирующей, наставляющей и принуждающей силой. В то же время можно предположить, что для специальных военных подготовительных школ был характерен невысокий уровень дисциплины учащихся, что было обусловлено особенностями контингента обучаемых (подростки из малоимущих семей). Спецшколы ВМФ были закрыты в 1943 году, спецшколы ВВС просуществовали до 1955 года. Специальные военные подготовительные школы являлись продуктом сталинской эпохи и были рассчитаны на восполнение потребностей многочисленной армии в период Великой Отечественной Войны. Ученые отмечают большой вклад спецшкол в профессиональную подготовку военных специалистов в период Великой Отечественной войны.

Втягиваемые в годы Великой Отечественной войны возникают ус-

ловия для создания Суворовских военных училищ. Идеологом образования суворовских училищ стал русский советский военный деятель Алексей Алексеевич Игнатьев. Выпускник Пажеского Его Величества корпуса с 1896 года служил в Кавалергардском Его Величества полку, в советское время являлся старшим редактором Воениздата НКО. А. А. Игнатьев пишет письмо Народному Комиссару Обороны Маршалу Советского Союза Сталину И. В. с предложениями «о создании кадетских корпусов». В результате 21 августа 1943 года выходит постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О создании Суворовских военных училищ», цель которых вызвана необходимостью в устройстве, обучении и воспитании «...детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, советских партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов». Начиная с 1943 года и по 1955 год, в разных уголках Советского Союза было открыто 22 Суворовских военных училищ.

Педагог и историк Н. И. Алпатов, отмечая особенность образовательной деятельности суворовских училищ времен Советского Союза, подчеркивал: «...суворовские военные училища, хотя и имеют иные цели, задачи образования и воспитания молодежи, однако от кадетских корпусов они заимствовали все лучшее, что в них было»<sup>1</sup>. Изучая историю построе-

<sup>1</sup> Алпатов Н. И. Историческая справка о кадетских корпусах в России XIX в. // Советская педагогика. 1944. № 1. С. 86–96. С. 88.

ния программ обучения и специфику воспитательного процесса в кадетских корпусах, он делает вывод, что созданные в 1943 году суворовские военные училища являются аналогом старых кадетских корпусов.

Образовательная деятельность Суворовских военных училищ имеет настолько большое значение для государства, что никакие реформы времен Советского Союза, ни изменения политического строя государства и современные преобразования не повлияли на организационную сущность военных довузовских образовательных учреждений.

Как было отмечено многими учеными, анализирующими историю создания кадетских корпусов и особенности образовательной и воспитательной деятельности, руководители, воспитатели, педагоги корпусов во все времена неустанно заботились о кадетском образовании и воспитании, понимая под ними организованное, целенаправленное формирование у подрастающего поколения высоко-моральных качеств личности, предъявляемых к офицерам на протяжении многовекового существования русской армии и флота. Военная школа России первой половины XIX века распо-

лагала стройной теорией воспитания офицерских кадров, цели, задачи, содержание, общие педагогические требования которой реализовывались на практике посредством разнообразных воспитательных средств.

Следовательно, сформированная в результате многолетней кропотливой работы система подготовки будущих офицеров представляет собой целый комплекс педагогических методов и средств теоретического, организационного, практического и методического характера, направленный на решение важнейших задач по становлению личности будущего Защитника Отечества.

Образ личности офицера — обладателя особых профессиональных, морально-нравственных и культурных качеств, так как его видит современное общество, невозможно выработать спонтанно. Поэтому для подростков и юношей, выбравших военную профессию наиболее предпочтительным способом профессиональной подготовки, является целенаправленная, систематическая, поставленная на научную основу профильно-ориентированная подготовка в средних специализированных военных образовательных заведениях.

### Список литературы

1. Абрамов, А. П. Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования: монография / А. П. Абрамов. — Курск: Курск. гос. техн. ун-т., 2010. — 180 с.: прилож. Библиогр.: с. 161—170.
2. Алпатов, Н. И. Историческая справка о кадетских корпусах в России XIX в. / Н. И. Алпатов // Советская педагогика. — 1944. — № 1.
3. Антонов, А. Н. Первый Кадетский корпус: краткие исторические сведения / А. Н. Антонов. — Санкт-Петербург: Скоропечатия Рашкова, 1906. — 56 с.
4. Бецкой, И. И. Рассуждения, служащие руководством к новому установлению шляхетского кадетского корпуса, сколько принадлежат по воинской части оного / И. И. Бецкой. — СПб., 1766.
5. Бибииков, В. Н. Деятельность государственных и военных органов по подготовке офицерских кадров русской армии в первой половине XIX века : автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / В. Н. Бибииков. — М., 2007. — 24 с.
6. Буковская, Т. И. Кадетские корпуса: История, этапы становления и развития военного образования в России : автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Т. И. Буковская. — СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т., 2003. — 22 с.
7. Викентьев, В. П. Полоцкий кадетский корпус: Ист. очерк 75-летия его существования. [1835—1910] / В. П. Викентьев. — Полоцк, 1910. — 396 с. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003766103#?page=16>. Дата обращения 02.09.2018.
8. Висковатов, А. В. (1804—1858). Краткая история Первого Кадетского корпуса, составленная бывшим воспитанником оного Корпуса Александром Висковатовым. — СПб: Воен. тип. Гл. штаба ее вел., 1832. — [4], 113 с., 1 л. фронт. (грав. тит. л.).
10. Воробьева, А. Ю. Кадетские корпуса в России в 1732—1917 / А. Ю. Воробьева; Худож. О. Пархаев. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО Издательство Астрель», 2003. — 62 с. [2] с.: 8 цв. ил. — (Военно-историческая серия «СОЛДАТЪ»).
11. Галенковский, П. В. Воспитание юношества в прошлом: Ист. очерк пед. средств при воспитании в военно-учебных заведениях (в период 1700—1856 гг.) / П. А. Галенковский. — СПб.: тип. И. Генералова, 1904. — 122 с.
12. Герштенцвейг, В. К. О патристическом воспитании в кадетских корпусах / В. К. Герштенцвейг. — СПб.: В. Березовский, 1911. — 36 с.
13. Греков, Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений. 1700—1910 / Ф. В. Греков. — М., 1910. — 190 с.
14. Голощапова, Е. В. Духовно-нравственное воспитание в кадетских корпусах в России во второй половине XIX — начале XX вв. / Е. В. Голощапова: дис. ...канд. пед. наук. — Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 2007. — 244 с.
15. Ишевский, Г. Честь / Г. Ишевский. — Париж: Обще-кадетское объединение, 1955. Режим доступа: [http://librebook.me/chest\\_1](http://librebook.me/chest_1)
16. Каменев, А. И. Трагедия русского офицерства: (Уроки истории и современность) / А. И. Каменев. — М.: СигналЪ, 1999. — 117 с.
17. Карпов, Е. А. Артиллерийские подготовительные училища (1946—1955 гг.): организация, кадры, деятельность: автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / Е. А. Карпов. — Москва, 2016. — 26 с.

18. Кириллов, В. В. История создания и развития кадетских корпусов России / В. В. Кириллов, В. В. Черняков. Режим доступа: <http://www.ruscadet.ru/backcomm/levchenko/chernakov.htm>. Дата обращения 24.03.2019.

19. Клизовский, А. Основы миропонимания Новой Эпохи / А. Клизовский. Режим доступа: <http://ezobox.ru/klizovskiy-aleksandr/books/917/read/>. Дата обращения 26.09.2018.

20. Матвиевская, Г. П. Оренбургский Неплюевский кадетский корпус. Очерк Истории: монография / Г. П. Матвиевская. — М. : Издательский дом Академии естествознания, 2016. — 174 с.

21. Минаков, С. Т. Советская военная элита 20-х годов: состав, эволюция, социокультурные особенности и политическая роль / С. Т. Минаков. — Орёл: Орёлиздат, 2000. — 559 с.

22. Михайлов, А. А. Российские кадетские корпуса / А. А. Михайлов // Вопросы истории. — 1997. — № 12. — С. 130—142.

23. Нестерова, И. А. Педагогические идеи Н. А. Добролюбова / И. А. Нестерова // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru. Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/pedagogicheskie-idei-dobrolyubova.html>

24. Петров, П. В. Военно-учебные заведения в царствование императора Николая I / В. П. Петров // Столетие Военного министерства. 1802—1902. — СПб., 1902. т. X, ч. II С. 31—65.

25. Министерство Обороны Российской Федерации Режим доступа: <http://ens.mil.ru/education/secondary.ht>. Дата обращения 16.06.2019.

26. Столетие Военного министерства. 1802—1902 / Гл. ред., ген. от кавалерии Д. А. Скалон. — СПб. : Тип. т-ва М. О. Вольф, 1902—1914. Т. 10. Ч. 2: Главное управление военно-учебных заведений: Ист. очерк. Ч. 2 / Сост. действ. стат. советник П. В. Петров; Гл. ред. ген.-лейт. Д. А. Скалон. — 1907. — [4], 163 с., [10] л. ил., факс., портр. : ил.

27. Сыченков, Б. П. Юные боги войны: краткая история средних военно-учебных заведений Советского Союза / Б. Н. Сыченков. — М. : Голос-Пресс, 2006. — 380 с.

28. Устав для военно-учебных заведений второго класса. — СПб: Тип. Правительствующего сената, 1830. — 34 с. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003542134#?page=5>

29. Швецова, Е. В. Взгляды отечественных философов и общественных деятелей на патриотическое воспитание молодого поколения / Е. В. Швецова // Казанский педагогический журнал. — № 7—8. — 2009. — С. 148—152.

## ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В. Б. Помелов

### ВЫДАЮЩИЙСЯ ДЕЯТЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АЛЕКСАНДР МОДЕСТОВИЧ фон-ВИЛЬКЕН



УДК 37(092)(091)

ББК 74.03292)6-8фонВилькен

В статье показан начальный период развития Вятского учительского института. Главное внимание уделено характеристике деятельности и личности его первого директора Александра Модестовича фон-Вилькена (1874–1934).

Ключевые слова: Вятская губерния; земство; Вятский учительский институт; А. М. фон-Вилькен; А. И. Кондаков; В. А. Петров; К. П. Суханов.

V. B. Pomelov

### AN OUTSTANDING LEADER OF REGIONAL EDUCATION ALEXANDER MODESTOVICH von-VIHLKEN

In the article the initial period of the development of the Vyatka Teachers' Institute is shown. The main attention is given to the characteristic of the first director Alexander Modestovich von-Vihlken (1874–1934).

Key words: Vyatskaya gubernia; zemstvo; the Vyatka Teachers' Institute; A. M. von-Vihlken; A. I. Kondakov; V. A. Petrov; K. P. Sukhanov.

Имя выдающегося деятеля российского регионального образования первой половины XX в. А. М. фон-Вилькена не забыто, особенно в Казани и Вятке. Но в то же время и

серьезных, обстоятельных материалов, в которых бы давалась полноценная, объективная характеристика его деятельности, также фактически не выходило в научных изданиях.

Данная публикация знакомит современное поколение педагогов с личностью этого незаурядного педагога, оставившего свой неповторимый след в истории российского регионального образования. Добавим также, что в 2019 году исполняется 145 лет со дня его рождения.

...Начиная с 1911 г., ряд уездных земств Вятской губернии, сначала Малмыжское, а затем Сарапульское, Уржумское, Яранское и Котельничское высказываются за открытие в губернском центре Вятке учительского института. В октябре 1912 г. проявилась и инициатива сверху. Попечитель Казанского учебного округа, куда входила и Вятская губерния, обратился к директорам народных училищ округа с циркуляром о необходимости организации учительских институтов. 7 февраля 1913 г. 45-е очередное губернское земское собрание постановило: признать настоятельно необходимым открытие учительского института в Вятке; возбудить соответствующее ходатайство перед министерством народного просвещения; дать институту единовременное пособие на постройку здания в 10 тысяч рублей; учредить 11, по числу уездов, стипендий, отпустить средства на приобретение оборудования. 11 июля 1914 г. на страницах губернской газеты «Вятская речь» появилась небольшая заметка под названием «Открытие учительского института». В ней сообщалось о том, что министр народного просвещения Лев Аристович Кассо разрешил открыть в г. Вятке с 01.07.1914 г. учительский институт.

Вятский учительский институт

был открыт одним из последних в стране; во многих губерниях подобные учебные заведения начали создаваться еще с 1860-х гг. Несмотря на громкое название *институт*, они вовсе не были высшими учебными заведениями, а, скорее, были аналогами и предшественниками открывавшихся в советские годы педагогических училищ и были предназначены для подготовки учителей высших начальных училищ, то есть учителей начальных классов. Попечителем Казанского учебного округа командировался для организации института директор Бугурусланской учительской семинарии статский советник фон-Вилькен.

Та же газета 3 и 4 сентября сообщала об итогах приема в институт: прошений о приеме было подано — 71, экзамены держали 51 человек, принято — 29; из них шестеро без экзаменов, как имевших среднее образование. Большинство принятых были сельскими учителями. Уже в течение первого учебного года в институте началось формирование учебно-воспитательных учреждений: физического и «естественно-исторического» кабинетов и библиотеки — фундаментальной и ученической. Были собраны учебные пособия по разным предметам. Занятия проводились, и программа выполнялась, несмотря на все тяготы военного времени.

Спустя год, 03.07.1915 г. «Вятская речь» ознакомила читателей с итогами первого учебного года. В институте в ту пору был один класс, в котором обучалось 27 человек. Помимо того, при институте существовало городское училище (начальная школа) с

двумя классами. В одном классе числился 31 учащийся, в другом — 17.

В июле 1915 г. был проведен второй прием в институт. Каких-либо социальных препятствий к поступлению не было: принимались лица всех званий и сословий в возрасте не моложе 16 лет. Более того, в 1915—1916 учебном году было выделено 40 казенных стипендий, так что значительная часть учащихся, главным образом сельские учителя, были ими обеспечены. Ограничений было всего два: в институт принимались только лица мужского пола, и, кроме того, женатые должны были испрашивать разрешение на учебу у попечителя Казанского учебного округа.

Александр Модестович фон-Вилькен был первым директором Вятского учительского института. Он родился в Риге 13 ноября 1874 г. в семье небогатых латышских дворян немецкого происхождения, коллежского асессора Модеста Вильгельма фон-Вилькена и его жены Варвары Александровны. Окончил 1-ю Казанскую мужскую гимназию, а в 1898 г. — отделение естественных наук физико-математического факультета Казанского университета, получив диплом первой степени, что соответствовало нынешнему диплому с отличием.

С этого года началась его педагогическая деятельность. Он преподавал естествознание в Казанском промышленном училище и одновременно читал курс естествоведения и товароведения в частной профессиональной школе Л. П. Шумковой. За изготовление оборудования для естественно-исторического кабинета

был отмечен благодарностью. Важной вехой в научной деятельности А. М. фон-Вилькена было его многолетнее участие в работе Общества естествоиспытателей при Казанском университете. 13 марта 1899 г. он становится действительным (а с 1909 г. — пожизненным) членом Общества, выполняя различные обязанности. В 1919 г. он выступил в университете с обзором деятельности Общества естествоиспытателей за 50 лет его существования. Преподавал биологию в школах г. Казани, был среди самых первых преподавателей Казанского промышленного училища, приват-доцентом строительного института.

С 1902 г. он работал преподавателем естествоведения, географии и физики в Казанской учительской семинарии. В Казани в начале XX в. он считался одним из наиболее заметных специалистов в области естествознания. Попечитель Казанского учебного округа ценил организаторские и преподавательские качества статского советника А. М. фон-Вилькена и назначил его директором вновь создававшейся Бугурусланской учительской семинарии в 1912 г. Когда в г. Вятке зашла речь об открытии учительского института, кандидатура фон-Вилькена оказалась наиболее подходящей, и он был утвержден директором. Важной задачей директора было привлечение подходящих преподавателей. И он успешно справился с этой задачей.

В 1914 г. в штате института были: директор — статский советник Александр Модестович фон-Вилькен, кавалер орденов Анны 3-й степени (через год — и 2-й степени) и Ста-

нислава 2-й степени; законоучитель протоиерей Василий Яковлевич Чанцев, кавалер ордена Анны 2-й степени; преподаватель русской словесности Константин Петрович Суханов, проработавший в институте по январь 1955 г.; математик Федор Федорович Чернов; преподаватель естествознания и физики Николай Дмитриевич Смирнов и учитель пения — губернский секретарь Николай Иванович Суворов. Это были первые преподаватели Вятского учительского института. Кроме того, имелись незанятые вакансии преподавателя истории и географии и учителя графических искусств. Через год первая из них была занята Александром Алексеевичем Григорьевым, а вторая — Леонидом Аркадьевичем Плетневым. В 1915 г. выбыл Н. Д. Смирнов, и его место стало вакантным. Была введена и также осталась вакантной должность преподавателя гимнастики.

Назовем также первых сотрудников «городского при институте училища» («карликовая образцовая школа» по определению А. И. Кондакова), в котором учащиеся института проходили практику: Николай Петрович Венценосцев, Михаил Николаевич Бобылев, Георгий Николаевич Осипов, врач Семен Павлович Дубровин, письмоводитель и эконом Валентин Степанович Капустин. Некоторые из преподавателей работали затем в институте многие годы. Так, Константин Петрович Суханов был преподавателем словесности, а затем заведующим библиотекой по год смерти (1955 г.)

Особенное внимание фон-Вилькен, страстный библиофил, уделял

созданию институтской библиотеки. Несмотря на тяготы военного времени и связанные с этим материальные трудности, он пытался использовать в своей работе опыт лучших учебных заведений аналогичного профиля, в частности, Казанского и Нижегородского учительских институтов, Бугурусланской учительской семинарии и др. В процессе ознакомления с особенностями постановки учебно-воспитательного процесса в них стремился к установлению культурных, научно-педагогических связей вятских просвещенцев с видными деятелями в этой области, работавшими в других регионах, к ознакомлению местных педагогов с процессами развития педагогического образования и научно-педагогической мысли в России. Благодаря своей настойчивости ему удалось в кратчайшие сроки организовать прием в институт и наладить полноценный учебный процесс, оборудовать необходимые кабинеты. При институте была открыта «образцовая» школа, в которой проходили педагогическую практику воспитанники института.

Но не во всем А. М. фон-Вилькену сопутствовал успех. Время его директорства в Вятке пришлось на период коренных социально-политических изменений в России. Его самоотверженная борьба с невежеством и шовинизмом продолжалась в течение всех трех лет его работы в Вятке. Тогдашних «ура-патриотов», а среди них были и некоторые воспитанники института, возмущало его «вражеское» происхождение и немецкая фамилия.

Анатолий Иванович Кондаков (1894—1979) был учащимся института первого набора (1914 г.) и, соответственно, первого выпуска (1917 г.). В дальнейшем он стал кандидатом педагогических наук, одним из учредителей Академии педагогических наук РСФСР (ноябрь 1943 г.). Его монография о И. Н. Ульянове дважды издавалась в СССР, а также в ряде социалистических стран. В разные годы он работал в Кировском пединституте, как и его сын Виктор. В своих воспоминаниях А. И. Кондаков, в частности, писал следующее: «Освобождение учащихся от власти закоренелых реакционеров проходило в острой борьбе. В начале марта 1917 г. мы подали прошение с двадцатью восемью подписями Вятскому губернскому комиссару Временного правительства об отстранении ненавистного фон-Вилькена»<sup>1</sup>.

В книге «X лет. 1918—1928. Вятский педагогический институт имени В. И. Ленина» (отв. ред. Я. Л. Харাপинский) указывается, что 16 марта 1917 г. на заседании совета института барон фон-Вилькен сообщил присутствующим результат посещения им накануне исполнительного комитета губернских общественных организаций. В исполкоме ему сказали, что воспитанники считают его приверженцем старого режима и что их раздражает его немецкая фамилия. Поскольку недовольство воспитанников грозило

перейти в забастовку, директору было предложено сложить с себя обязанности, что он и сделал<sup>2</sup>. «Помнится, — вспоминал Кондаков, — как лишенный должности наш маленький Черномор вошел к нам в последний раз, молча посмотрел на нас сквозь позолоченные очки, глухо произнес «до свидания» и после нашего красноречивого молчания вышел. Больше мы его не видели, так как он вместе со своими книжными богатствами отбыл в Казань...»<sup>3</sup>.

... На Новомакарьевском кладбище г. Кирова по соседству с могилами известной дымковской мастерицы Ольги Ивановны Коноваловой и краеведа Василия Григорьевича Пленкова покоится Макар Афанасьевич Чащин (1890—1979), доцент двух кировских вузов — педагогического и сельскохозяйственного. ... Хмурым февральским днем коллектив КГПИ прощался со своим старейшим преподавателем, кандидатом педагогических наук, бывшим зав. кафедрой педагогики Владимиром Александровичем Петровым. Петров и Чащин, а также А. И. Кондаков, были учащимися первого набора Вятского учительского института. Со смертью В. А. Петрова оборвалась последняя живая нить, связывавшая нас с тем уже далеким прошлым. Автору данного материала посчастливилось общаться с В. А. Петровым. Удалось нам и обнаружить воспоминания А. И. Кондакова, час-

<sup>1</sup> Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 9.

<sup>2</sup> X лет. 1918—1928. Вятский педагогический институт имени В. И. Ленина / отв. ред. Я. Л. Харাপинский. Вятка, 1928. С. 6.

<sup>3</sup> Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 9.

тично уже процитированные выше. Они были написаны в 1958 г. по просьбе тогдашнего руководства Кировского пединститута, отмечавшего в тот год свой 40-летний юбилей.

Прежде чем мы продолжим свое обращение к этим воспоминаниям, хотелось бы уточнить одну немаловажную деталь. Дело в том, что впервые лишь в 1989 г. очередной юбилей института отмечался, имея в качестве «точки отсчета» 1914 год. Все предыдущие юбилеи «отталкивались» от 1918 года, — года присвоения Вятскому институту народного образования статуса вуза. Политическая подоплека таких изменений очевидна: в советский период все хорошее, что совершалось «при проклятом царизме», в данном случае открытие института, замалчивалось. К концу 1980-х гг. «барометр политический погоды», как известно, качнулся в противоположную сторону...

Перелистаем отдельные страницы воспоминаний А. И. Кондакова, те из них, где речь идет о первых годах становления Вятского учительского института.

«...Наш новорожденный трехгодичный учительский институт на первых порах не оказывал влияния на повышение окружающей культуры. Во всех отношениях он был микромиром, маленьким учебным заведением, дававшим общее среднее и повышенное педагогическое образование, и ставил целью подготовку преподавателей для вновь организованных высших начальных училищ. Этой задаче соответствовало суженное содержание обучения в трафаретных формах

классно-урочной системы. Институт размещался в арендованном губернским земством небольшом двухэтажном каменном доме с подвальным помещением, с двумя флигелями, с надворными постройками и двориком на углу улиц Копанской и Владимирской (ныне это улицы Герцена и Карла Маркса, а само здание в свое время было встроено в производственный корпус завода «Физприбор» № 2 им. А. В. Луначарского; теперь это часть торгово-развлекательного центра «Фабрика» — В. П.). Во втором этаже были классные помещения, а в нижнем этаже — карликовая образцовая школа для педагогической практики. В 1914 г. в институте было 36 учащихся и 8 преподавателей. В последующие годы прибывало еще по 20 учащихся, преимущественно народных учителей-практиков. На женских двухгодичных педагогических курсах училось по 20 слушательниц. Всего к 1917 г. насчитывалось около ста учащихся.

Бесконтрольным владыкой и деспотом института был директор А. М. фон-Вилькен — низкорослый, рыжебородый и молчаливый, удивительно похожий на сказочного Черномора, надевшего позолоченные очки, через которые он строго смотрел снизу вверх на всех подчиненных. Требуя установленного им порядка и чистоты, он был по-немецки педантичен и придирчив. Входя в класс, он проводил чистым носовым платком по классной доске и затем молча показывал дежурному ученику снятую пыль. Преподавая элементарный курс психологии, он добивался дословного пересказа

учебника Челпанова и совсем не интересовался самостоятельной работой студентов. В институте господствовал словесный метод обучения. Не было учебных лабораторий, наглядных пособий, экскурсий. С целью обучения не были использованы коммунальные и фабрично-заводские предприятия и находившиеся в соседнем здании знаменитые вятские кустарные мастерские учебных пособий. (Потом эти здания были перестроены таким образом, что стали единым зданием. — В. П.).

...Урок вероучения. Старый преподаватель, окончивший когда-то духовную академию, садится за кафедру и вопрошает: «Расскажите о космологическом доказательстве бытия Божьего. В чем сущность онтологического доказательства бытия Божьего?» При ответе требуется излагать наизусть слова из «Катехизиса» митрополита Филарета столетней давности. Пока священник излагает очередной «материал», я читаю газеты...

Урезанные знания усваивались нами путем заучивания учебников, если не считать углубленной самообразовательной работы, которая поначалу не интересовала институтских наставников. В институте поначалу не было даже библиотеки, поэтому мы пользовались книгами городских публичных книгохранилищ. Наш директор скрывал от нас свои личные богатейшие книжные сокровища, среди которых находилось уникальное первое издание «Слова о полку Игореве». В целом, объем сообщаемых знаний не выходил за рамки средней школы. Элементарные знания по педагогическому

циклу (основы психологии, педагогики, дидактики и методик) давались без исторической перспективы и методологических обоснований, без экспериментов и дискуссий. Учительский институт представлял собой узкий мирок, в котором не было ни одной внеклассной отдушины, ни одного самостоятельного мероприятия; не было научных лекций, концертов, спектаклей и товарищеских вечеров, на которых могло бы установиться общение молодежи.

Для полноты картины институтской жизни следует отметить также жалкий быт студентов, которые получали мизерную стипендию в 166 руб. 66 коп. годовых, подрабатывали репетиторством, питались в благотворительной столовой (обед стоил 5 копеек), ютились в нездоровых подвалах и чердаках, стыдились по бедности костюмов показываться в театре и большом обществе. Пределом нашего унижения было то, что нас, взрослых и зачастую семейных людей, официально именовали воспитанниками, а не студентами. Мы не имели определенной формы одежды, нам не давали права поступления в высшие учебные заведения из опасения, что школы останутся без учителей. Перед началом учебных занятий мы, возмужалые «воспитанники», выстраивались рядами, как школьники, солдаты или арестанты, и исполняли церковный обряд. Впереди и справа становились директор, преподаватель и остальные педагоги, а слева у окна — дежурный чтец, произносивший слова молитв, чередуя их с хоровыми песнопениями. Затем мы смиренно расходились

по трем классам и начинались уроки. Так, по узаконенному шаблону изо дня в день шла наша неприглядная учебная жизнь под гнетущим прессом самодержавия, подавляя в нас путем зубрежки и дрессировки индивидуальные черты, свободные убеждения и творческие способности. В институтские годы происходили острые столкновения горячих мечтаний и суровой действительности, «миллион терзаний» и духовные конфликты, и в то же время — плодотворное формирование устойчивых моральных убеждений и высоких идеалов, определение будущего жизненного пути»<sup>1</sup> [1, с. 8-9].

Здесь нам необходимо сделать небольшое отступление. Читатель, конечно, понимает, что свидетельства А. И. Кондакова, как и многие другие воспоминания, не лишены субъективности, грешат некоторой односторонностью в оценке тех или иных личностей, в данном случае А. М. фон-Вилькена и деятельности возглавлявшего им коллектива.

Разумеется, многого институту не хватало, прежде всего, материальных средств и опытных педагогов. Шла мировая война, забиравшая все материальные и лучшие людские ресурсы. И можем ли мы сейчас строго судить наших предшественников только за то, что они излагали материал «без экспериментов и дискуссий»? Нет, наш сыновний долг состоит в том, чтобы добрым словом вспомнить первопреходцев российского педагогического образования словами признательности за ту благородную просветительскую

миссию, которую они вели в Вятке в дни величайших народных мук, напекор самым неблагоприятным обстоятельствам.

Однако вернемся к воспоминаниям А. И. Кондакова, к той их части, которая, несомненно, отличается большей объективностью:

«Освобождение» учащихся некоторых учебных заведений г. Вятки носило комический характер. Так, всем составом городского комитета союза учащихся мы пришли к зданию губернского епархиального училища (Ныне учебный корпус №1 ВятГПУ — В. П.) и потребовали от епископа «отпустить на свободу» епархиалок, с наивным волнением смотревших на происходящее из окон. После настойчивых переговоров радостно взволнованные «спящие красавицы» присоединились к нашим рядам, боязливо входя в мужскую компанию. Большинство из них в советское время стали народными учительницами, а не поповскими женами, к чему их готовили.

Освобожденные от выпускных экзаменов в связи с дороговизной жизни в городе и стремлением большинства учащихся принять участие в весенних сельскохозяйственных работах мы окончили институт 24 марта 1917 г., получили на руки аттестаты, дававшие право преподавания в высших начальных училищах. Я с разбегу погрузился на все лето в бушующие общественные волны, сначала в качестве инструктора по переписке населения, а затем — по культурно-про-

<sup>1</sup> Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 8–9.

светительной работе в Котельничском уездном земстве. Постоянное общение с крестьянами и сельской интеллигенцией, помощь в реорганизации общественной жизни и в подготовке выборов в учредительное собрание, бесчисленные выступления, — все это до предела захватило меня...»<sup>1</sup>.

К сожалению, к имени директора вятского учительского института А. М. фон-Вилькена на десятилетия прилипло определение, вскользь брошенное каким-то безымянным мелким чиновником — представителем Временного правительства в Вятке, — «приверженец старого режима». Однако теперь, освободившись от груза идеологических предрассудков, мы можем непредвзято судить об этом незаурядном, замечательном человеке.

Факты и практическая деятельность А. М. фон-Вилькена в Вятке дают основание для совсем другой оценки, позволяют считать его по-настоящему крупным подвижником просвещения. Это видно хотя бы на примере его деятельности по распространению книжной культуры. А. М. фон-Вилькен, действительно, внес значительный вклад в дело распространения книги в Вятке. Это особо отмечал видный вятский краевед Е. Д. Петряев.

Страстный библиофил, обладатель уникальной личной библиотеки, фон-Вилькен справедливо полагал, что полноценный учебно-воспитательный процесс в институте, вообще в любом

учебном заведении, возможен лишь при наличии в нем хорошей библиотеки. Поэтому он прилагал значительные усилия по приобретению необходимой литературы в книжных складах и издательствах целого ряда городов России. К. П. Суханов особо подчеркивал, что увлечение директора книгами самым благоприятным образом отражалось на библиотеке института. Особенное внимание он уделял отделу естествознания, поэтому, вспоминал Суханов, «говоря о первоначальном периоде комплектования библиотеки, необходимо отметить компетентную работу по приобретению книг А. М. фон-Вилькеном»<sup>2</sup>.

А ведь нельзя не учитывать того негативного обстоятельства, что комплектование ядра будущей библиотеки института происходило при самых неблагоприятных обстоятельствах: война, отдаленность от Вятки крупных издательских центров, скудные ассигнования вообще, — все это не могло не отразиться на библиотеке. К тому же в 1914—1915 гг. в Вятке была всего лишь одна книжная лавка И. И. Ончукова, в которой, кроме гимназических учебников, не было почти никакой другой литературы.

Личная библиотека А. М. фон-Вилькена повсюду, где он жил, становилась известной, являлась фактом местного культурного значения, достойным специального краеведческого описания. Знаток вятской старины Е. Д. Петряев в своей известной книге «Вятские книголюбцы» отмечал, что

<sup>1</sup> Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 10.

<sup>2</sup> Х лет. 1918-1928. Вятский педагогический институт имени В. И. Ленина / отв. ред. Я. Л. Харапинский. Вятка, 1928. С. 106.

«одним из лучших книжных собраний в Вятке перед мировой войной считалась библиотека фон-Вилькена»<sup>1</sup>. Были в его библиотеке редкие, почти уникальные издания. Как утверждает казанский историк В. Ф. Павлова, среди них была, например, «Героическая песнь о походе на половцев удельного князя Новгорода Северского Игоря Святославича, писанная старинным русским языком в исходе XII столетия с переложением на употребляемое ныне наречие» (М., 1800). Это и есть первое издание «Слова о полку Игореве», количество сохранившихся экземпляров которого исчисляется единицами<sup>2</sup>.

Ссылаясь на свидетельства П. К. Малюгина (1893–1981), В. А. Петрова (1892–1986) и ряда других вятских старожилов — любителей книги, Е. Д. Петряев также подтверждает тот факт, что в домашней библиотеке Александра Модестовича был экземпляр первого издания «Слова о полку Игореве» (1800), который, как пишет Е. Д. Петряев, «по особому доверию могли подержать в руках слушатели института»<sup>3</sup>.

Помимо литературы по специальности Александра Модестовича (педагогика, естествознание), в его библиотеке были разделы истории, философии, искусства, библиотекосведения, языкознания, археологии. Особенно широко была представлена художественная литература.

Не один вместительный шкаф за-

нимали прижизненные, в том числе первые издания сочинений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Грибоедова, Толстого. Была в библиотеке фон-Вилькена и «Российская грамматика Михайлы Ломоносова» (СПб, 1755) — первая грамматика русского языка.

Также следует отметить уникальный сборник «Мечты и звуки. Стихотворения Н. Н.» — сборник ранних стихов Н. А. Некрасова, весь тираж которого, за исключением крайне небольшого количества проданных книг был уничтожен самим автором! Любопытно собирал фон-Вилькен редкие альбомы по истории искусства, комплекты журналов и газет. Отличался богатством и рукописный отдел. Он стремился сделать свою обширную библиотеку доступной многим. Это ли не свидетельство его широкой и доброй натуры!

Известный казанский ученый Н. Ф. Катанов, анализируя состояние коллекционирования в Казани за период с 1894 г. по 1920 г., насчитал 34 видных коллекционера, причем, по его мнению, «по обилию книжных редкостей, относящихся до естествоведения, а также до истории, географии и литературы, библиотека А. М. Вилькена занимает в Казани первое место».

Журналист В. Ф. Павлова отмечала, что его библиотека была хорошо известна в Казани, родном городе. Поборник просвещения сделал свое замечательное собрание книг доступным для всех желающих с ним озна-

<sup>1</sup> Петряев Е. Д. Вятские книголюбцы. Киров, 1986. С. 33.

<sup>2</sup> Павлова В. Ф. Сохранена для народа / Вечерняя Казань. 1982. 30 ноября.

<sup>3</sup> Петряев Е. Д. Вятские книголюбцы. Киров, 1986. С. 33.

комиться. В своем доме он устроил читальню, которую посетители называли «башней» за ее своеобразную форму. Здесь любили заниматься студенты и школьники, преподаватели вузов и школ, друзья и знакомые, любители чтения. Ко времени его смерти в библиотеке насчитывалось 13 тысяч томов (без учета отдела периодики и рукописного отдела). Согласно завещанию, библиотека не должна была передаваться за пределы Казани. Вдова библиофила в тяжелые военные годы была вынуждена продать часть книг в букинистические магазины.

Жена Александра Модестовича Вера Петровна Вилькен (урожденная Федорова) до замужества работала учительницей русского языка в Казани и Козмодемьянске, в 1924—1925 гг. — научным сотрудником музея-усадьбы «Остафьево» и «Новодевичьего монастыря» (казанского). В 1930—1940-е гг. преподавала русский язык и литературу в школах г. Казани. За свою педагогическую деятельность она награждалась почетными грамотами, медалью «За трудовую доблесть» и удостоена почетного звания «Заслуженный учитель школы Татарской АССР».

Человек большой эрудиции, страстный любитель литературы, она была единомышленником мужа в деле создания библиотеки. После смерти мужа она продолжала пополнять ее новыми приобретениями. На ее плечи легла забота о ее сохранности. В декабре 1950 г. она передает часть библиотеки в фонд Государственного музея ТАССР. Другая значительная часть книг (около 10 тысяч экз.) в 1956—

1957 гг. была передана В. П. фон-Вилькен в дар Казанскому филиалу Академии наук СССР и сохранена в его библиотеке отдельным фондом. После смерти В. П. Вилькен наследники продают коллекцию, главным образом, Казанскому университету.

После отъезда из Вятки А. М. фон-Вилькен возвратился в Казань на должность преподавателя естествоведения, минералогии, геологии и физики в Казанском политехническом училище. С 01.01.1919 г. училище было преобразовано в Казанский политехнический институт, где вплоть до 1930 г., времени его ликвидации, он состоял профессором на кафедре прикладного естествознания. Одновременно в разные годы читал курсы естествознания, физической географии, геологии, ботаники, химии на гидротехнических курсах народного комиссариата земледелия, в рабочем университете в казанском районе Заречье, в химико-технологическом институте и других учебных заведениях.

В 1926 г. профессор фон-Вилькен был выдвинут месткомом политехнического института за выдающуюся 27-летнюю службу делу просвещения в Герои Труда и был утвержден в этом звании общегородским собранием союза работников просвещения. (Не путать со званием Героя Социалистического Труда, учрежденным руководством страны в 1939 г.).

Важной особенностью трудовой деятельности фон-Вилькена было сочетание педагогической деятельности с работой в библиотеках тех учебных заведений, где он преподавал. Так, например, согласно расчетной книжке

№ 31 за 1929 год, заработная плата за педагогическую работу составляла 60 руб. 27 коп., а за заведование библиотекой — 100 руб. в месяц. Еще будучи студентом университета, А. М. фон-Вилькен исполнял обязанности библиотекаря у профессора М. М. Усова. Он также заведовал Казанской публичной библиотекой, Вятской губернской общественной библиотекой имени А. И. Герцена (во время пребывания в Вятке в 1914–1917 гг.), академической библиотекой Казанского политехнического института.

И даже в 1930 г., после закрытия института, когда фон-Вилькен потерял работу и вынужден был встать на биржу труда, его спасло любимое дело: в октябре того же года он был зачислен на должность главного библиотекаря объединенной фундаментальной библиотеки трех институтов — химико-технологического, коммунального строительства и энергетического. 10 ноября 1933 г. Александр Модестович уволился с должности заведующего библиотекой «по собственному желанию из-за болезненного состояния».

Большая любовь к книге и знание библиотечного дела помогали ему в собирании личной библиотеки. Сначала это были, в основном, книги по специальности: физике, химии, минералогии, геологии, палеонтологии, ботанике. Позднее круг его интересов значительно расширяется. Появились книги по истории (в том числе по истории Татарии и Поволжья), литературе, языкознанию, искусству и т. д. Для пополнения коллекции А. М. фон-Вилькен изучает библиографи-

ческие обзоры в газетах и журналах, бюллетени книжных магазинов. Большую помощь в знакомстве с книгами оказывала переписка с коллегами-библиофилами.

Известный собиратель книг Н. Машковский в письме из Москвы сообщал, что приобрел для фон-Вилькена каталоги литературных выставок А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого. Часто сами владельцы книжных магазинов (Н. В. Соловьев — в Санкт-Петербурге, М. А. Голубев — в Казани и др.) активно предлагали фон-Вилькену вновь поступившие книги. Они приобретались оптом и в розницу. Чета Вилькенов постоянно испытывала материальные затруднения, ведь приобретение книг часто шло в ущерб другим нуждам семьи.

В мае 1918 г. чувашская национальная организация приступила к созданию в Казани Чувашской национальной библиотеки и обратилась с просьбой к Александру Модестовичу принять звание члена совета библиотеки. В октябре 1920 г. при Казанском отделении Государственного издательства был создан кружок «Друзей книги», который с 1921 г. начал издавать критико-библиографический журнал «Казанский библиофил».

А. М. фон-Вилькен стал активным участником кружка и входил в состав редколлегии журнала. Из «Казанского библиофила» мы узнаем о том, что научный отдел Татнаркомпроса в качестве поощрения научных трудов постановил выдать ему субсидию в размере 250 тыс. рублей за «Обзор работ по зоологии Камско-Волжского края»<sup>1</sup>. В июле 1934 г. А.



М. фон-Вилькен узнал о том, что по распоряжению дирекции Казанского института инженеров коммунального строительства в новом 1934–1935 учебном году он освобожден от ведения курса геологии и петрографии.

Впрочем, дни педагога были сочтены — он скончался 14 августа 1934 г.<sup>2</sup>

Плодотворные усилия замечательного просветителя не пропали даром на Вятской земле. Заложенные в 1914 г. семена дали прекрасные всходы. Вятский учительский институт в

1918 г. получил права высшего учебного заведения.

В силу разного рода политических и иных причин ему неоднократно приходилось изменять свое наименование и даже профиль: Вятский (с декабря 1934 г. — Кировский) государственный педагогический институт имени В. И. Ленина, Вятский государственный педагогический университет (1995), Вятский государственный гуманитарный университет (2002).

К сожалению, в марте 2016 г. главная кузница педагогических кадров Вятской земли была ликвидирована, ВятГГУ был присоединен к Вятскому государственному университету, и педагогические специальности «растворились» в составе так называемых «институтов» технического профиля.

Как бы там ни было, в сегодняшних успехах и достижениях вузов города Кирова есть и частица труда человека, который был первым руководителем первого вятского института, — А. М. фон-Вилькена.

<sup>1</sup> Помелов В. Б. А. М. фон-Вилькен — первый директор Вятского учительского института / Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета): сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. Конф. с междунар. уч.: ред. кол.: В. Т. Юнгблюд и др. Киров, 20–21 нояб. 2013 г.: в 2 т. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. Т. 1. С. 11–21. С. 20.

<sup>2</sup> Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института / Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 5. С. 123–130. С. 130.

### Список литературы

1. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. — Киров: Информ. центр, 1993. — 81 с
2. X лет. 1918-1928. Вятский педагогический институт имени В. И. Ленина / отв. ред. Я. Л. Харапинский. — Вятка, 1928. — 157 с.
3. Петряев, Е. Д. Вятские книголюбцы / Е. Д. Петряев. — Киров, 1986. — 240 с.
4. Павлова, В. Ф. Сохранена для народа / В. Ф. Павлова // Вечерняя Казань. — 1982. 30 ноября.
5. Помелов, В. Б. А. М. фон-Вилькен — первый директор Вятского учительского института / Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета): сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч.: ред. кол.: В. Т. Юнгблуд и др. Киров, 20—21 нояб. 2013 г.: в 2 т. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. — Т. 1. — С. 11—21.
6. Помелов, В. Б. Открытие Вятского учительского института / В. Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2014. — № 5. — С. 123—130.

С. И. Пудовкин

**НЕЛЕГКАЯ ДОРОГА К ЗНАНИЯМ:  
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ  
В 1920–30-х ГОДАХ  
(статья 2)**



УДК 37(091)(470.55)"1920/1930"

ББК 74.03(2Рос-4Чел)6

В статье рассматриваются проблемы становления системы народного образования Челябинской области в 1920–1930-х годах. Рассматриваются вопросы заработной платы, материального положения учителей и учащихся в эти годы.

**Ключевые слова:** беспризорник; учитель; продовольственный паек; детская преступность.

S. I. Pudovkin

**HARD WAY TO KNOWLEDGE:  
EDUCATION SYSTEM  
OF THE CHELYABINSK REGION IN 1920–30-ies  
(article 2)**

The article deals with the problems of formation of public education in Chelyabinsk region in 1920–1930s. The question of salaries and financial situation of teachers and students in these years is considered.

**Key words:** street kid; teacher; food ration; child crime.

В 1924 году на народное образование по всем районам Челябинского округа расходовалось 42,8 % финансирования, данный бюджет формировался из трех источников: государственного, окружного и коммунального. Главные статьи расхода госбюджета относились на детское питание — 55 % и на зарплату учите-

лей — 35 %; окружного бюджета — на зарплату работникам просвещения — 79 %; коммунального хозяйства на детское питание — 54 % и на хозяйственные расходы школ — 33 %; по отдельным группам учреждений народного образования главный расход в 60 % падал на учреждения социального воспитания (см. таблицу № 16).

**Таблица 16.**  
**Расход сумм на народное образование за январь — июль 1924 г.<sup>1</sup>**

| На какие группы уч-реждений | Из каких источников |            |          |           | В %   |
|-----------------------------|---------------------|------------|----------|-----------|-------|
|                             | Госбюджета          | Окрбюджета | Комхоза  | Всего     |       |
| Всего                       | 45567 р.            | 174418 р.  | 37767 р. | 257751 р. | 100%  |
| В том числе:                |                     |            |          |           |       |
| Хоз. расх.                  | -                   |            |          |           |       |
| ОНО                         |                     | 1624 р.    | -        | 1624 р.   | 0,6 % |
| На учрежд. Профобра         | -                   | 31783 р.   | 4391 р.  | 36174 р.  | 14 %  |
| На учрежд. Соцвоса          | -                   | 122696 р.  | 33061 р. | 155757 р. | 60 %  |
| На учрежд. Политпр.         | -                   | 18316 р.   | 314 р.   | 18630 р.  | 7 %   |
| Общие расходы               | 45567 р.            | -          | -        | 45567 р.  | 18 %  |

До районирования Челябинской губернии основное количество сельских школ состояло на содержании сельских обществ по договорам с Губоно. Договорная кампания проводилась с октября 1923 г. по апрель 1924 г., когда все школы перешли на районный бюджет. Для усиления местного бюджета была введена плата за право учиться во всех школах города и в семи населенных пунктах близ Челябинска в школах повышенного типа. Учащиеся были распределены на 4 категории, согласно обязательному постановлению Губисполкома. Особыми комиссиями из представителей ОНО, Профсовета, Горсовета и Районного Исполнительного комитета (РИК) около 60 % детей трудящегося населения были освобождены от платы. Суммы, получаемые от платы за право обучения, расходовались исключительно на хозяйственные

нужды школ. Материалы обследования за 1924 г. дают нам возможность сделать выводы о стоимости обучения в школе на одного учащегося. По городу Челябинску одна пятиклассная школа II ступени за полгода израсходовала 3345 р. Учащихся в ней было 324; если все расходы разложить на учащихся, то годовая стоимость обучения на одного ребенка будет равна 20 рублям. Исчисляя таким же образом по другим школам, находим, что городская семилетка расходует на 6 классов в полугодие 2130 руб., т. е. стоимость учащегося 24 руб. в год; городская школа I ступени стоит в год 2475 рублей, учащийся в ней платит 9 рублей; сельская школа II ступени стоит 2180 рублей, учащийся платит 12 руб.; сельская школа I ступени стоит 500—600 руб., учащийся при малой нагрузке платит 10 рублей при большой 6 рублей.

<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. 23.

Отдельно формировался бюджет педагогического техникума. За полгода работы им было израсходовано 6574 рублей. Разложив эту сумму на 261 учащегося, получим полугодовую стоимость учащегося в 26 рублей, или 52 рубля в год. До Октябрьской революции содержание одного учащегося, проживающего в общежитии, обходилось значительно дороже, в 100—120 рублей в год. К данной цифре приближается сметная сумма, которая исчислена Окроно совместно с Окрздравом для детдомов (питание 8 р. 90 к. в месяц на 1 ребенка). Таким образом, содержание воспитанников детдомов было приближено к содержанию студентов педтехникума.

Главное внимание отдела социального воспитания в 1920—1925 годах было обращено на детские дома, о сокращении которых не могло быть и речи, так как приток беспризорных детей, оказавшихся в тяжелом положении вследствие голода, не прекращался. Несмотря на то что за 1922 г. было эвакуировано в урожайные местности 2919 детей, на 1 октября 1922 г. осталось 227 детдомов с количеством детей в 13864 человек. В отчетах констатировалось, что детские дома материально были не обеспечены — учебных пособий недостаточно, и воспитание детей движется вперед очень медленно. Питание детей, если бы не заграничные и другие общественные организации, было полуголодным. Расходуя большую часть имеющихся средств на детские дома, Губоно на содержание школ средств почти не имело, поэтому на 1922—1923 г. по сети школ, состоящих на государственном

снабжении, было оставлено только 138 школ I ступени и 14 школ II ступени, с общим количеством детей в этих школах 23830 чел. и учителей 678 человек. Согласно переписи 1920 г., в Челябинской губернии общее количество детей школьного возраста 9—18 лет имелось в количестве 388207 человек. Вне школ, с о с т о я щ и х на госснабжении, оставалось 331310 человек, для которых было необходимо открыть более 2000 школ на местные средства, иначе дети были обречены на безграмотность. Количество детей, оставшихся вне школы, указывало на то, что для них необходимо открыть тем или иным способом, не менее 2146 школ I ступени, каждая с количеством по 100—160 учащихся и с наличием хотя бы 4 учителей. Обеспеченность детучреждений у ч е б н ы м и пособиями была ниже всякой критики, в школах одна новая книга приходилась на 25 человек, а старых книг была одна на 5 человек.

Существенной проблемой было то, что школы как I ступени, так и II продовольствием были совершенно не обеспечены. При нормированном отпуске продуктов Наркомпросом для детского питания в 1921—1922 годах отпускалось всего 12000 детских пайков. Размер пайка был следующим: муки 22,5 фунта; жиров 1,5 фунта; сахару 0,5 фунта; крупы 7,5 фунтов; овощей 15 фунтов; мяса 5 фунтов и четверть фунта кофе (прим. авт.: 1 фунт — 400 гр.). С 15 марта и до 15 августа 1922 года детям в детдомах выдавалось дополнительное питание от Межрабкома Коминтерна (международная организация помощи

рабочим): какао, сушеные фрукты, молоко и т. п.; с 15 августа отпуск прекратился. Правда, до 1 октября 1922 года было выделено дополнительно: 16 пудов риса, 3 пуда какао, 690 полупудовых банок сгущенного молока. Кроме этого, 10 детдомов с общим количеством детей в 1426 человек находились на иждивении коллегии Уполномоченных Дальневосточной помощи детям (ДВР была до октября 1922 года самостоятельным государством — прим. авт.) и на иждивении Межрабкома, один детдом был на иждивении Губсовнархоза. Кроме вышеперечисленных организаций, помощь голодающим оказывала Миссия Нансена, врачебно-питательный поезд служащих Восточно-Китайской железной дороги и особенно АРА<sup>1</sup>.

В Челябинской губернии голодало 65 % населения или 790 тыс. человек. От голода умерло по разным подсчетам от 35 до 71 тыс. человек. Газета «Известия» вела специальную рубрику «Борьба с голодом». В Троицкой газете «Набат» сообщались жуткие реалии последствий голода: «В привокзальной слободе можно встретить части человеческих тел, валяющиеся на улицах и занесенные сюда голодными собаками». В июне 1922 года АРА — американская администрация помощи кормила в Челябинской губернии более 148 тыс. человек. Известный уральский историк Г. А. Калугина описала свои детские воспоминания о

голоде в городе Троицке: «Если бы не АРА, не ее помощь, у нас, наверное, половина города вымерло. Идешь утром в школу — из соседнего дома выползает человек, возвращаешься из школы — лежит уже мертвый. Когда голод принял угрожающие размеры, а в городе говорили о том, что едят людей, которых превратили в пирожки, решено было учсть всех голодающих и мама ходила с этой переписью. В домах, которые она посещала в тифу лежали по 3—4, некому было за ними ухаживать. Мама заразилась и скончалась. Мы, три девочки сироты, выжили при помощи АРА. Нас описали, и каждый имел право один раз в день получить питание. Человек приходил, перед ним ставилась еда, ее разрешалось съесть, но не уносить. Давали много вкусного и сытного — такое впечатление сохранилось в моей памяти. Тарелка вкусной кукурузы и кружка какао соевого на сгущенном молоке»<sup>2</sup>. О том, что в столовой АРА питалась и вся республика ШКИД, вспоминает ее главный летописец А. И. (Ленька) Пантелеев. Правда, в один из дней «лафа» кончилась, юные шкидовцы, с тревогой следившие за судебным процессом над американскими рабочими Сакко и Ванцетти, узнали об их казни на электрическом стуле. В этот же день во время сытного обеда в столовой АРА они нарисовали на портрете президента США Герберта Гувера решетку и написали «старый

<sup>1</sup> Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. Апрель 1922 г. Челябинск: «Типография Губсовнархоза», 1922. 256 с.

<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.

черт». Вкусных обедов их лишили, и, как оказалось, навсегда. Но об этом мужественном поступке говорил весь интернат. «Это было в тысяча девятьсот двадцать втором году. В то время вы не были еще президентом. И дело, которым вы занимались, было куда веселее нынешнего. И скромней оно было, и доходов давало больше. Вы занимались помощью голодающим. А я в то время не был писателем. Я был тем самым голодающим, которому вы помогали. Я был беспризорным, бродягой и в тысяча девятьсот двадцать первом году попал в исправительное заведение для малолетних преступников. Я выражаюсь вашим языком, так как боюсь, что вы меня не поймете. По-нашему, я был социально запущенным и попал в дефективный детдом имени Достоевского»<sup>1</sup>.

Зарплата педагогов в годы *восстановительного периода 1921—1927 г.* С начала 1920-х годов главным фактором материального благополучия педагогов было наличие не бумажной заработной платы, а специального или усиленного продовольственного пайка. Получение фиксированного количества продуктов или килограммов «пустых» денежных знаков ставило педагогов и их воспитанников на границу жизни и смерти. Поскольку продукты на черном рынке в основном обменивались на товары народного потребления, то в выигрыше был тот педагог, у которого сохранялся какой-либо гардероб. На рынке города Челябинска на 15 октября 1921 года фунт печеного хлеба стоил 3500 рублей, фунт сливочного масла 15000

рублей, фунт сахара 26000 рублей, фунт махорки 12000 рублей, десяток яиц 6000 рублей, фунт мыла 6000 рублей, коробок спичек 1500 рублей, сапоги 400000 рублей, пуд соли 25000 рублей, пуд картофеля 40000 рублей, при номинальной зарплате педагогов в 50000 рублей. После промежуточной денежной реформы 1922 года продовольственный паек с 1 апреля выдавался за деньги по государственным фиксированным ценам. В данный момент зарплата забойщиков угольных Копейских копий равнялась 10500 тысяч товарных рублей, педагогов 6000—8000 рублей. Государство старалось поддерживать и малообеспеченных учеников. В 1922 году в Челябинскую губернию по линии Наркомпроса поступило: 3000 пар ботинок, 3000 рубашек для мальчиков и девочек, 1700 брюк и пиджаков, 7200 платьев, 1030 пудов белой и желтой бумаги, 281 коробка перьев, около 32000 карандашей. Конечно, это была капля в море в обеспеченности учащихся.

После проведения знаменитой денежной реформы 1924 года и введение стандарта золотого червонца цены на основные потребительские товары для населения Челябинской губернии были, в основном, следующие (в государственной, военной, кооперативной и частной торговле они могли незначительно колебаться). Цены были следующими: мука 15 руб. за пуд; сахар рафинад кусковой — 13 руб. 50 коп. за пуд; соль 76 коп. за пуд; мыло 10 руб. 70 коп. за пуд; спички ящик (100 коробков) — 15 руб.; гвозди

<sup>1</sup> Пантелеев Л. Республика ШКИД. Повести и рассказы. Американская каша. М.: «Детгиз», 1960. 360 с. С. 82—88.

фунт 20 коп.; аршин ситца № 6 — 35 коп.; сапоги кожаные от 10 руб. до 15 руб. Переводя это в метрическую систему мер, мы получим индекс невысоких цен, но средняя зарплата рабочих наиболее рентабельных предприятий города Челябинска, таких, как дрожжевой завод, маслозавод, фармацевтический завод, типография, электростанция равнялась в среднем 25 рублям. Учитывая, что по Челябинской губернии было зарегистрировано в этот период 4,5 тысячи безработных, то понимаешь, как люди держались за свою работу. Заметим, что крестьяне в основной массе никаких денег вообще не видели. Зарплата учителя в этот период времени соответствовала зарплате промышленного рабочего и достигала 30 рублей<sup>1</sup>.

Материальное положение педагогов в 1925 году оставалось очень простым, в школах II ступени учителя получали в среднем около 50 рублей, в сельских местностях около 20 рублей, в школах 1-й ступени в городах от 25 р. до 30 р., в сельских местностях от 17 руб. до 25 руб. в месяц. В справочнике за 1928 год «Уральское хозяйство в цифрах» (данный выпуск был третьим, просмотр первого и второго выпусков за 1926 и 1927 годы не

дал картины роста заработной платы. — прим. авт.) приведена интересная статистика по сравнению заработной платы рабочих, служащих и учителей школ 1-й ступени на 1 марта 1927 года. По ней средняя заработная плата рабочего составляла 62 рубля, прочие поступления 12 рублей 62 копейки, всего 74 рубля 62 копейки. Из них на питание тратилось 34 рубля 56 копеек, на наркотики (так тогда именовались алкогольно-табачные изделия) — 3 рубля 94 копейки, на одежду — 18 рублей, на культурные мероприятия — 98 копеек и гигиену — 21 копейку. Соответственно, зарплата служащего составляла 64 рубля 27 копеек, иные доходы 23 рубля 23 копейки, всего 87 рублей 50 копеек. Из них на питание затрачивалось 38 рублей 42 копейки, на наркотики 3 рубля 44 копейки, на одежду 18 рублей, культурное времяпрепровождение 3 рубля 44 копейки и на гигиену 70 копеек. Учителя получали 45 рублей 37 копеек, но суммарный доход у них был 97 рублей 87 копеек. На питание учитель расходовал 40 рублей 69 копеек, на наркотики 2 рубля 65 копеек, на одежду 23 рубля, на культурный отдых и книги 4 рубля 22 копейки, на гигиену 2 рубля<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. 1 окт. 1921 г. Челябинск: «Объединенная типография», 1921. 128 с. С. 66, 237; Отчет Челябинского губернского экономического совещания в Совет Труда и Оборона. Апрель 1922 г. Челябинск: «Типография Губсовнархоза», 1922. 256 с. С. 238.

<sup>2</sup> 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. С. 8–9; Уральское хозяйство в цифрах. 1928 г. Издание Уральского областного статистического управления. Свердловск: «Гранит», 1928. 571 с. С. 74–75, 78; Материалы к отчетному докладу Окрисполкома третьему окружному съезду советов Челябинского округа. Челябинск: «Типография промкомбината», 1927. С. 45–48.

Все школы Челябинской области, безусловно, нуждались в лучшем материальном обеспечении. Снабжением топливом и освещением, последнее было особенно необходимо ввиду двухсменности занятий в школах, которые своими зданиями обслуживали не только собственные нужды, но и нужды ЧеКаГрама и других мероприятий по просвещению населения. Сами здания, все без исключения, нуждались в замене новыми или в ремонте; из 280 зданий 112 требовали замены, 140 капитального и только 28 мелкого ремонта. Учебниками и учебными пособиями школы по-прежнему были снабжены слабо: по расчетам Окроно для школ всех районов необходимо было 63357 учебников, имелось же только 4794, из них непригодных к удовлетворению поставленных современной школой требований — 4171; таким образом, пригодных учебников имелось только 0,9 % от требуемого для школ количества. Так же слабо были оборудованы школы классными наглядными и другими пособиями. Физических и естественно-научных кабинетов в школах не было, за исключением одного в Челябинском педтехникуме и немногих приборов в школах II ступени и семилетках.

Интересно отметить тот факт, что в это время проводилась активная работа и в местах заключения. На первое июля 1924 года в Челябинском исправительном доме находилось 560 человек, из них рабочих 86 человек, крестьян 384, прочих 93, из них с высшим образованием — 8, средним — 20, начальным — 28, малограмотных — 466, неграмотных — 38. В учебно-воспита-

тельной части исправдома обучалось 26 неграмотных и 14 малограмотных мужчин, 6 неграмотных и 6 малограмотных женщин. За первое полугодие 1924 года для просвещения заключенных было поставлено восемь спектаклей и один концерт. Шесть заключенных были участниками драматической секции, двое заключенных были лекторами и провели 8 лекций, 6 бесед. В библиотеке тюрьмы имелось около 3000 книг и читальный зал, который ежедневно посещали до 40 заключенных, отдельно работала Ленинская комната, которая тоже пользовалась популярностью. Произведя различные работы, заключенные получали от 7 до 10 рублей в месяц, часть денег шла на сберкнижку, а часть они могли тратить на собственные нужды.

Общий рост бюджета позволил усилить размеры ассигнований по народному образованию, расширить сеть культурно-просветительных учреждений и значительно укрепить их. В 1925—26 г. было закуплено учебников для школ на сумму 40.000 р. и литературы для библиотек в количестве 75.000 экземпляров. Обеспеченность в школах учебниками достигла в младших группах 100 %, в старших 80 %. Материалы статистики отмечали, что отрицательными моментами по народному образованию является: а) недостаточная в сельских местностях посещаемость школ учащимися и недостаточность рабочего времени в школах, б) недостаточная работа по ликвидации неграмотности, в) недостаточный охват инспектурой ОНО сети культурных просветительских учреждений.

Одной из основных работ, стоящих в планах по Народному образованию в 1920—1930 годы, являлось составление и осуществление плана всеобщего обучения. Для проведения плана всеобщего обучения в Челябинской области по предварительным данным ОНО, требовалось затратить на постройку школьных зданий и закупку оборудования свыше 2,5 миллионов рублей. Такое количество средств исключительно силами местного бюджета и государственными ассигнованиями без привлечения и использования инициативы населения не могло быть сразу изыскано. К вопросу проведения всеобщего плана обучения должно быть привлечено внимание всех советских органов, общественных организаций и трудовых масс. Во исполнение этого постановления к финансированию школ стали привлекаться средства общественных организаций, колхозов, совхозов, промышленных предприятий. Для координации действий в городах и селах создавались штабы по всеобучу, при школах — комитеты содействия. Кроме того, в деревне с 1931 г. был введен новый налог — культжилсбор, часть которого шла на содержание школ.

Правда, площадь классных и школьных помещений продолжала не соответствовать существовавшим в то время нормам. По данным на 1 декабря 1926 г. в школах Урала приходилось на одного ученика 0,008 кв. метра классной площади при норме 1,5 кв. метра. Школьная сеть была недостаточной, чтобы решить задачу введения всеобщего начального образования. Вопрос о помещениях был

очень острым. Всего в 1930/31 уч. году необходимо было открыть 15573 комплекта школ: 14640 комплектов школ 1 ступени и 937 комплектов для переростков. По выборочным данным, в 107 районах области вместо 8553 необходимых школьных зданий готовы на 1 сентября были только 2194. Таким образом, даже учебные помещения, не говоря уже об общежитиях, не обеспечивались площадью. А ведь огромная масса детей нуждалась в общежитиях, так как вновь создаваемые школы собирали детей из нескольких деревень, и дети должны были приходить в школу за 3—12 верст.

Для увеличения количества школьных помещений широко применялась практика выселения «кулаков». Постановление СНК РСФСР от 11 июля 1930 г. «Об использовании для школ и дошкольных учреждений конфискованных у кулачества домов» закрепляло эту практику законодательно. Методы проведения сплошной коллективизации, «раскулачивания», как правило, сопровождались передачей домов «кулаков» школам. По выборочным данным, в 124 районах Уральской области под школы к 1931 году было передано 1543 кулацких домов, в 110 районах организовано 879 общежитий. Предполагаем, что если бы отсутствовал фонд «кулацких» домов, то введение всеобуча было бы невозможным, так как разместить школы в сельской местности было бы нелегко. Школьное строительство находилось на стадии зарождения. Средств на постройку новых зданий было недостаточно, даже отремонтировать старые здания было очень сложно.

Трудно было достать обычные гвозди, известь. На совещании Уралобкома ВКП (б) по вопросу «О состоянии подготовки к всеобщему обучению» 19 августа 1930 г. рекомендовалось в административном порядке собирать по 2—3 гвоздя с каждого колхозника, не ждать гвоздей из области или даже из Москвы, а вырывать из старых заборов и ремонтировать школу. На первый взгляд заявление комичное, но оно как раз отражает положение дел со стройматериалами на местах в первые годы проведения кампании по всеобщему обучению и административные требования из центра.

Поэтому в начале 1930-х г. в основном расширение школьной сети происходило за счет приспособления уже имеющихся помещений под школы и освобождения школьных зданий, занятых не по назначению. В 1932 г. было освобождено по Уральской области и передано под школы 75, в 1933 г. — 40 зданий. В большинстве случаев школьные здания имели всего 3 комнаты и были не приспособлены к четырехлетке I ступени, отсутствовали в них и специальные комнаты для кабинетов и лабораторий. Все специальные школьные здания в районах вновь заняты под школы; в г. Челябинске 2 школьных здания продолжали занимать другими учреждениями; 7 школ в городе помещались по-прежнему не в специальных школьных зданиях. Для школ беспрепятственно нарезались земельные участки, при

городских школах имелись небольшие огороды или сады. За 1928—1933 годы на Урале увеличение числа классных комнат произошло за счет вновь построенных зданий на 26,9 %, возвращения школ — на 2,9 %, а также приспособления помещений под школы — на 70,7 %<sup>1</sup>.

Ввиду провального положения с сельскими школами президиум Уральского областного исполнительного комитета принимает постановление от 14 сентября 1929 года по развитию Щучанского района Челябинского округа и превращения его в образцово-показательный район. В перечне мероприятий предусматривались значительные денежные ассигнования в Народное образование района.

#### 1. Школы 1-й ступени (1—4 класс)

а). В текущем году дети охвачены начальной школой на 56 %. В зависимости от наличия помещений на будущий год предполагается из 48 населенных пунктов в 36 ввести всеобщее обучение, а в остальных 12 повысить % охвата детей от 68 до 90 %, что в среднем по району даст охват в 84 %. Для достижения этого требуется число учащихся с 2.604 в текущем году довести в будущем году до 3.945, т. е. увеличить на 1.341 и в связи с этим к имеющимся ныне 74 школьным комплектам дополнительно развернуть 31 комплект. Содержание 1.341 учащегося, считая по 32 руб. 25 коп. в год на каждого, составит 43200 руб. На оборудование 31 нового комплек-

<sup>1</sup> Протасова Э. Е. Введение всеобщего на Урале в 1930-е гг.: проблема обеспечения помещением сельских школ // Уральский край в истории России: Матер. регион. науч.-практ. конф. Верхотурье 1–2 ноября 2018 г. 315 с. С. 179–182.

та потребуется, считая по 300 руб. на каждый, 9300 руб.

б). Повышение зарплаты наличному составу 74 учителей с 48 руб. до установленных СНК (Совета Народных Комиссаров) 55 руб., т. е. на 7 руб. в месяц каждому, с учетом повышения квартирной надбавки, потребует дополнительного отпуска 8000 руб.

в). На увеличение по существующему контингенту учащихся (2.604 чел.) норм учебных расходов с 1 руб. 75 коп. до 3 руб. и хозяйственных расходов с 1 руб. 50 коп. до 1 руб. 75 коп., всего на 1 руб. 50 коп. на ученика, потребуется дополнительно 4000 руб.

г). На обеспечение 25 % или 1000 учащихся пособиями на покупку одежды и обуви, считая по 10 руб. бюджетных средств на каждого ученика, потребуется 10 тысяч руб., а за вычетом имеющихся в бюджете текущего года 400 рублей — 9600 рублей.

## 2. Школы повышенного типа (5—9 класс)

а). На развертывание 2-х старших групп школы-семилетки, по 35 учеников в каждой, всего на 70 учеников, по 77 рублей на одного, требуется всего 5400 рублей. На оборудование 2-х новых групп, считая по 600 руб. каждая, всего 1200 руб.

б). На увеличение зарплаты 6 наличным педагогам с 78 до 87 руб., т. е. на 9 руб. в месяц каждому с учетом квартирных надбавок, нужно 800 рублей.

в) На увеличение наличному контингенту учащихся (140 чел.) норм учебных расходов с 4 руб. 75 коп. до

5 руб. и хозяйственных расходов с 2 руб. 50 коп. до 3 руб., а всего на 75 коп. на ученика, требуется доасингновать 100 рублей.

г). На обеспечение 50 % учащихся т. е. 105 человек стипендиями по 30 руб. В год каждому потребуется 3200 рублей.

д). На организацию интерната при Чумлякской школе повышенного типа на 40 человек зарплаты 1200 в год, хозяйственные расходы по 40 рублей на человека — 1600 рублей, питание по 80 рублей на человека — 3200 рублей. Всего 6000 рублей.

## 3. Школы подростков

Для ликвидации малограмотности среди подростков, которых насчитывается 800 человек, предложено открыть 6 школ по 30 человек в каждой на 180 учеников; стоимость содержания 32 руб. 25 коп. на ученика, всего 5800 руб.

Пункты 4—7 включали в себя ремонт Чумлякского детдома, усиленное питание и новое обмундирование для 205 воспитанников. Намечалось развертывание восьми детских садов и десяти детских площадок. Дополнительно к имеющимся 12 избачитальным открыть еще девять в тех сельсоветах, где их не было...

## 8. Ликвидация неграмотности

Число неграмотных в районе достигает 9000 человек. Предполагается в будущем году обучить через профсоюзы, ОДН и силами грамотного крестьянского актива в 6100 человек, за счет колхозной системы 1000 человек, кооперации 1000 человек, за счет бюджета 900 человек. На это, из расчета по 10 рублей с обучаемого, пот-

ребуется 29 000 рублей, а за вычетом имеющихся в бюджете текущего года 2000 рублей — 27000 рублей.

#### 9. Школа малограмотных

На организацию в каждом сельсовете школы малограмотных в составе 30 учеников потребуется, из расчета по 17 рублей в год на ученика — 9700 рублей.

#### 10. Школа для взрослых

На открытие одной школы с 30-ю учениками, считая по 75 рублей на каждого, — 2300 рублей<sup>1</sup>.

Насколько удалось реализовать данное постановление в условиях начавшейся коллективизации, автору выяснить не удалось.

Постановление Бюро обкома ВКП(б) от 5 июля 1935 г. «О строительстве школ в сельской местности» обязывало привлекать к участию в строительстве школ колхозников и единоличников не только тех колхозов и сельсоветов, в которых строятся школы, но и соседних с ними.

Ремонт школьных зданий тоже осуществлялся на средства колхозов и силами колхозников. Например, в Еланском районе в 1935 г. было отпущено по бюджету 8 тыс. рублей, а колхозы вкладывали 81 тыс. рублей на ремонт школ. По областному и районным бюджетам ассигнования на ремонт школ составили 500 тыс. рублей в 1935 году, а в 1934 г. — 1 млн. руб.

В сельских районах новое строительство велось за счет средств от самообложения и трудового участия населения. В 1935 г. было утверждено к постройке 70 школьных зданий на 8400 человек в сельской местности Свердловской области. На это строительство Совнарком СССР отпустил ссуду в размере 1 млн. 150 тыс. руб. Однако на протяжении всех 1930-х годов для ведения строительства не хватало рабочей силы, стройматериалов, олифы, красок, отсутствовали в сельской местности квалифицированные специалисты по строительству типовых учебных зданий. Нехватка средств на строительство новых помещений приводила к тому, что здания строились с большим опозданием и большими недоделками.

Со второй половины 1930-х годов в городах Урала положение со строительством школьных зданий несколько улучшилось, данное обстоятельство было связано с тем, что партийные органы уделяли этому пристальное внимание, так как все школьные здания имели двойное назначение, и в случае начала войны на их базе происходило развертывание эвакуационных госпиталей. Каждое школьное здание имело свой мобилизационный план, при школьных зданиях в обязательном порядке находился необходимый запас госпитального оборудования. С началом Отечественной войны учащиеся пе-

<sup>1</sup> Постановление президиума Уральского областного исполнительного комитета по плану культурно-хозяйственных мероприятий в образцово-показательном Щучанском районе Челябинского округа намеченным к проведению в 1929–1930-х годах. Свердловск: Издание Облесполкома, 1929. С. 10–15.

реезжали в другие здания, а в свои бывшие школы ходили на концерты к раненым<sup>1</sup>.

В первой половине 1930-х годов начальные школы и общежития в сельской местности размещались, как правило, в двух-трех приспособленных избах с маленькими комнатами, где одновременно могли размещаться не более 10 человек, без коридоров. Перегруженность школьных помещений, недостаток общежитий, отсутствие в них элементарных санитарно-гигиенических норм, таких, как: проживание в маленькой комнате недопустимого количества детей; дети спали по два человека на одном топчане; недостаточная отопляемость помещений; отсутствие условий для выполнения домашних заданий. Все это приводило к росту таких инфекционных заболеваний, как трахома, чешотка, тиф, педикулез на протяжении 1930-х годов<sup>2</sup>. Во многих сельских районах Челябинской области данное положение вещей было до середины 1950-х годов.

Проблема проживания учащихся из других сел и деревень была решена лишь в ряде районов Урала: Мокроусовском, где было 5 интернатов на 6 неполных средних школ, в Катайском

— 6 интернатов на 8 неполных средних и средних школ; Миасском — 5 интернатов на 6 неполных средних школ, Куртамышском — 7 интернатов на 9 неполных средних школ. Но, в основном, сеть интернатов была недостаточной. В 1941 г. в Кушканском районе интернаты должны были иметь 13 школ, а имели только 4, в Мишкинском районе вместо 7 интернатов имелось только 2 и т. д. По Челябинской области в 1941 г. на 433 сельских неполных средних и средних школы имелось только 166 интернатов, в которых проживало 4 442 ученика<sup>3</sup>.

Меры по поднятию квалификации работников просвещения и устранения из их среды непригодных учителей были разработаны на основании циркуля Ураломо № 14 и постановления Президиума Облпроса от 28 марта 1924 г. При Окроно был организован Окружной проверочный комитет и при каждом РИКе специальная тройка. Все результаты работ проверочных Комиссий должны были быть представлены в Окрпроверком не позднее 20 августа 1924 года. Кроме того, Губоно и Окроно вместе с Рабпросом принимали экстренные меры к переподготовке прошедших проверку учителей. Помимо проведенных летом

<sup>1</sup> Кусков С. А. Забытые госпитали. Организация военного здравоохранения на Урале в период Советско-Финской войны // XX век Россия: общество, реформы, революции. Выпуск 4. Самара. 2016. С. 56–65; Кусков С. А. Петр Михайлович Тарасов и его первый госпиталь. Малоизвестные страницы биографии начальника эвакогоспиталя. // Гороховские чтения. Челябинск. 2016. № 17/22. С. 282–287.

<sup>2</sup> Протасова Э. Е. Введение всеобщей на Урале в 1930-е гг.: проблема обеспечения помещением сельских школ // Уральский край в истории России: Матер. регион. науч.-практ. конф. Верхотурье 1–2 ноября 2018 г. 315 с. С. 179–182. С. 181.

<sup>3</sup> 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. С. 25.

1923 года 2-х месячных курсов, за период ноябрь — март 1923—1924 г. были проведены по районам учительские 2-х дневные съезды-конференции, на Окружных курсах обучалось 68 педагогов и на Областных курсах 25 человек<sup>1</sup>.

Перед учителями новой советской школы ставились задачи по наделению учащихся не только знаниями, но и идейного воздействия на них. Для этого требовалось резко активизировать создание детских коммунистических организаций. Правда отчеты того времени фиксируют очень слабую работу в этом направлении. Систематически политическое воспитание проводилось лишь в школах 2 ступени и семилетках, где ими руководили партийные работники от Окружкомов и Райкомов партии, в других школах

оно имело эпизодический характер. Например, проработка биографии Владимира Ильича Ленина или история возникновения праздника 1 мая проводилась только в тех школах, где сильно было развито пионерское движение. Физическое и эстетическое воспитание во всех школах было поставлено слабо. Пионерское движение охватывало лишь город Челябинск и Госкопи (Копейск). Первые пионерские отряды «спартаковцев» были организованы в мае 1923 года. На 1 апреля 1924 г., по данным Окроно, числилось 1000 пионеров, для руководства которыми Окроно содержало 5 руководящих работников. К 1927 году, согласно таблице 17, пионерское и комсомольское движение на Урале значительно активизировалось.

Таблица 17.

Детско-юношеское движение на Урале по данным Уральского Областкама

ВЛКСМ на 1/VII-27 года

| Округа              | Состоит на 1/VII-27 года |        |          |         |          |          |
|---------------------|--------------------------|--------|----------|---------|----------|----------|
|                     | Ячеек ВЛКСМ              | В них  |          | Отрядов | В них    |          |
|                     |                          | Членов | Кандидат |         | Пионеров | Октябрят |
| По области          | 3969                     | 93546  | 5459     | 2412    | 68675    | 13895    |
| Предуралье          | 1048                     | 23847  | 1640     | 547     | 15112    | 3561     |
| Горнозаводской Урал | 1029                     | 37507  | 2343     | 869     | 26958    | 5476     |
| Зауралье            | 1892                     | 32192  | 1476     | 996     | 26605    | 4858     |
| 1. Верх-Камский     | 143                      | 4520   | 248      | 108     | 2898     | 826      |
| 2. Златоустовский   | 187                      | 6753   | 475      | 139     | 4763     | 772      |
| 3. Ирбитский        | 202                      | 3163   | 86       | 116     | 2930     | 346      |
| 4. Ишимский         | 245                      | 3640   | 195      | 120     | 2672     | 692      |
| 5. Коми-Пермятский  | 76                       | 1030   | 36       | 33      | 846      | 155      |
| 6. Кунгурский       | 235                      | 4588   | 240      | 108     | 2693     | 549      |
| 7. Курганский       | 292                      | 4559   | 165      | 126     | 3403     | 581      |
| 8. Пермский         | 444                      | 13453  | 1182     | 279     | 8333     | 2243     |
| 9. Сарапульский     | 293                      | 4776   | 182      | 127     | 3240     | 614      |

<sup>1</sup> Там же. С. 25.

|                  |     |       |      |     |       |      |
|------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| 10. Свердловский | 334 | 15319 | 1130 | 338 | 10470 | 2133 |
| 11. Тагильский   | 365 | 10915 | 490  | 284 | 8827  | 1745 |
| 12. Тобольский   | 129 | 1885  | 116  | 39  | 1086  | 111  |
| 13. Троицкий     | 185 | 3215  | 145  | 110 | 3208  | 499  |
| 14. Тюменский    | 261 | 4713  | 266  | 122 | 3388  | 476  |
| 15. Челябинский  | 238 | 5217  | 293  | 168 | 5151  | 1419 |
| 16. Шадринский   | 340 | 5800  | 210  | 195 | 4767  | 734  |

Уральское хозяйство в цифрах. 1928 г. Издание Уральского областного статистического управления. Свердловск 1928. С. 72

Первые отряды Всесоюзной Коммунистической детской организации появились в Челябинске в августе 1922 года, когда пленум Челябинского Губкома РКСМ вынес решение приступить к работе среди детей по системе юных пионеров. В феврале 1923 года при райкоме комсомола Железнодорожного района была организована пионерская дружина имени Спартака. Среди первых организаторов и руководителей были комсомольцы Королев А., Дьяконов С., Волков П., Седова В. Третьего февраля 1924 года пионерской дружине № 1 было вручено Красное Знамя, в апреле этого года состоялся первый пионерский парад. В эти годы в Челябинске начали издаваться две пионерские газеты — с 1924 года «Ленинские искры», с первого мая 1925 года «Пионерский горн». Пионеры Челябинской области проводили большую работу

по ликвидации неграмотности среди населения, лучшие из них в августе 1929 года приняли участие в первом Всесоюзном съезде пионеров в городе Москве.

В целом, можно считать, что по многим показателям ликвидации безграмотности населения по Челябинской губернии с 1920 по 1938 год была успешно решена. Негативные моменты в решении ряда вопросов в организации образовательного процесса можно объяснить завышенными ультрареволюционными планками по срокам, привязанным к революционным датам, количеству сдаваемых объектов, числу подготовленных педагогов и т. д. Несмотря на постоянное увеличение ассигнований в народное образование, финансирование было явно недостаточным для решения столь эпохальных грандиозных задач в исторически сжатые сроки.

### Список литературы

1. Аннинский, Л. Заложник ШКИДы / Л. Аннинский // Родина. — 2016. — № 8. — С. 82–88.

2. Елисафенко, М. К. На пути к всеобучу: 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 Цучанском районе Челябинского округа намеченных проведению в 1929—1930—х годах. — Свердловск: Издание Облсполкома, 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 всеобща 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. — 315 с. — 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. — 256 с. — 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.

## Научная школа

Научные школы — это не только административные или структурные подразделения, это, прежде всего, творческие неформальные коллективы, важнейшей функцией которых является научное самоопределение, профессиональная самоидентификация, проектирование исследовательской деятельности<sup>1</sup>. Научная школа, по своей сути, являет собой эффективную модель трансляции опыта научно-педагогической и практической педагогической деятельности, культурных норм и ценностей от старшего поколения к младшему. Лидерами научных школ, как правило, являются авторитетные ученые.

В блоке материалов, посвященных юбилею К. Д. Ушинского, — исследования представителей научной школы доктора педагогических наук, профессора Марины Алексеевны Захарищевой — яркого и самобытного ученого, талантливого исследователя, мудрого и рассудительного наставника.

Марина Алексеевна родилась в г. Глазов Удмуртской АССР. Окончила среднюю школу № 14 (с преподаванием ряда предметов на английском языке) (1976), физико-математический факультет Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко (1982), аспирантуру НИИ общей педагогики АПН СССР (1990).

Свою трудовую деятельность начала в 1982 году воспитателем в детских дошкольных учреждениях г. Глазова. С 1984 года работает в Глазовском государственном педагогическом институте им. В. Г. Короленко. Прошла все ступени профессиональной карьеры: лаборант кафедры начального обучения; доцент кафедры педагогики (1991—1992), декан факультета дошкольного образования и заведующая кафедрой дошкольной педагогики (1992—2002). С 2004 года — профессор кафедры педагогики и психологии. В 1990 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Тенденции развития школ с углубленным изучением ряда предметов (50—80-е годы XX века)», в 2003 году — докторскую диссертацию на тему «Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы»<sup>2</sup>.

Марина Алексеевна — автор более двухсот работ, среди которых учебные пособия, монографии, статьи в российских и зарубежных изданиях.

Ученики профессора Захарищевой сами постепенно становятся ведущими

---

<sup>2</sup> Криворученко В. К. Научные школы — важнейший элемент науки. Режим доступа: URL: <https://mosgu.ru/nauchnaya/school/>

<sup>2</sup> Золотарева О. В. Знаменательные даты Глазова. Марина Алексеевна Захарищева. Режим доступа: URL: [https://bic-biblio.ru/m/ot\\_sost.html](https://bic-biblio.ru/m/ot_sost.html)

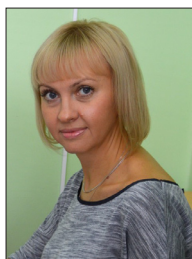
преподавателями института, активно работают в науке, ведут свои уникальные исследования.

Директор лицея искусств Л. Попко так характеризует Марину Алексеевну: «Она легко находит общий язык с абсолютно каждым человеком. Но в виртуальных сетях ее, профессора Захарищеву, искать бесполезно — не найдете. Она верит лишь в реальные дружеские и профессиональные контакты, когда глаза —

в глаза, рука — к руке, душа — в душу, когда поддержка — в любой трудный момент. Бережно сохраняя друзей детства и юности, она постепенно заселяет свой мир новыми людьми и единомышленниками, встречи с которыми происходят на конференциях, заседаниях научных и диссертационных советов, а простые дружеские беседы вдохновляют на новые научные поиски»<sup>1</sup>.



<sup>1</sup> Попко Л. Стройка века. Режим доступа: URL: <http://glazov.bezformata.com/>



Д. А. Бреннер

# Научная школа профессора М. А. Захарищевой

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)64-8Захарищева

Научные школы — традиция российского образования, традиция, которая сохраняет свою актуальность и значимость в XXI веке, так как перспективы науки всегда определялись перспективами ведущих научных школ. Особенно это характерно для XXI столетия, когда все отрасли мировой науки достигли выдающихся высот, а любые научные проблемы требуют объединения усилий ученых, образования коллективов ученых. В рубрике «Научная школа» представлены статьи, посвященные юбилею К. Д. Ушинского — исследования учеников и последователей научной школы доктора педагогических наук, профессора Марины Алексеевны Захарищевой.

Ключевые слова: М. А. Захарищева, история педагогики и образования; научная школа; научное наставничество.

## D. A. Brenner SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR M. A. ZAKHARISHEVA

Scientific schools are a tradition of Russian education, a tradition that remains relevant and important in the XXI century, as the prospects of science have always been determined by the prospects of leading scientific schools. This is especially true for the XXI century, when all branches of world science have reached outstanding heights, and any scientific problems require the joint efforts of scientists, the formation of teams of scientists. Under the heading “Scientific school” there are articles devoted to the anniversary of K. D. Ushinsky research students and followers of the scientific school of doctor of pedagogical Sciences, Professor Marina Alexeevna Zakharisheva.

Key words: M. A. Zakharisheva, history of pedagogics and education; scientific education; scientific mentoring.

В ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» осуществляют свою деятельность несколько научных школ в области педагогики. Среди них особый интерес и уникальность представляет научная школа в области истории педагогики доктора педагогических наук, профессора Марины Алексеевны Захарищевой.

Данную школу отличает особая «породистость», так как сама М. А. Захарищева принадлежит к ведущей научной школе в области истории педагогики и образования — школе Н. А. Константинова — З. И. Равкина. «Родоначальником данной научной школы является действительный член Академии педагогических наук РСФСР, доктор педагогических наук, профессор Николай Александрович Константинов (1894—1958). Учителем Н. А. Константинова был известный отечественный историк Ю. В. Готье, являвшийся учеником великого историка В. О. Ключевского»<sup>1</sup>.

Научным руководителем кандидатской диссертации М. А. Захарищевой являлся действительный член РАО, д.п.н., профессор Захар Ильич Равкин (1918—2004). Все традиции, трепетное отношение, увлеченность историей педагогики и образования, методологические ориентиры, заложенные в научной школе Н. А. Константинова — З. И. Равкина, она привнесла в родной институт и создала собственную научную школу на основе проблемного, феноменологического, аксиологического подходов

к анализу историко-педагогического наследия. Ведущими направлениями деятельности данной школы являются история отечественной гимназии; история дошкольного образования в России; история педагогического образования; история образования в регионе.

Марина Алексеевна Захарищева — заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, член Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, член Научного совета по проблемам истории музыкального образования, награждена медалью «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З. И. Равкина, — является бесспорным научным лидером данной школы.

Исследования в области истории педагогики и образования реализуются в созданной ею учебно-научной лаборатории «Историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования». Данная лаборатория создана с целью развития научно-исследовательской, методологической, методической работы в области истории педагогики и образования, а также исследования актуальных для региона проблем.

Одной из характеристик данной школы является преемственность научных поколений и научное наставничество. Одной из основных форм организации научного взаимодействия является аспирантский семинар профессора М. А. Захарищевой.

*Богуславский М. В., Игнатьева Т. Б.* Ведущая школа в области истории педагогики и образования: школа Н. А. Константинова — З. И. Равкина // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 4 (20). С. 60—68. С. 61.

Аспирантские семинары проходят в специально оборудованном аспирантском классе (название такой аудитории придумали сами аспиранты). На семинары с удовольствием собираются и те, кто сегодня уже защитили диссертации и успешно работают на разных кафедрах института. Именно эти «выпускники» аспирантского класса являются самыми строгими хранителями традиций. Работа на семинарах представляет для всех определенную ценность. Продолжая свои исследования, находя новые темы и проблемы, они приходят на семинары для уточнения собственных исследовательских позиций, стараются быть в курсе происходящих научных событий.

Результаты деятельности научной школы профессора М. А. Захарищевой впечатляют: 1) поднят пласт архивных материалов не только центральных, но и региональных (Ижевск, Киров, Казань, Н. Новгород, Пенза, Пермь) архивов, ранее недоступных ученым; 2) определены сущностные характеристики педагогических явлений прошлого, что позволяет описывать их языком современной науки; 3) использование аксиологического подхода в качестве методологического основания историко-педагогическо-

го исследования позволило выявить, обозначить, проанализировать и систематизировать ценности и ценностные ориентиры современного образования; 4) на основе анализа наследия и опыта прошлого предложены конструктивные идеи для решения вопросов и проблем современной практики образования.

Отметим, что в настоящее время актуальное направление деятельности научной школы — анализ индивидуального вклада известных ученых-педагогов в развитие отечественного образования. В рамках данного направления изучаются персоналии видных педагогов разного времени (Б. П. Есипова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др.). Индивидуализация и персонализация истории отечественного образования непременно связана также с проблематикой собственных исследований молодых ученых — представителей научной школы М. А. Захарищевой. Это находит отражение в публикациях, организации научных конференций, проведении студенческих конкурсов педагогического мастерства.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. Ведущая школа в области истории педагогики и образования: школа Н. А. Константинова — З. И. Равкина / М. В. Богуславский, Т. Б. Игнатьева // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 4 (20). — С. 60—68. — С. 61.

2. Золотарева, О. В. Знаменательные даты Глазова. Марина Алексеевна Захарищева / О. В. Золотарева. Режим

доступа: URL: [https://bic-biblio.ru/m/ot\\_sost.html](https://bic-biblio.ru/m/ot_sost.html)

3. Криворученко, В. К. Научные школы — важнейший элемент науки / В. К. Криворучко. Режим доступа: URL: <https://mosgu.ru/nauchnaya/school/>

4. Попко, Л. Стройка века / Л. Попко. Режим доступа: URL: <http://glazov.bezformata.com/>

**М. А. Захарищева**

**К. Д. УШИНСКИЙ  
О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ:  
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ**



УДК 37 (092)(091)

ББК 74.03(2)5-8Ушинский

В статье анализируются теоретические представления К. Д. Ушинского о подготовке учителей для народной школы, программы по педагогике и практическое воплощение его теории и методики в опыте подготовки учителей в городе Глазове Удмуртской республики в первое десятилетие XX века.

**Ключевые слова:** подготовка учителей; педагогическая антропология; программа по педагогике; преподавание педагогики; Глазовская женская гимназия.

**Marina A. Zakharishcheva**

**K. D. USHINSKY  
ABOUT PREPARATION OF TEACHERS:  
AXIOLOGICAL MODEL**

The article analyzes the theoretical ideas of K. D. Ushinsky on the preparation of teachers for the public school, the program on pedagogy and the practical implementation of his theory and methodology in the experience of training teachers in the city of Glazov in the Udmurt Republic in the first decade of the twentieth century.

**Key words:** teacher training; pedagogical anthropology; pedagogy program; pedagogy teaching; Glazov women's gymnasium.

Юбилейные годы требуют особого отношения к творчеству того или иного автора. Юбилей — это, с одной стороны, повод для того, чтобы отдать должное «главному герою», с другой — найти достойного собе-

седника для разговора о современных проблемах. В такие годы, как правило, появляются публикации о юбилеях, авторы которых по-новому «прочитывают» известные произведения, ищут и находят в них цен-

ности и смыслы, созвучные вызовам современности<sup>1</sup>.

В свете происходящих в настоящее время процессов модернизации профессионального педагогического образования объективно возникает потребность обращения к историческому опыту подготовки учителей. Педагогической науке известен и признан первым в отечественной истории учебник по педагогике, созданный Константином Дмитриевичем Ушинским, «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»<sup>2</sup>. Он глубоко проанализирован и получил высокую оценку как современников, так и последующих поколений ученых в области педагогики и истории педагогики. Но вопрос об использовании задуманного К. Д. Ушинским общедоступного учебника педагогики в практике педагогического образования в России не получил пока однозначного ответа.

Наш историко-педагогический поиск позволил обнаружить и оформить антропологическую модель изучения педагогики в региональном опыте подготовки учителей в Удмуртии в первое десятилетие XX века.

Началом достаточно широкого распространения педагогического образования в стране можно считать вторую половину XIX века. Общественно-педагогическое движе-

ние на рубеже XIX—XX веков породило многочисленные педагогические теории, оказавшие как прямое, так и косвенное влияние на возникновение концепций педагогического образования. Передовая педагогическая мысль России характеризовалась нацеленностью на потребности народного просвещения, гуманистической ориентацией дидактических моделей на саморазвитие личности учащихся. Педагогические теории П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, биолого-медицинские концепции В. М. Бехтерева, П. Ф. Лесгафта, психолого-педагогические концепции А. П. Нечаева, сциентистские концепции М. М. Ковалевского, А. Л. Шанявского и Н. В. Сперанского создали богатейший социокультурный фон и сформировали теоретические предпосылки для развития системы педагогического образования в России. Этими учеными закладывались аксиологические приоритеты российского образования — потребности страны, гуманизм и ценность каждой личности.

Проблема подготовки учителя становится в начале XX века одной из важнейших в жизни страны. В прессе, в общественных организациях разворачивается бурная дискуссия о подготовке учителя, о формах педагогического образования. Реально К.

<sup>1</sup> См., например: *Богуславский М. В.* Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. М.: Просвещение, 2005; *Романов А. А.* Становление экспериментальной педагогики в Германии (К 150-летию со дня рождения В. А. Лая и Э. Меймана) // Ист.-пед. журн. 2012. № 4. С. 122–138; *Захарьичева М. А.* В. А. Сухомлинский – директор школы военных лет // Психолого-педагогический поиск. 2013. №3 (27). С. 78–86. и др.

<sup>2</sup> *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // К. Д. Ушинский Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 5, 6.

Д. Ушинский уже не мог принимать участие в дискуссиях данного периода, однако его статьи, опубликованные ранее, не оставались без внимания последователей. Его проект организации учительской семинарии был опубликован еще в 1861 году, вызвал целый ряд критических замечаний и, как принято считать, не был осуществлен. Однако нами обнаружены архивные документы, свидетельствующие об опыте подготовки учителей по программе К. Д. Ушинского.

В «Проекте учительской семинарии» на основе анализа зарубежного и отечественного опыта К. Д. Ушинский приходит к целому ряду выводов о правильной, на его взгляд, организации педагогического образования. Он пишет о целях и содержании образования будущих учителей, особенностях преподавательской деятельности народного, сельского учителя, вскрывает проблемы и недостатки существующих способов и путей подготовки учителей. Ему необходимо было донести до читателей мысль о том, что «в каждом наставнике ... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения»<sup>1</sup>. Вновь и вновь великий педагог настаивает на огромном влиянии личности учителя, делает акцент на этическом влиянии личности педагога на воспитанников.

Именно о формировании личности учителя, о его нравственном становлении и развитии ведет он речь в рассматриваемой статье. «От учителя

народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером как для детей, так и для других и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей, и его школьная деятельность будет истинно воспитательной деятельностью»<sup>1</sup>, — подчеркивает К. Д. Ушинский. Образ жизни педагога сам по себе обладает мощным воспитывающим потенциалом. К сожалению, современная реальная и виртуальная профессиональная жизнь учителей все чаще предлагает нам примеры, требующие точных аксиологических ориентиров.

Учительская семинария должна не только вложить в своих воспитанников благороднейшие педагогические стремления, но и суметь поддержать эти стремления, в какую бы глушь судьба ни забросила ее воспитанников<sup>3</sup>.

Среди важных факторов, оказывающих влияние на воспитание будущих учителей, К. Д. Ушинский выделяет и внешние условия их жизни и быта. Учительская семинария будет работать эффективнее, если она находится в маленьком городке или даже в деревне. Там проще сформировать привычку к строгой, простой и даже несколько суровой жизни и беспре-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский. Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. С. 81.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Проект... С. 85.

<sup>3</sup> Там же. С. 105.

станной деятельности народного учителя<sup>1</sup>.

К данному совету великого педагога как будто прислушались организаторы педагогического образования в Глазове — небольшом городском поселении на севере современной Удмуртской Республики. Начало профессиональной подготовки учителей для школ региона было положено в этом малом городе без малого 100 лет тому назад и постепенно привело к созданию государственного педагогического института, который и сегодня продолжает добрые традиции педагогического образования.

К. Д. Ушинского не оставляет проблема подготовки учителей, и спустя десятилетие он снова обращается к ней. Так появляется его Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений. Можно утверждать, что эту программу он создавал одновременно со своим главным, фундаментальным произведением «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Ученый хорошо понимал, что для эффективного использования его учебника в процессе преподавания и изучения предмета необходимы сопровождающие методические материалы. Нужна была программа изучения курса педагогики по учебнику К. Д. Ушинского. И такая программа была создана самим автором: «Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений», адресо-

ванная преподавателям педагогики<sup>2</sup>. Это одна из последних работ К. Д. Ушинского (1870 год).

Какую же педагогику предлагал преподавать будущим народным учительницам и гувернанткам К. Д. Ушинский?

Примечательно, что логика изложения материала в Программе полностью совпадает с логикой его главного научного произведения. Более того, программа позволяет с еще большей глубиной понять структуру педагогического знания по К. Д. Ушинскому.

Как грамотный методист, К. Д. Ушинский начинает изложение Программы с определения цели преподавания педагогики и ставит ее в зависимость от целей практической деятельности будущих учителей. Практико-ориентированная педагогика и сегодня становится актуальной. Студенты овладевают компетенциями, сотрудничают с работодателями, увеличивается количество часов на педагогическую практику будущих учителей. Обучение педагогике в учебном заведении, по мнению К. Д. Ушинского, лишь закладывает основу для дальнейшего педагогического самообразования. А также позволяет выпускникам заниматься обучением и воспитанием «без тяжелых проб и грубых ошибок».

Далее автор обращается к уже имеющемуся запасу знаний слушателей педагогики по двум основным для педагогики наукам — физиологии

<sup>1</sup> Там же. С. 100–101.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / К. Д. Ушинский. Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 2.

и психологии. Он настоятельно рекомендует сведения из этих наук «применять к педагогическим выводам», потому что знакомство и с физиологией, и с психологией необходимо только для специальной педагогической цели. К. Д. Ушинский считает, что будущему учителю не нужен детальный разбор различных психологических теорий, но крайне важно всякий раз показывать «педагогическую приложимость» той или иной психологической истины, снова и снова подчеркивая ценность практической подготовки учителя.

Определяя основные понятия курса, К. Д. Ушинский предметом педагогики называет правильное развитие человеческого организма во всей его сложности и обращает внимание на отличительные признаки периодов развития человека: младенчества, детства, отрочества, юности и возмужалости.

Цель воспитательной деятельности К. Д. Ушинский раскладывает на две взаимосвязанные составляющие: воспитание человека для него самого и воспитание человека для общества.

Пищу для тела и пищу для души он называет средствами воспитательной деятельности, определяя учение самым сильным воспитательным средством.

Первой частью педагогики К. Д. Ушинский считает воспитание физическое, подчеркивая тем самым его важное значение. Он выводит требования и правила физического воспитания из физических и физиологических процессов человеческого организма. В содержание этой части педагогики

он включает обсуждение условий правильного физического воспитания, к которым относит воздух, температуру и свет. В частности, в Программе речь идет о недостатке и излишествах пищи, следствиях ее однообразия и слишком большого разнообразия; о влиянии на детский организм быстрых перемен температур. В разделе «Нервная система» обсуждается вопрос об опасных следствиях нервного раздражения и нервной бездеятельности в детском возрасте. На наш взгляд, в долгом процессе «реформирований» и «усовершенствований» из содержания программ по педагогике постепенно исчезли многие из этих важных для практической педагогической деятельности вопросов. А современный мобильный мир не щадит нервной системы подрастающих поколений.

Вторую часть Программы К. Д. Ушинский называет «Воспитание умственно-нравственное» и относит сюда душевные и духовные явления. Явления душевные сегодня принято считать познавательными и волевыми процессами, все они представлены в программе педагогики. Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, предлагаемое К. Д. Ушинским содержание темы «Воображение». Он подчеркивает влияние воображения на нравственную сторону человека и предлагает научить будущих учителей именно в этом отношении давать педагогическую оценку образу жизни детей, детским играм и занятиям, а также сказкам и театральным зрелищам. Однако эти аксиологические ориентиры великого педагога преданы

забвению, все меньше возможностей для развития воображения ребенка оставляют занятия дидактического характера, которыми заменяют сказку и игру родители и воспитатели современных дошкольников.

Явления духовные К. Д. Ушинский считает явлениями высшего порядка и определяет самосознание человека их отличительным признаком, источником разума и основанием всех чисто человеческих явлений. К духовным явлениям он относит дар слова, чувство художественное, чувство нравственное и чувство религиозное. В Программе К. Д. Ушинский предлагает по поводу каждого из высших чувств обсудить с будущими учителями условия, благоприятные и противодействующие их развитию у детей, а также педагогические меры для правильного развития и укрепления в детской душе названных высших чувств. Подчеркнем, что духовное воспитание, по Ушинскому, означает обращение именно к чувствам, а не к знаниям.

Заканчивается Программа большим разделом «Дидактика». Дидактика, в свою очередь, разделена им на общую и частную. Частная же дидактика представляет собою методики преподавания различных школьных предметов.

И, наконец, в заключение преподаватель педагогики «мог бы изложить историю замечательнейших педагогических систем и дать критический разбор наиболее полезных

педагогических сочинений»<sup>1</sup>, — пишет К. Д. Ушинский. Поскольку он не обозначает конкретно ни педагогических систем, ни сочинений, видимо, преподавателю дано право определить содержание данного раздела Программы по своему усмотрению.

Так складывается структура курса педагогики по К. Д. Ушинскому.

Самыми ранними из обнаруженных в Центральном государственном архиве Удмуртской республики документами, относящимися к подготовке учителей, являются программы по педагогике для женских гимназий. Они были реализованы в период с 1907 по 1916 годы. Педагогику преподавали в Глазовской женской гимназии в течение двух лет; для самостоятельной работы рекомендовали учебник «Записки по педагогике» (автор И. В. Скворцов) и Курс дидактики К. В. Ельницкого.

Как оказалось, самыми востребованными практикой педагогического образования в рассматриваемый период стали идеи К. Д. Ушинского. Даже не законченный автором третий том великого произведения «Человек как предмет воспитания» не остановил процесса его освоения практикой образования будущих учителей.

Для описания и историко-педагогического анализа регионального опыта преподавания педагогики представим модель, которая была реализована в специальных педагогических образовательных учреждениях Удмуртии. Одно из измерений в ней задает целевую ориентацию содержания педаго-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Программа педагогики... С. 387.

гического образования. Организация профессиональной подготовки педагогов в процессе обучения может быть направлена на будущую практическую деятельность. И тогда практика становится единственным критерием истины. Но можно направить содержание педагогического образования на освоение педагогической теории. В таком случае профессиональные знания становятся целью образования, и именно они подлежат оценке. Вторым измерением зададим всего лишь две крайние позиции — единообразие либо вариативность содержания педагогического образования. А третье измерение позволит нам показать динамику процесса дифференциации — интеграции как педагогического знания в целом, так и учебного предмета «педагогика».

Нельзя сказать, что содержание педагогического образования в программе женской гимназии было четко структурировано; предполагалось лишь формальное его разделение по четвертям. Однако современный анализ позволяет выделить законченные структурные составляющие содержания образования: физическое воспитание, душевное воспитание, история педагогики, дидактика.

После вводной темы «Понятие о науке» первая рубрика Программы — физическое воспитание. Все остальное время первого года приобщения к педагогической науке посвящалось изучению «душевных явлений» ребенка, которыми вслед за К. Д. Ушинским

считали не что иное, как психические процессы — ощущения, внимание, память, воображение, мышление, речь, а также чувствования, волю, сознание.

В течение второго года изучали историю педагогики — зарубежную и русскую. Отметим, что отбор содержания историко-педагогического знания происходил исключительно в рамках научной парадигмы. Будущие педагоги знакомились и с лучшими образцами гуманной педагогики, например, со «школой радости» Витторино де Фельтре, и с иезуитской педагогикой, основанной на совершенно противоположных принципах.

Небольшой по содержанию раздел «Дидактика» был завершающим. Он предполагал знакомство с общими дидактическими правилами и формами обучения. Интересно, что специально изучались темы «Школьная дисциплина», «Наказания и награды». Вероятно, эти проблемы были актуальными для педагогов тех лет. И последняя тема педагогики — «Личность учителя»<sup>1</sup>.

Преподаватели педагогики, видимо, достаточно строго следовали программно-методическим рекомендациям. Однако заметно, что программы более поздних лет, которые составлялись уже преподавателями педагогики самостоятельно, становятся богаче по содержанию и сопровождаются научно-методическими комментариями. Так, автор программы и преподаватель педагогики Глазовской женской гимназии

<sup>1</sup> Учебные программы Глазовской женской гимназии // Центр. гос. архив Удмурт. республики. Ф. 81. Глазовская женская гимназия. Оп. 1. Ед. хр. 13. 1907–1908 гг.

А. Фалеров (1910—1911 учебный год) в раздел истории зарубежной педагогики добавляет изучение философии Канта и Гегеля, гуманизма Лютера, а его программа изучения истории русской педагогики содержит такие имена, как барон Корф, Рачинский, Модзалевский, Сикорский<sup>1</sup>. На наш взгляд, это убедительное свидетельство осведомленности Глазовского преподавателя об актуальном состоянии педагогической науки и даже о методологии педагогики того времени.

Более подробно о содержании педагогического образования в городе Глазове, о различных моделях педагогического образования не только в рассматриваемый период, но в более поздние годы можно узнать из опубликованных нами ранее работ<sup>2</sup>.

В целом же, следует признать, что первые известные в Удмуртии программы по педагогике создавались под заметным влиянием идеи К. Д. Ушинского о педагогической антропологии. В задуманном великим русским педагогом учебнике «Человек как предмет воспитания» систематический курс педагогики изложен именно в такой логике — от знакомства с анатомо-физиологическими особенностями ребенка к пониманию психических процессов и явлений, и лишь на этой основе осуществлялось решение педагогических проблем воспитания и обучения.

Такова в основном концепция программ по педагогике рассматриваемо-

го периода. Ее целевую ориентацию можно считать скорее практической, чем научной; судить о вариативности или единообразии программного содержания пока нет оснований, преподаватели вносили лишь некоторые, важные, на их взгляд, изменения. Но мы можем точно определить, что педагогическое знание здесь интегративно и изучается только один предмет — педагогика. Назовем эту модель антропологической.

Итак, проблему подготовки учителей для российской школы К. Д. Ушинский решал системно. Им создан учебник по педагогике «Человек как предмет воспитания», в котором впервые в России были найдены научные основы педагогики; обеспечено методическое сопровождение преподавания педагогики будущим учителям в женских учебных заведениях; даны конкретные советы по организации учительской семинарии как специального профессионального образовательного учреждения для будущих педагогов. Нам же удалось найти, проанализировать и представить антропологическую модель преподавания педагогики в опыте Глазовской женской гимназии первого десятилетия XX века.

Аксиологическими основаниями модели педагогического образования можно считать подлинную научность российской педагогики, ее серьезную естественно-научную базу, что обеспечивает когнитивную составляющую

<sup>1</sup> Там же. Ед. хр. 145. 1911 г.

<sup>2</sup> Захарищева М. А. Историко-педагогическое исследование содержания педагогического образования в уездном городе Удмуртской республики // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. 2011. № 2–1. С. 141–145.

подготовки педагога в нашей стране. Модель Ушинского нацеливает обучающихся на практическую педагогическую деятельность. Но важнее всего, на наш взгляд, ее нравственная

ориентация — настоящие учителя российской школы не оказывают «образовательных услуг», они по-прежнему служат детству.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки / М. В. Богуславский. — М. : Просвещение, 2005. — 191 с.
2. Захарищева, М. А. Историко-педагогическое исследование содержания педагогического образования в уездном городе Удмуртской республики / М. А. Захарищева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2011. — № 2—4. — С. 141—145.
3. Захарищева, М. А. В. А. Сухомлинский — директор школы военных лет / М. А. Захарищева // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 3 (27). — С. 78—86.
4. Романов, А. А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С. Т. Шацкого) / А. А. Романов //

Известия Российской академии образования. — 2013. — № 4. — С. 63—75.

5. Учебные программы Глазовской женской гимназии // Центр. гос. архив Удмурт. республики. Ф. 81. Глазовская женская гимназия. Оп. 1. Ед. хр. 13. 1907—1908 гг.

6. Ушинский, К. Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 379—387.

7. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 81—107.

8. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 5, 6.



И. А. Голубева

**НЕУСТАРЕВШИЕ МЫСЛИ  
К. Д. УШИНСКОГО:  
«ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ  
ВЛИЯНИЕ НАУКИ»  
ИЛИ «НЕ ПЕРЕУЧИТЬ»?**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.0392)5Ушинский

Статья посвящена сопоставлению идей К. Д. Ушинского, описанных в его работе «Проект учительской семинарии», с современными реалиями российской образовательной системы. Автор анализирует идеи педагога, которые активно реализуются в настоящее время, приводят примеры мыслей автора, противоречащих современным тенденциям в сфере образования.

Ключевые слова: идеи К. Д. Ушинского; обучение; воспитание; профориентация; наука.

Irina Golubeva

**ACUTE THOUGHTS OF K. D. USHINSKY:  
«EDUCATIONAL INFLUENCE OF SCIENCE»  
OR «NOT TO TEACH MORE THAN NECESSARY»?**

Article is devoted to comparison of K. D. Ushinsky's ideas described in his work «The project of teacher's seminary» to modern realities of the Russian educational system. Author analyze writer's ideas which are implemented now actively, give examples of the author's thoughts contradicting current trends in education.

Key words: K. D. Ushinsky's ideas; teaching; education; career guidance; science.

2 марта 2019 года исполнилось 195 лет со дня рождения великого русского педагога, основоположника научной педагогики в России, Константина

Дмитриевича Ушинского. По мнению современных ученых, Ушинского по праву можно отнести к числу «нравственных и интеллектуальных лидеров

российского образования, главных властителей педагогических дум»<sup>1</sup>.

Ушинский был глубоко убежден, что педагогике нужна прочная научная база. Он оставил после себя громадное наследие, значение которого очень велико. Педагог произвел педагогический синтез научных знаний о человеке и тем самым поднял педагогику на качественно новый уровень<sup>2</sup>.

По мнению М. В. Богуславского, педагогические идеи автора можно выразить в магическом квадрате понятий: народность — общественность — религия — наука. Ушинский рассматривает эти направления в совокупности и в своих работах обозначает их взаимозависимость<sup>3</sup>.

Многие мысли великого педагога не утратили до сих пор своего научного значения. Обращаясь к его работам, ученые и педагоги находят объяснения актуальности современных изменений в области образования, описанных автором в самых простых фразах и являющихся, по его мнению, неотъемлемым элементом образовательной и воспитательной деятельности.

Для современной педагогики важно не только теоретическая, но и прак-

тическая значимость идей Ушинского. Многие замыслы писателя были реализованы. Это были уникальные проекты, сразу получившие признание. Например, пособия «Детский мир»<sup>4</sup> и «Родное слово»<sup>5</sup>.

Попробуем сопоставить идеи великого педагога и современные тенденции развития сферы образования. Обратимся к одной из самых известных работ К. Д. Ушинского «Проект учительской семинарии». Статья, написанная педагогом в 1861 году, подробно раскрывает мысли писателя о механизме подготовки учителей народных школ.

На основе анализа зарубежного и отечественного опыта ученый делает ряд выводов об организации педагогического образования, «раскрывает проблемы и недостатки существующих способов и путей подготовки учителей, — пишет о произведении М. А. Захарищева. — В «Проекте учительской семинарии», как и во многих своих произведениях, Ушинский выносит на передний план роль личности наставника, настаивает на влиянии личности учителя»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: моногр. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. С. 145.

<sup>2</sup> Индрисова Р. А. Бесценный вклад К. Д. Ушинского в создание отечественной учебной литературы // Проблемы современного образования. 2014. № 3. URL: <https://qps.ru/aKIIG> (дата обращения: 08.05.2019).

<sup>3</sup> Богуславский М. В. Педагогическое мировоззрение К. Д. Ушинского // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2. С. 27–35.

<sup>4</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 4. С. 13–166.

<sup>5</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. Т. 6. С. 9–337.

<sup>6</sup> Захарищева М. А. Антропологическая модель подготовки учителей К. Д. Ушинского: теория, методика, практика // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2. С. 91.

Личность человека — истинная ценность образовательной ситуации. Эту мысль Ушинский неоднократно доказывает в своих произведениях. Развернутые суждения писателя о понятии «личность» можно увидеть в таких его произведениях, как «О камеральном образовании», «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании», «Родное слово», «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии».

Особый интерес представляют идеи автора, изложенные в «Проекте учительской семинарии», которые и в современном мире имеют особую значимость, развиваются и поддерживаются. Так, например Ушинский говорит о «воспитательном влиянии учения» и «образовательном влиянии воспитания». Писатель рассуждает о вредном влиянии разделения учебной и воспитательной деятельности, выступает против преподавания всех школьных предметов для одного класса разными учителями. «Учителя мелькают перед ребенком, как камешки в калейдоскопе, и ни один из них не имеет на дитя воспитательного влияния», — пишет Ушинский<sup>1</sup>. Педагог предлагает соединение нескольких предметов на одном учителе в младших классах, что обеспечит реализацию важного условия образования — «воспитательное влияние науки».

Несомненно, такое сочетание является интеграцией обучения и воспи-

тания. Этой идеей руководствуются и современные учителя. С одной стороны, множество научных статей современных учителей посвящены их опыту воспитания учеников через обучение определенным дисциплинам, раскрытию потенциала школьных предметов в воспитании гражданина, настоящего патриота. С другой стороны, в воспитательной работе мы все чаще стараемся не только привить обучающимся нравственные навыки, но и включить в эту работу знаниевый компонент: теоретические и практические стороны разных процессов — от основ правил дорожного движения до фактов о Великой Отечественной войне. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов заставляют учителя по-новому взглянуть не только на учебно-воспитательный процесс. Согласно ФГОС, организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Внеурочная деятельность объединяет все виды деятельности школьников, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации детей. Так, в современной деятельности учителя очень ясно отражаются мысли Ушинского.

Еще одну важную идею Ушинского можно обозначить современным термином «профорентация». Говоря о сиротских заведениях, педагог пишет о важной миссии учебного заведения, «главном его назначении»: «открыть каждому из своих воспитанников до-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. С. 531.

рогу в жизни, сообразную его способностям и наклонностям»<sup>1</sup>.

Не этим ли мы занимаемся сегодня, организуя профориентацию? Образовательный портал NEWTONEW — один из современных просветительских медиапроектов об образовании, наряду со многими другими источниками, заявляет, что в России происходит бум профориентации. В последние годы, помимо традиционных тестов, консультантов по выбору профессии и стажировок, у нас появляются проекты по примерке профессий («профессиональные пробы»), становятся популярными экскурсии на производственные площадки, развивается наставничество, снова набирают популярность организации среднего профессионального образования, открываются отделы по профориентации и развитию карьеры при школах и университетах. Профориентационная деятельность активно поддерживается не только со стороны государства, но и со стороны потенциальных работодателей.

В «Проекте учительской семинарии» раскрывается еще одна грань понятие «профориентация». Ушинский говорит об особенностях подготовки учителей и механизме выбора детьми этой профессии. Готовить в качестве будущих учителей педагог предлагает более всего воспитанников сиротских заведений. Поступать в учитель-

ские семинарии, по мнению педагога, можно только после специальной подготовки и по «строгому выбору». «Сделаться педагогом может только тот, кто сам получил правильное педагогическое воспитание»<sup>2</sup>, — Ушинский вновь возвращает нас к мысли о роли личности педагога в становлении ученика. Кроме того, педагог обращается к зарубежному опыту отбора будущих учителей: «В Германии ... убедились, что учительские семинарии следует принимать воспитанников только тогда, когда можно с уверенностью предвидеть в них хороших учителей»<sup>3</sup>.

Интересное замечание Ушинского в работе «Проект учительской семинарии» касается деятельности директора сиротского заведения. По его мнению, директор, кроме своих обязанностей начальника, «должен читать бесплатно в самой семинарии не менее трех лекций педагогики в неделю и давать еженедельно два урока (в одном из главных предметов) в приготовительной учительской школе и два в школе элементарной»<sup>4</sup>. Ушинский убежден, что сближение директора и простого ученика — обязательное условие образовательного процесса. «Часовой урок в день не затруднит директора, но избавит начальство от искательств на это место тех лиц, которые незнакомы ни с теорией, ни с практикой воспитания и, кроме того, сближая директора с воспитателями

<sup>1</sup> Там же. С. 535.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. С. 522.

<sup>3</sup> Там же. С. 536.

<sup>4</sup> Там же. С. 540.

и воспитанниками, будет всегда удерживать его в сфере его главных обязанностей», — пишет Ушинский.

В наши дни школа включена в конкурентную борьбу за ученика. Постоянное стремление стать престижным и конкурентоспособным учебным заведением требует от руководителя образовательной организации эффективного управления, максимальное включение руководителя в решение не только педагогических задач, но и хозяйственных<sup>1</sup>.

Мы наблюдаем следующую общемировую тенденцию: руководитель образовательной организации — более менеджер, чем учитель, управленец, который должен умело решать хозяйственные и финансовые вопросы, налаживать деятельность, приносящую доход, управлять кадрами. Современные должностные инструкции директора школы, разработанные в соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», определяют пять основных направлений деятельности руководителя<sup>2</sup>:

- организация качественной учебно-воспитательной работы;
- обеспечение финансово-хозяйственной работы учреждения;
- создание здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда в школе;
- обеспечение режима соблюдения прав и свобод учащихся и работников школы;

— взаимодействие с другими организациями.

Выделение данных направлений, лишь одно из которых напрямую связано с педагогической деятельностью, доказывает описанную нами выше тенденцию современности. Однако современные исследования, изучающие деятельность школ, доказывают, что директора образовательных организаций Российской Федерации, несмотря на общемировую тенденцию и установки должностных инструкций, придерживаются мнения о необходимости максимально возможного включения директора в учебно-воспитательный процесс.

Результаты пилотного проекта, выполненного в 2013—2014 гг. в рамках международного сравнительного исследования Asia Leadership Project позволяют описать статистический портрет современного российского директора школы. Согласно исследованию, современный директор — «это женщина 40—55 лет, которая работает в государственной школе, в большинстве случаев в сельской местности, на полную ставку, но с дополнительной педагогической нагрузкой, имеет первую квалификационную категорию, высшее педагогическое образование». Процесс укрупнения школ, постоянной оптимизации не приводит к уменьшению числа директоров, совмещающих управленческую и педагогическую деятельность. Российский

<sup>1</sup> Пронина Н. И. Деятельность директора школы средней общеобразовательной школы глазами учителей // Ученые записки университета Лесгафта. 2013. № 12 (106). URL: <https://qps.ru/btCqa> (дата обращения: 18.05.2019).

<sup>2</sup> Должностная инструкция директора // Охрана труда и техника безопасности в школе [сайт]. URL: <http://ohrana-truda.com/director> (дата обращения: 27.05.2019).

директор ориентирован более на образование и воспитание, нежели на роль менеджера образовательной организации, он хочет оставаться «учителем» и «учителем учителей»<sup>1</sup>. Таким образом, отходя от современных общемировых тенденций, но придерживаясь идей Ушинского, современный российский директор школы остается не просто менеджером, но и учителем, воспитателем, наставником.

Мы видим, что множество идей Ушинского реализованы в современном образовании. Однако интерес представляют также идеи педагога, которые не полностью соответствуют современному представлению о подготовке будущего учителя.

«Для учителя всякой народной, точно так же, как и всякой элементарной школы, нет надобности в обширных познаниях», — считает Ушинский. Педагог пользуется термином «не переучить», переведя его с немецкого («nicht überlehren»). «Обширные познания могут только вытеснить учителя из той скромной колеи, которую он выбрал для себя», — пишет автор<sup>2</sup>. Рассуждая о приготовительной школе при сиротском заведении, Ушинский пишет: «Курс учения в приготовительной школе должен быть строго сообразен с потребностями той деятельности, к которой назначаются ее воспитанники, так

чтобы они не были ни недоучены, ни переучены»<sup>3</sup>. Писатель считает, что для будущего учителя совсем не нужны «бойкие способности», которые могут предполагать «бойкое самолюбие». Вновь обращаясь к зарубежному опыту, Ушинский соглашается с замечанием германских педагогов: «Лучшие и полезнейшие учителя народных школ выходят именно из тех скромных, кротких, терпеливых натур, которые, имея слишком ограниченные способности, не позволяющие им подняться в высшие сферы науки, обладают не менее достаточной долей здравого рассудка, чтобы при помощи усидчивости и прилежания приобрести твердые, положительные и ясные познания в немногих предметах, которые излагаются в народной школе»<sup>4</sup>. Ушинский в «Проекте учительской семинарии» не раз подчеркивает свою убежденность, что чрезмерные знания могут помешать учителю реализовать себя в своей профессии.

Однако сегодня мы пропагандируем всестороннее развитие будущего учителя, и кроме основных профессиональных компетенций, которые подробно описаны в таких нормативных документах, как Профессиональный стандарт «Педагог», Федеральный образовательный стандарт высшего образования, все время стремимся развивать в них

<sup>1</sup> Каспржак А. Г., Бысик Н. В. Как директора российских школ принимают решения // Вопросы образования. — 2014. — № 4. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-direktora-rossiyskih-shkol-prinimayut-resheniya> (дата обращения: 22.05.2019).

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. С. 516.

<sup>3</sup> Там же. С. 537.

<sup>4</sup> Там же. С. 537.

так называемые **soft skills** — **надпрофессиональные** навыки, напрямую не связанные с основной профессиональной деятельностью. Одно из важных требований к обучающемуся любого уровня образования — реализация научно-исследовательской деятельности, развитие проектного мышления и лидерских качеств, владение многими надпрофессиональными навыками. Довольно высокие требования предъявляются сегодня к будущему учителю. Здесь мы наблюдаем противоре-

чие современных реалий и идей великого педагога, пропагандирующего в «Проекте учительской семинарии» ограниченность знаний, необходимых для ведения образовательной и воспитательной деятельности.

Для наглядного сопоставления идей великого педагога и современных тенденций в сфере образования систематизируем изученный материал и представим в формате таблицы (таблица 1).

Таблица 1

### Осмысление идей К. Д. Ушинского в современном образовании

| Критерии сопоставления                  | Идея К. Д. Ушинского                                                                                                                                                                   | Современное состояние                                                                                                                            |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Связь обучения и воспитания             | Обязательное «воспитательное влияние науки».                                                                                                                                           | Обучение и воспитание — обязательные, взаимосвязанные компоненты образования, составляющие целостный педагогический процесс                      |
| Профориентация                          | Школа должна «открыть каждому из своих воспитанников дорогу в жизни, сообразную его способностям и наклонностям»<br><i>Особая деятельность по отбору для обучения будущих учителей</i> | Профориентация — обязательный компонент деятельности образовательной организации.                                                                |
| Содержание образования будущего учителя | Строго ограниченное содержание образования, «не переучить» (« <i>nicht überlehren</i> »)                                                                                               | Учебно-образовательный процесс строится на основе ФГОС, определяющем содержание образования. Приветствуется развитие надпрофессиональных навыков |
| Деятельность директора школы            | Директор — управляющий, учитель и воспитатель                                                                                                                                          | Мировая тенденция: директор — менеджер.<br>Состояние в РФ: директор — управленец, учитель                                                        |

Таким образом, многие идеи К. Д. Ушинского, изложенные в «Проекте учительской семинарии», принимают современной системой российского

образования, поддерживаются как самими педагогами, так и государством: обязательная взаимосвязь обучения и воспитания, необходимость профори-

ентационной деятельности, «учительская» роль директора. Однако одна из основных идей статьи — строго ограниченное содержание образования будущего педагога, требование «не переучить» учителя — противоречит современной тенденции подготовить учителя с максимальным набором профессиональных и надпрофессиональных компетенций. На наш взгляд, необходим поиск «золотой середины», воспитание в современном учителе

гибкости, обучение педагога механизмам самообразования, что позволит местами «не переучивать», но быть уверенными, что при изменении условий учитель сам сможет освоить новые необходимые для образовательного процесса знания. Постоянный процесс образовательного потенциала личности позволит обеспечить lifelong learning — его непрерывное образование, реализовав еще одну общемировую тенденцию современности.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: моногр. / М. В. Богуславский. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. — 445 с.
2. Богуславский, М. В. Педагогическое мировоззрение К.Д. Ушинского / М. В. Богуславский // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 — С. 27—35.
3. Должностная инструкция директора // Охрана труда и техника безопасности в школе [сайт]. URL: <http://ohranatryda.com/director> (дата обращения: 27.05.2019).
4. Захарищева, М. А. Антропологическая модель подготовки учителей К. Д. Ушинского: теория, методика, практика / М. А. Захарищева // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 — С. 90—96.
5. Индрисова, Р. А. Бесценный вклад К. Д. Ушинского в создание отечественной учебной литературы // Проблемы современного образования. — 2014. — № 3. URL: <https://qps.ru/aKIIg> (дата обращения: 08.05.2019).
6. Каспржак, А. Г. Как директора российских школ принимают решения / А. Г. Каспаржак, Н. В. Былик // Вопросы образования. — 2014. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

[kak-direktora-rossiyskih-shkol-prinimayutresheniya](https://qps.ru/aKIIg) (дата обращения: 22.05.2019).

7. Ломова, Н. В. Идеи К. Д. Ушинского о психологической подготовке учителя и понимании человеческой личности как ценности в современной образовательной ситуации России / Н. В. Ломова // Вестник МГУКИ. — 2014. — № 4 (60). URL: <https://qps.ru/ZbJVa> (дата обращения: 16.05.2019).

8. Пронина, Н. И. Деятельность директора школы средней общеобразовательной школы глазами учителей / Н. И. Пронина // Ученые записки университета Лесгафта. 2013. — № 12 (106). URL: <https://qps.ru/btCqa> (дата обращения: 18.05.2019).

9. Роботова, А. С. Служение педагогике и образованию. К 185-летию со дня рождения К. Д. Ушинского / А. С. Роботова // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2009. — № 2. URL: <https://qps.ru/9oQlh> (дата обращения: 08.05.2019).

10. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. — Т. 2. — С. 513—553; — Т. 4. — С. 13—166; — Т. 6. — С. 9—337.



Н. М. Ичетовкина

**ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ  
К. Д. УШИНСКОГО  
В МОДЕЛЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КЛАССНОГО НАСТАВНИКА  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

УДК 37(092)(091)+373.574:371.124

ББК 74.03(2)5-8Ушинский

К.Д.+74.03(2)5-421

В статье представлена характеристика гимназии и института классного наставничества в России второй половины XIX века. Выделены и охарактеризованы сквозь призму идей К. Д. Ушинского модели воспитательной деятельности классных наставников: практико-ориентированная, нравственно-ориентированная, профессионально-ориентированная.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский; отечественная гимназия второй половины XIX века; классный наставник; модели воспитательной деятельности.

Nadezhda M. Ichetovkina

**THE EMBODYMENT OF THE IDEAS  
OF K. D. USHINSKY  
IN MODELS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES  
OF THE CLASS TEACHER OF THE NATIONAL  
GYMNASIUM OF THE SECOND HALF  
OF 19<sup>TH</sup> CENTURY**

The article describes the characteristics of the gymnasium and the institute of classroom mentoring in Russia in the second half of the nineteenth century. Selected and characterized through the prism of the ideas of the K. Ushinsky model of educational activities of class tutors: practice-oriented, morally-oriented, professionally-oriented.

Key words: K. D. Ushinsky; a national gymnasium of the second half of the nineteenth century; a class teacher; models of educational activities.

2 марта исполнилось 195 лет со дня рождения основоположника отечественной педагогики, переводчика, публициста, детского писателя Константина Дмитриевича Ушинского (1824—1870 гг.). За свою непродолжительную научную и педагогическую деятельность он оставил наследие, обратившись к которому мы можем найти ответы на многие вопросы, касающиеся современной системы образования и воспитания.

К. Д. Ушинский уделял значительное внимание вопросам *гимназического образования и воспитания*.

Прежде чем перейти к их подробному обоснованию, охарактеризуем гимназию как тип учебного заведения второй половины XIX в. и институт классного наставничества в ее структуре.

*Отечественная гимназия* в исследуемый хронологический период представляла собой среднее общеобразовательное учебное заведение, имевшее целью «доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование, и вместе с тем служить приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища»<sup>1</sup>.

Гимназия на протяжении всего периода существования, являясь государственной школой, выполняла социальный заказ на подготовку высокообразованных и законопослушных граждан. Функционирование гимназической воспитательной системы было строго упорядочено, стремилось

соответствовать общественным потребностям и использовать новейшие мировые научные открытия в педагогике, психологии, физиологии, школьной гигиене.

Большое значение К. Д. Ушинский, выпускник Новгород-Северской гимназии, придавал содержанию воспитательной работы в средней школе, личностным качествам гимназических педагогов, воспитателей и наставников. Представим краткую характеристику института классного наставничества в дореволюционной гимназии.

*Классный наставник* во второй половине XIX в. — преподаватель гимназии, совмещавший выполнение учебной нагрузки с организацией и проведением воспитательной работы с гимназистами, осуществлявший «наблюдение за успехами и нравственностью учеников». Содержание его деятельности изменялось на протяжении времени под влиянием целого комплекса политических, социально-экономических, культурных и научно-педагогических факторов и определялось главным образом в зависимости от государственного и социального заказа.

Политические факторы, на наш взгляд, являлись доминирующими в процессе становления и развития института классного наставничества в воспитательной системе гимназии во второй половине XIX в.

Новаторские идеи в сфере среднего образования получили свое воплощение в Уставе гимназий и

<sup>1</sup> Гимназия // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона: В 60 т. СПб., 1893. Т. 16. С. 694.

прогимназий 1864 г. По мнению С. В. Рождественского, особого внимания в Уставе воспитанию уделено не было. В Министерстве народного просвещения преобладало мнение, что «гимназия есть заведение собственно учебное, а не воспитательное. Главная воспитательная сила заключается в родителях, родственниках или опекунах школьника, поэтому улучшение воспитательной части выразилось в том, что в гимназии вводилась должность воспитателя»<sup>1</sup>. Согласно ст. 32 Устава, в должность воспитателя могли вступить выпускники университета, прошедшие специальные педагогические курсы. Воспитатели назначались из числа преподавателей по решению начальника гимназии и попечителя учебного округа. В «Правилах для специальных испытаний на звание учителя и воспитателя гимназий и прогимназий» 1864 г. требования к претенденту на звание воспитателя ограничивались испытаниями по русскому языку и другим предметам. Помимо выполнения обязанностей воспитателя, педагогу разрешалось проведение не более шести уроков в неделю, чтобы он мог сохранить нужную свежесть сил для его главного дела в руководстве воспитанием. Устав 1864 г. определил круг обязанностей воспитателя: помощь начальству гимназии; надзор за воспитанниками в рекреационное время; замена преподавателей-предметников (за особое вознаграждение).

В 1871 г. был издан новый Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. Устав поставил воспитание и обучение в ближайшую связь между собой посредством привлечения директоров и инспекторов к преподавательской деятельности, а учителей — к воспитательной в должности классных наставников<sup>2</sup>. Дореволюционный историк педагогики Е. Шмид отмечал, что введение системы классных наставников явилось самой существенной частью гимназической реформы 1870-х годов<sup>3</sup>. Таким образом, официально признавалась и была документально оформлена главная задача отечественной гимназии, которая заключалась не только в передаче гимназистам знаний и их подготовке к поступлению в университет, но и в воспитании, укреплении нравственности для принесения должной пользы Отечеству.

Согласно Уставу 1871 г. классный наставник являлся ближайшим помощником директора и инспектора в наблюдении за успехами и нравственностью учеников. В обязанности педагога входило также взаимодействие с родителями воспитанников не реже двух раз в месяц. Кроме того, классный наставник, взаимодействуя с гимназическими педагогами, должен был обеспечивать равномерное распределение уроков по дням недели, следить за посильностью требований к учащимся со стороны всего персо-

<sup>1</sup> Исторический обзор деятельности МНП 1802–1902 гг. / Сост. С. В. Рождественский. СПб., 1902. 785 с. С. 440.

<sup>2</sup> Там же. С. 528.

<sup>3</sup> Шмид Г. К. История средних учебных заведений в России. СПб., 1878. 683 с. С. 601.

нала гимназии, а также вести дневник наблюдений, «конduitную книгу» (фр. *Conduite* — «поведение», «запись поведения») — журнал, в котором фиксировались проступки гимназистов, сделанные замечания и меры к исправлению.

По Уставу 1871 г. в гимназиях вводилась должность помощников классного наставника — по два на каждое учебное заведение. В обязанности помощников входил надзор за учениками в период отсутствия классного наставника, а также посещение учеников на дому. В дальнейшем воспитательные обязанности помощников были конкретизированы, им надлежало следить за соблюдением внешнего порядка и правил для учеников, а также принимать меры для «предотвращения и устранения каких-либо беспорядков и насилий»<sup>1</sup>. Кроме того, в гимназиях, где должность наставников не вводилась, полагались надзиратели по два на каждую гимназию для контроля воспитанников во внеучебное время.

Таким образом, в Уставе 1871 г. был четко обозначен круг лиц, занимавшихся воспитанием: классный наставник — преподаватель гимназии, одновременно выполнявший функции воспитателя; помощник классного наставника — замещающий педагога-воспитателя в его отсутствие, а также выполнявший поручения классного наставника; надзиратель.

Как было отмечено выше, К. Д. Ушинский уделял пристальное внимание организации воспитательной работы в гимназиях и личности самих педагогов-воспитателей и наставников.

Эти вопросы были раскрыты и обоснованы ученым в трудах «Три элемента школы», «Письма о воспитании наследника русского престола», «Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии». Представим их краткую характеристику.

В работе «Три элемента школы», которая была издана в 1857 году, ученый настаивал на том, что деятельность всякого учебного заведения, если оно имеет воспитательную цель, складывается из трех элементов, представителями которых являются администраторы заведения, его воспитатели и его учителя<sup>2</sup>. От их взаимоотношений зависит воспитательная сила школы, без которой она является декорацией.

Идеалы воспитания представлены и в «Письмах о воспитании наследника русского престола» (1859). «Воспитание, особенно в детстве, в первые годы жизни ребенка — задача приоритетная», — пишет ученый<sup>3</sup>. Обучение может доставлять ребенку всевозможные знания, развивать психические способности, изощрять и восприятие, и память, и мышление, но не культивировать в нем нравствен-

<sup>1</sup> Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учеб. округа за 1871–1895 гг. М., 1895. 1476 с. С. 630.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Три элемента школы // Журнал для воспитания. 1857. № 5. С. 67.

<sup>3</sup> Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Собр. пед. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 56.

ных чувств, не учить его соотносить личные интересы с интересами других, окружающих его людей, не приучать его оценивать свои поступки с точки зрения их общественной пользы. Через идеал в воспитании наследника русского престола можно проследить взгляды К. Д. Ушинского на воспитание в гимназии, элитарной средней школы дореволюционного периода.

В «Воспоминаниях об обучении в Новгород-Северской гимназии» ученый пишет: «Воспитание, которое мы получили... в уездной гимназии маленького городка Малороссии Новгорода-Северского, было в учебном отношении не только не ниже, но даже выше того, которое в то время получалось во многих других гимназиях. Этому много способствовала страстная любовь к науке и несколько даже педантическое уважение к ней...»<sup>1</sup>. «В Новгород-Северской гимназии было действительно много хорошего посреди немалого количества дурного. Несмотря на плохие, тощие учебники, но благодаря добросовестному отношению к делу со стороны учителей и общей постановке учебного дела многие воспитанники выходили из гимназии со светлыми мечтами служить науке и народу»<sup>2</sup>.

При этом с уверенностью можно сказать, что К. Д. Ушинский опередил

свое время. Он видел крайнюю необходимость отечественной гимназии в постановке целенаправленной, планомерной, содержательной воспитательной работы, в профессиональных педагогах-воспитателях, наставниках подрастающего поколения. Эта идея, как указано нами выше, была воплощена Министерством народного просвещения в пореформенный период (1860—1870-е гг.) введением должности педагога-воспитателя, классного наставника. К. Д. Ушинский уделял большое внимание личностным качествам педагога-наставника, являвшегося одной из центральных фигур в деле воспитания гимназистов. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Без личного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание невозможно...», — пишет ученый<sup>3</sup>.

В исследовании феномена классного наставничества в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX в. нами выделены *три модели* воспитательной деятельности классного наставника<sup>4</sup>. На наш взгляд, все они находят свое отражение во взглядах К. Д. Ушинского. Представим харак-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии. М.: Директ-Медиа, 2012. С. 12.

<sup>2</sup> Там же. С. 75.

<sup>3</sup> Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Собр. пед. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с. С. 38.

<sup>4</sup> Ичетовкина Н. М. Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX вв. (на материале Казанского учебного округа): монография. Казань: Изд-во «Бук», 2017. 144 с. С. 97.

теристику каждой из них. Согласно первой — *практико-ориентированной* модели, основной целью воспитательной деятельности классного наставника являлось воспитание дисциплинированных, активных, мыслящих людей, служащих на благо Отечества. Для достижения данной цели классным наставником реализовывались следующие направления воспитания:

- *Воспитание дисциплинированности* («культуры поведения») как качества личности, проявляющегося в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, соблюдении правил взаимоотношений с педагогами, наставниками и товарищами.

По мнению К. Д. Ушинского, воспитанию дисциплинированности, а именно рассудительности, точности, последовательности, строгости в формулировании мысли, выводов, прямолинейности, «лучше всех способствует математика». Именно эта область наук формирует особенную привычку к быстрому и строго логическому соображению данных и выводов, причин и последствий.

- *Трудовое воспитание* нацелено на формирование у воспитанников положительного отношения к труду, воспитание трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости, укрепление здоровья, поддержание высокой работоспособности. «Ни один наставник, — пишет автор, — не должен забы-

вать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета»<sup>1</sup>.

- *Воспитание навыков учебной деятельности* происходит через развитие познавательного интереса и применение полученных знаний на практике, выработку самостоятельности и самоконтроля. В первом Письме о воспитании наследника русского престола К. Д. Ушинский пишет, что «дело воспитания состоит в том, чтобы занять ум воспитанника такими идеями и мыслями, которые могут со временем принести в нем добрые плоды. До сих пор приготавливалась почва, и теперь только настает юность — весна жизни — пора сеяния...»<sup>2</sup>.

Результатом воспитательной деятельности классного наставника с этой точки зрения должно стать уважение старших, дисциплинированность, овладение воспитанниками навыками учебной и трудовой деятельности.

Вторая модель воспитательной деятельности педагога названа нами *нравственно-ориентированной*, в рамках которой педагог-воспитатель дореволюционных гимназий — это наставник нравственности и патриотических чувств, стремящийся раскрыть индивидуальность и уникальность каждого воспитанника. С этой точки зрения, классный наставник должен осуществлять следующие направления воспитания:

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Собр. пед. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с. С. 40.

<sup>2</sup> Там же. С. 75.

• *Нравственное воспитание* предусматривает формирование нравственных качеств личности (доброта, честность, справедливость). По мнению К. Д. Ушинского, «нравственное влияние составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его интересов»; «воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека», «образование должно не только дать научные элементы таких убеждений, но и породить зародыши их в сердце воспитанника»<sup>1</sup>.

• *Гражданское воспитание* — воспитание внутренней свободы и уважения к государственной власти, чувств собственного достоинства, патриотизма. В патриотизме — «глубоком чувстве, которое последним гибнет даже в злодее» — заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам, привития бережного отношения к истории Отечества, его культурному наследию, к обычаям и традициям народа. К. Д. Ушинский настаивает на необходимости уделять большее внимание в деле образования и воспитания подрастающего поколения формированию «русских убеждений». По мнению ученого, глубокое чувство патриотизма воспитывается в

ребенке через родной язык, народное творчество, отечественную историю, отечественную художественную литературу: «...самый простой человек, если захочет сделать сына своего полезным русским гражданином, а не космополитом сего мира, вероятно, не прибегнет с просьбою об этом к иностранцу, и особенно к такому, которому даже язык наш меньше знаком, чем язык давно несуществующих римлян и греков...»<sup>2</sup>.

• *Эстетическое воспитание* — процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и пониманию прекрасного, предполагающий выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, стремление и умение вносить элементы прекрасного в разные сферы жизни<sup>3</sup>. Средствами эстетического воспитания, по К. Д. Ушинскому, становятся окружающая природа и эстетика труда, уклад школьной жизни, нравственность отношений между учителем и учащимися (в игре, учении), родной язык (устное народное творчество и художественная литература), различные виды искусства (пение, музыка, живопись). В одном из Писем о воспитании наследника русского престола педагог-ученый выделяет одну из трех областей наук — науки эстетические, которые,

<sup>1</sup> Там же. С. 81.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими. Собрание сочинений. М.: Просвещение. 1974. Т. 3. С. 111.

<sup>3</sup> Захарищева М. А., Ичетовкина Н. М. Музыка в практике воспитания российских гимназий начала XX века // История музыкального образования: новые исследования: матер. Всерос. науч. семин. и симпоз. VII сессии Науч. совета по проблемам истории муз. образования / Научный совет по проблемам истории муз. образования, Вологод. гос.ун-т, Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т (и др.); ред.-сост.: В. И. Адищев, М. Г. Долгушина. Вологда; Пермь, 2019. С. 4–7.

по его мнению, призваны «извлечь то одушевление, которое подвигает человека на хорошее дело и иногда придает полезному делу привлекательный художественный оттенок», «чтение великих поэтов, наслаждение художественными произведениями оказывают благотворное влияние, открывая человеку благородные наслаждения в минуты отдыха»<sup>1</sup>. Кроме того, эстетические науки избавляют от многих вредных увлечений, унижающих или расстраивающих и душу, и тело воспитанника и педагога.

К. Д. Ушинский настаивает на том, что большая роль в эстетическом воспитании детей принадлежит педагогу. Интересно, что автор вносил предложение о необходимости художественного образования учителей и воспитателей.

В рамках нравственно-ориентированной модели К. Д. Ушинским названы такие методы и формы воспитательной работы, как нравственная беседа, нравственное чувство, личный пример, организация культурного досуга. Результатом деятельности наставников являлось формирование нравственно-здоровой личности.

Как было отмечено выше, ученым-педагогом уделялось пристальное внимание личности самого воспитателя, классного наставника, что позволило нам выделить *профессионально-ориентированную модель воспитательной деятельности*. Ее основная идея: в процессе воспитательной деятель-

ности педагога, классного наставника происходит развитие его педагогического профессионализма, мастерства, таланта. Классный наставник личным примером — совокупностью нравственных, интеллектуальных, профессиональных качеств, внешнего вида — также осуществляет воспитание гимназистов. Классный наставник — это педагог-воспитатель, стремящийся к совершенствованию своих профессиональных и личностных качеств, педагогических умений и навыков, самонаблюдению, самоанализу, совершающий постоянный педагогический поиск. При этом воспитательная деятельность объединялась ученым с «искусством», «творчеством», реализацией педагогического таланта, демонстрацией личного примера воспитанникам. «Воспитание здесь, как и везде, есть только приготовление к самовоспитанию»<sup>2</sup>, — пишет ученый.

Таким образом, модели воспитательной деятельности классных наставников в отечественной дореволюционной гимназии могут быть уточнены и дополнены в результате анализа педагогического наследия Константина Дмитриевича Ушинского. Главная их идея заключается в том, что «только личность (учителя, воспитателя, классного наставника) может действовать на развитие и определение личности (ученика, гимназиста, человека), «только характером можно образовать характер...».

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Собр. пед. соч. в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1988. С. 40.

<sup>2</sup> Там же. С. 73.

### Список литературы

1. Гимназия // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона: В 60 т. — СПб., 1893. — Т. 16. — 438 с.
2. Захарищева, М. А. Музыка в практике воспитания российских гимназий начала XX века / М. А. Захарищева, Н. М. Ичетовкина // История музыкального образования: новые исследования: матер. Всерос. науч. семин. и симпоз. VII сессии Науч. совета по проблемам истории муз. образования / Научный совет по проблемам истории муз. образования, Вологод. гос. ун-т, Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т (и др.); ред.-сост.: В. И. Адищев, М. Г. Долгушина. — Вологда; Пермь, 2019. — С. 4–7.
3. Исторический обзор деятельности МНП 1802–1902 гг. / Сост. С. В. Рождественский. — СПб., 1902. — 785 с.
4. Ичетовкина, Н. М. Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX вв. (на материале Казанского учебного округа): монография / Н. М. Ичетовкина. — Казань: Изд-во «Бук», 2017. — 144 с.
5. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учеб. округа, за 1871–1895 гг. — М., 1895. — 1476 с.
6. Ушинский, К. Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии. — М.: Директ-Медиа, 2012.
7. Ушинский, К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский. — Собрание сочинений. — М., 1974.
8. Ушинский, К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола / К. Д. Ушинский // Собр. пед. соч. в 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 1. — 416 с.
9. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Журнал для воспитания. — 1857. — № 5. — С. 67.
10. Шмид, Г. К. История средних учебных заведений в России. — СПб., 1878. — 683 с.

Е. В. Мальцева



**К. Д. УШИНСКИЙ О «СВОБОДЕ ВОЛИ»  
И ЕЕ ВОСПИТАНИИ  
(на основе материалов к третьему тому  
«Педагогической антропологии»)**

УДК 37.(092)(091)+37.025.4

ББК 74.03(2)5-8Ушинский К. Д. +74.200.512

**В статье представлен анализ понятия «свобода воли» и условий ее формирования у подрастающего поколения на основе материалов к третьему тому «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского.**

**Ключевые слова:** свобода воли; воспитание воли; К. Д. Ушинский.

Elena V. Maltseva

**K. D. USHINSKY ABOUT «FREE WILL»  
AND ITS EDUCATION  
(on the basis of materials to the third volume of  
«Pedagogical anthropology»)**

**The analysis of the concept «free will» and conditions of its formation at younger generation on the basis of materials to the third volume of «Pedagogical anthropology» of K.D. Ushinsky is presented in article.**

**Key words:** free will; education of the will; K. D. Ushinsky.

Современная гуманистическая парадигма образования ориентирована на идеи демократизации и свободы в широком смысле этого слова. Однако в педагогической науке недостаточно определена сама категория свободы, ее содержание и возможности практической реализации. С решением этой задачи связано возникновение педагогики свободы, которую А. А.

Пинский определяет как «некий культурно-образовательный импульс, живое течение в образовательной мысли и практике, которое проявляется в самых разных формах и основную ценность образования видит в ценности свободы... Она — интеграл различных образовательных течений, исторически формирующих новую парадигму образования»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Пинский А. А. Педагогика свободы // Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. Выпуск 3 (14). 2003. С. 49.

В связи с этим первостепенной является задача углубленного изучения свободы как педагогического феномена, чему в немалой степени способствует обращение к историческому наследию отечественной педагогической науки и практики. Актуальными являются идеи К. Д. Ушинского о свободе воли и условиях ее формирования у подрастающего поколения, изложенными в материалах к третьему тому «Педагогической антропологии».

С юношеских лет К. Д. Ушинский вынашивает идеи демократизации образования, свободы личности, воспитываясь в Новгород-северской гимназии, а затем в Московском университете. Атмосфера радости познания, товарищества и свободомыслия была характерной чертой этих учебных заведений<sup>1</sup>. Будучи дворянином по происхождению, Ушинский общался с крестьянскими детьми, видел окружающую их нищету и тяжелый физический труд, что вызывало у него мысли о необходимости построения народного образования на иных основах и изменения жизненного уклада простого народа в целом. Так формировалось его гуманистическое мировоззрение, в полной мере проявившее себя в педагогической и общественной деятельности. Идея свободы получает в трудах Ушинского свое выражение

в тесной связи с трудовым, духовно-нравственным воспитанием.

В материалах к третьему тому «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский рассматривает свободу воли человека как его «духовную особенность», «общечеловеческое чувство», а именно «прирожденное человеку ощущение, что он может взять то или иное решение для своих действий»<sup>2</sup>. Педагог видит сущность свободы в возможности выбора мотива поведения, что обусловлено самосознанием личности: «Свобода души вытекает прямо из самосознания. Если я не только имею и чувствую стремление, но и сознаю, что его имею, то и могу остановить его, дать ему ход или не дать...»<sup>3</sup>. Свобода воли, по мнению педагога, является фактором формирования личности наряду с наследственностью и средой.

Педагог опровергает причинную обусловленность всех явлений, которая присуща большинству современных для того времени философских, психологических и научных систем. «Свобода души есть факт психологический, действительность которого испытывает на себе каждый человек, но возможность которого объяснить не может»<sup>4</sup>, — пишет Ушинский. Действительно, чувство свободы или несвободы субъективно ощущается

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 11. Материалы биографические и библиографические / Под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. 728 с.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / Под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. 665 с. С. 128.

<sup>3</sup> Там же. С. 193.

<sup>4</sup> Там же. С. 192.

каждым человеком в той или иной степени, однако точно определить его содержание, характер и причины достаточно сложно. Определяя свободу как чувство души, как психологический факт, объяснить который теоретически не представляется возможным, Ушинский не отвергает ее существование, а подчеркивает значимость описания свободы как явления: «Не та психология опытная, которая подводит факты под теорию, а та, которая изучает факты, несмотря на то, может ли их объяснить или нет»<sup>1</sup>. Для него изучить и объяснить свободу, значит ее ограничить.

Педагог разграничивает свободу абсолютную и ограниченную, говоря, что «абсолютная свобода предполагает всемогущество и, следовательно, принадлежит только богу, человеческая же свобода ограничена пределами его сознания и его воли»<sup>2</sup>. Современная философская наука исходит из того, что не существует абсолютной свободы, а только относительная, ограниченная некими пределами, иначе свобода превратилась бы в анархию. Так, наличие каких-либо ограничений в проявлении свободы обусловило появление негативного подхода к ее толкованию как «свободы от» или внешней свободы. В этом смысле свобода человека всегда встречается на своем пути препятствия в большей или меньшей

степени, затрудняющие ее реализацию и тем самым ограничивающие. Позитивный подход в осмыслении свободы трактует ее как «свободу для» или внутреннюю свободу, раскрывая ее содержательное наполнение через устремления, желания человека, которые он намеревается реализовать. Наиболее распространенным является синтетическое, позитивно-негативное понимание свободы, которое, на наш взгляд, является более полным и точным. Так, В. В. Вольнов предлагает определение свободы в синтетическом понимании: «Свобода — отсутствие препятствий и следование желаниям, удовлетворяющим определенному критерию»<sup>3</sup>. Схожее определение, согласно позитивно-негативному подходу, дает Э. А. Поздняков, выражая свободу через формулу «я могу делать то, что я хочу», выделяя в качестве существенных признаков свободы возможность и способность человека как мыслящего существа совершать действия для реализации своих желаний и устремлений<sup>4</sup>. Иначе говоря, свобода — это возможность действовать в соответствии со своими потребностями и устремлениями, реализуя их в деятельности<sup>5</sup>.

Углубляясь далее в сущность понятия свободы, Ушинский выявляет логику разворачивания свободы воли как процесса: желание как осознан-

<sup>1</sup> Там же. С. 204.

<sup>2</sup> Там же. С. 192.

<sup>3</sup> Вольнов В. В. Феномен свободы: Монография. СПб.: Издательство «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2002. 416 с. С. 19.

<sup>4</sup> Поздняков Э. А. Философия свободы. М., 2004. 592 с. С. 38.

<sup>5</sup> Захаричева М. А., Мальцева Е. В. Ценностная категория свободы как предмет педагогического исследования // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 4 (20). С. 52–59.

ное человеком стремление достигает силы для преодоления препятствий посредством усилия, что и приводит к действию<sup>1</sup>. Раскладывая волю на составные элементы, К. Д. Ушинский характеризует ее структуру следующим образом: на основе представлений формируется желание, как некий образ, достижение которого зависит от «измерения трудности, измерения того, во что обойдется мне достижение желаемого»<sup>2</sup>. Определяя для себя степень трудности в достижении желаемого, человек оценивает свои возможности, «собственную свою силу сравнительно с силою преграды или слабости преграды сравнительно с моими силами». Убеждаясь в возможности преодоления препятствий на пути достижения желаемого, человек приобретает «желание деятельности» и «уверенность в своей силе», вследствие чего «может образоваться или безумная смелость, или ничтожная трусость». «Ясность представления желаемого приобретается опытом, идет путем образования и уяснения представлений». Таким образом, Ушинский трактует свободу как возможность выбирать и действовать, исходя из осознанного желания, достижение которого видится человеку возможным и порождающее стремление к действию по достижению желаемого.

Определившись с понятием свободы и свободы воли, К. Д. Ушинский

переходит к вопросу о ее воспитании. «На сосредоточение стремлений и уяснений представлений может иметь влияние воспитание, на самый же источник — силу стремлений — никакого прямого», — заключает педагог.

Говоря об условиях воспитания воли, Ушинский проявляет себя как педагог-гуманист, его идеи актуальны и востребованы на современном этапе развития отечественной теории и практики образования.

Так, педагог убежден, что «воля крепнет от деятельности». «Чтобы выработалась воля, — отмечает Ушинский, — надобно дать ей упражнение и руководить этими упражнениями так, чтоб чувство победы препятствий не было подавлено чувством неудач»<sup>3</sup>. В этом утверждении педагога прослеживается актуальный на сегодняшний день системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса, а также подчеркивается уже ставшая традиционной значимость создания ситуации успеха в мотивации воспитанников к успешному овладению деятельностью. Современные образовательные стандарты предусматривают три уровня результатов воспитательной деятельности: от получения знаний об окружающей действительности на первом уровне до их самостоятельного применения в социально-значимой творческой деятельности на третьем уровне результатов. О важности ор-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / Под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского, М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. 665 с. С. 146.

<sup>2</sup> Там же. С. 166.

<sup>3</sup> Там же. С. 167.

ганизации деятельности в воспитании свидетельствует также аксиологический подход в образовании, который предполагает не только осмысление базовых национальных ценностей, но и практическое их применение в условиях школьной и личной жизни воспитанника. Образовательная ценность сама по себе является регулятором поведения воспитанника, определяет его поступки и действия в том случае, если интериоризируется, включается в систему ценностей воспитанника, а значит, становится достоянием его личности.

Педагог-гуманист Ушинский выступает против авторитарности во взаимодействии с воспитанником, предостерегая наставников от опасности «ломать волю потому только, что она воля дитяти, а не наставника, есть величайшее безумие»<sup>1</sup>. Этой идее созвучна мысль педагога о том, что «опыты преодоления трудностей дают нам настоящую уверенность в наших силах души и тела»<sup>2</sup>. Проявляя свою волю, воспитанник получает возможность получить опыт побед и поражений, успехов и неудач, ощутить последствия своих действий, обусловленных личным выбором. В этом смысле, на наш взгляд, очень близки идее Ушинского «метод естественных последствий действий воспитанника» Ж.-Ж. Руссо и «право ребенка на смерть (ошибку)» Я. Корчака. Посредством опыта возможно воспитать личность свободную и самосто-

ятельную, способную осуществлять выбор и действовать в соответствии с ним — эта мысль объединяет идеи Руссо, Ушинского, Корчака и современной гуманистической педагогики.

Интересна мысль Ушинского о стремлении души к деятельности. По его мнению, отсутствие интересов, увлечений, занятий обрекает человека на скуку, душевную пустоту и даже способно привести к самоубийству. «Если мы замечаем в себе недостаток ощущений, то это производит в нас некоторый ужас пустоты и составляет как бы предчувствие смерти медленной и гораздо более тягостной, чем та, когда судьба разом прерывает нить нашей жизни»<sup>3</sup>, — цитирует И. Канта, соглашаясь с ним, К. Д. Ушинский. Отсюда закономерен вывод педагога о необходимости труда в воспитании юношества: «Ищите прежде всего труда, который мог бы дать вам жизнь, а все остальное (в том числе удовольствия) приложится вам само собой»<sup>4</sup>. Человека, избегающего всякого труда и стремящегося жить за чужой счет, Ушинский сравнивал с «питающимся и размножающимся растением», так как он утрачивал саму жизнь как свободную деятельность души и тела.

Любая деятельность, труд, изначально предполагают возникновение препятствий, что вызывает чувство несвободы, но затем, преодолевая затруднения, человек испытывает чувство свободы: «Если бы не было

<sup>1</sup> Там же. С. 168.

<sup>2</sup> Там же. С. 169.

<sup>3</sup> Там же. С. 551.

<sup>4</sup> Там же. С. 553.

преград, мы бы не ощущали свободы. Двигаясь в совершенно пустом пространстве, мы даже не чувствовали бы, что движемся»<sup>1</sup>. Таким образом, деятельность как преодоление препятствий выступает у К. Д. Ушинского естественным средством обретения свободы и полноты жизни, так как «счастье свободы наполняет восторгом и энтузиазмом душу».

Только свободный труд может наполнить душу человека этим чувством, так как «всякая деятельность, которую мы считаем не нашей, не есть свободная деятельность, не есть труд, а работа, принуждение, собирание препятствий для свободного процесса нашей собственной жизни и потому или приводит человека в отчаяние, или заставляет его обманывать, т. е. выполнять свое желание в форме выполнения чужого; или деградирует человека, насколько это возможно, до состояния скота»<sup>2</sup>. Свобода, стремящаяся только к свободе, по мысли Ушинского, это пустота, отсутствие препятствий, а значит, и деятельность, отсутствие жизни.

Необходимость жизненной задачи может реализовываться не в одной, а в нескольких видах деятельности, причем «в самом деле жизни, а не в его последствиях заключается единственная возможность счастья для человека на земле»<sup>3</sup>. Истинную цель воспитания Ушинский видел в том, «чтобы дать человеку деятельность,

которая бы наполнила его душу, и дать средства к этой деятельности».

Особое внимание педагог уделяет вопросу о поощрении и наказании в воспитании. Говоря об «укреплении воли», Ушинский подчеркивает, что «человек преодолевает самые сильные страдания только вследствие убеждений, т. е. таких ясных и твердых представлений, которые доставляют ему удовольствие, следовательно, пока таких задатков нет в душе, нельзя требовать от дитяти преодоления страдания»<sup>4</sup>. По мере же формирования личности, ее становления усиливается и степень сложности преодолеваемых ею препятствий. Наказание и поощрение в воспитании, по мысли педагога, особенно необходимы на этапе становления личности, ее взросления и приобретения собственных убеждений, так как позволяют регулировать и направлять развитие ребенка, но «награды и наказания должны быть направлены к тому, чтобы сделать самих себя ненужными»<sup>5</sup>. Эти внешние регуляторы поведения человека становятся лишними, когда личность приобретает сформированные убеждения и представления, выступающие как естественные, внутренние мотивы преодоления препятствий жизненного пути.

Таким образом, К. Д. Ушинский, развивая идею о свободе воли, связывает ее с обретением счастья и смысла жизни. Определяя свободу воли как потребность души человека, он

<sup>1</sup> Там же. С. 560.

<sup>2</sup> Там же. С. 563.

<sup>3</sup> Там же. С. 572.

<sup>4</sup> Там же. С. 576.

<sup>5</sup> Там же. С. 578.

раскрывает необходимость обретения личностью «дела жизни», деятельности, вдохновляющей и наполняющей человека удовлетворением от преодоления препятствий и преград. Свободный труд и обретение средств к нему — это главная цель и конечный результат воспитания, по мнению педагога. Невозможность обретения смысла своего существования в таком труде делает человека несчастным, приводит к душевной пустоте, деградации и даже саморазрушению.

Свобода воли, по мнению педагога, является фактором формирования личности наряду с наследственностью и средой, поскольку свобода как возможность выбора, осознаваемая человеком, определяет направление его развития.

Идеями гуманизма пронизаны рассуждения Ушинского об уважении и принятии воли ребенка взрослым, о

предоставлении возможности получения детьми собственного опыта деятельности и корректном вмешательстве педагога в процесс становления убеждений воспитанника.

Таким образом, условия формирования свободы воли ребенка выстраиваются у К. Д. Ушинского в стройную систему: видя цель воспитания в обретении дела жизни, педагог подчеркивает необходимость создания условий для самопознания и самоопределения воспитанника; содержание воспитания должно быть наполнено трудом как преодолением препятствий на пути к цели; методами и средствами педагогического воздействия должны стать, по мысли педагога, адекватно применяемые наказание и поощрение в атмосфере уважения и принятия свободы выбора ребенка, с предоставлением ему права на ошибку в получении жизненного опыта.

### Список литературы

1. Вольнов, В. В. Феномен свободы: Монография / В. В. Вольнов. — СПб.: Издательство «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2002. — 416 с.
2. Захарищева, М. А. Ценностная категория свободы как предмет педагогического исследования / М. А. Захарищева, Е. В. Мальцева // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 4 (20). — С. 52—59.
3. Пинский А. А. Педагогика свободы / А. А. Пинский // Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. — 2003. — Вып 3. (14). — 2003. — С. 47—53.

4. Поздняков, Э. А. Философия свободы / Э. А. Поздняков. — М. 2004. — 592 с.
5. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / Под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского. — М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. — 665 с.
6. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. Т. 11. Материалы биографические и библиографические / Под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского. — М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. — 728 с.



Д. Ю. Скрябина

## ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

УДК 376.1+37(092)(091)

ББК 74ю03(2)5-8Ушинский К.Д.+74.202.42

В статье анализируются теоретические представления К. Д. Ушинского о путях развития и формирования психических процессов личности, их практическое воплощение в образовательных учреждениях 20–30-х гг. XX века в специализированных школах Вятской губернии и дальнейшая трансформация в современном инклюзивном процессе.

Ключевые слова: теоретические представления К. Д. Ушинского; разум; мышление; воображение; дефективные дети; Кировская школа для глухих; инклюзивное образование.

DariaYu. Skryabina

## THE INFLUENCE OF THE IDEAS OF K. D. USHINSKY TO THE PRACTICE AND THEORY OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL PROCESSES OF CHILDREN WITH DISABILITIES (HIA)

The article presents theoretical views of the development and formation of mental processes in the works of K. D. Ushinsky and their practical manifestation in educational institutions of the 20-30s of the twentieth century in specialized schools of Vyatka province and their transformation in the modern inclusive process.

Key words: theoretical ideas of K. D. Ushinsky; reason; thinking; imagination; defective children; Kirov school for the deaf; inclusive education.

Современный образовательный процесс предполагает «включение» детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в учебно-вос-

питательную деятельность как специ-ального образования, так и в общеоб-разовательную школу, поэтому знание основных психологических процессов,

их развитие и отставание от норм является важным условием успешности ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) в массовой школе и его дальнейшее включение в социально значимые виды деятельности.

Именно поэтому обращение к наследию К. Д. Ушинского является актуальным, так как в самом известном произведении «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» автором достаточно логично представлено развитие психологических процессов в их динамике.

К. Д. Ушинский, описывая и обобщая динамику развития психических процессов, четко выделил следующие составляющие: разум; внимание; воображение; речь; сенсорные функции; дал им четкую характеристику, рассматривая их с позиции развития психических процессов, которые взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Им скрупулезно описано формирование всех психологических процессов, которое актуально и сегодня.

Так, в главе «Влияние различных душевных процессов на рассудочный процесс» К. Д. Ушинский дает следующее описание, разделяя их на душевные и духовные. «К душевным влияниям на рассудочный процесс мы перечисляем влияние большее или меньшее совершенствование: внешних чувств, внимания, памяти, воображения, внутренних чувствований, воли.

Влияние большего и меньшего совершенства внешних чувств на рассудочные процессы очевидно, так как эти чувства доставляют материал сознанию для всех его рассудочных работ. Чем сильнее, то есть, разборчивее, нами внешние чувства, то есть чем больше способно зрение различать тонкие оттенки цветов, а слух — тонкие переливы звуков, тем обильнейшей материал дадут они сознанию»<sup>1</sup>. Делая общий вывод о развитии рассудочной деятельности, в современной интерпретации о мышлении, по мнению К. Д. Ушинского, она активно формируется под влиянием духовных и душевных процессов и формируется, в целом, через все процессы, происходящие в нашем сознании.

Описывая теоретическое развитие внимания и его проявления в различных аспектах, К. Д. Ушинский акцентировал свои представления на следующем: «Сосредоточенность сознания на рассудочный процесс высказывается не только в том, что чем сознание сосредоточеннее, тем яснее оно сознаёт, но и в том, что невозможность, которую мы заметили в сознании, идти произвольно в разные стороны, к сознанию двух и более разных предметов, ничем между собой не связанных, высказывается в рассудочном процессе стремлением или удалять из него противоречия, или примирять их»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Часть психологическая. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с. С. 422.

<sup>2</sup> Там же. С. 423.

Размышляя в части психологической, об особенностях развития памяти, К. Д. Ушинский пишет: «Память сохраняет и преломляет материалы, над которыми работает сознание в рассудочном процессе, и сберегает самые результаты работы»<sup>1</sup>. Четко описывая процессы анализа и синтеза в рассудочной деятельности, автор ссылается на различные виды памяти, которые помогают ребенку с нормальным развитием обобщать большой объем материала.

«Всякая память есть рассудочная память, так как ни один следующий в нашей памяти не может остаться без участия рассудка, без отыскания различения и сходства; иначе мы не можем ничего припомнить, то есть различать один следующий от другого»<sup>2</sup>. Таким образом, включая память в развитие рассудочных процессов, К. Д. Ушинский достаточно четко определил различные теоретические методы переработки материала объемной информации, выделил множество видов памяти, которое необходимо развивать в любом человеке.

Далее К. Д. Ушинский обращается к не менее важному психическому процессу. «Воображение представляет сознание материалов, сохраняемые памятью, и потому, чем живее и отчетливее идет эта переборка материалов, тем быстрее идет рассудочная работа; сознание не довольствуется только тем, что созерцает пассивно движущийся материал памяти,

не оставляет это движение и, созерцая разом более или менее обширное собрание материалов, выстраивает из них новую рассудочную ассоциацию, которую веряет снова памяти же»<sup>3</sup>, — утверждает автор.

Разобрав «фундамент» развития психических процессов любого человека, Константин Дмитриевич плавно переходит к «инструменту выстраивания» фундаментальных основ психологической составляющей человеческой души. И первым элементом, по мнению К. Д. Ушинского, является влияние духовных особенностей человека на рассудочный процесс. О них он говорил так: «...способность иметь идеи и дар слов дает человеческому сознанию те средства, с которыми человеческий рассудок становится на ступень, недостижимую для животных, хотя начинается с того же, с чего и сознание животных»<sup>4</sup>, — основным инструментом, выстраивания любого рассудочного процесса является слово, а следовательно, и речевая деятельность любого человека, именно она помогает нам выстраивать процесс коммуникации.

По мнению К. Д. Ушинского: «Сознание есть свойство души, которое не может принадлежать ничему материальному, но которое начинает проявляться только при воздействии на душу внешнего для нее мира. Сознание есть только различение ощущения, а где нечего различать, там нет и сознания. Сознание есть акт

<sup>1</sup> Там же. С. 423.

<sup>2</sup> Там же. С. 424.

<sup>3</sup> Там же. С. 424.

<sup>4</sup> Там же. С. 427.

психофизический, не принадлежащий отдельно ни материи, ни душе, но вызываемый в душе впечатлениями внешнего мира на первый организм»<sup>1</sup>.

Говоря о речевой коммуникации, К. Д. Ушинский доминирующее значение отводит знаковой системе языка. «Слово выражает собой понятие, но не идею, ибо как слово, так и понятие, облеченное в слово, служат только для выражения в подборе слов, но не в словах... Слово в высшей степени концентрирует материалы сознания и тем самым допускает их одновременное образование сознанием»<sup>1</sup>. «Человеку принадлежит способность — облегчить понятие в слово, налагать на понятие новый, произвольный значок, называемый словом, и тем самым оканчивать и завершать процесс образования понятия, начинающихся, но иногда не оканчивающихся и не завершающихся в животном»<sup>3</sup>, — пишет автор.

В развитии основных психических процессов, которые, по мнению К. Д. Ушинского, должны сформироваться в полном объеме в любом человеке на протяжении всей его жизни, одним из основных является процесс мышления: «Процесс мышления, как мы уже заметили выше, весь совершается в словах, тогда как процесс воображения весь совершенствуется в представлениях»<sup>4</sup>.

Исходя из этого тезиса, К. Д. Ушинский приводит пример развития психических процессов у детей с особенностями развития. «Вот причина, почему слепые несмотря на то что весь видимый мир закрыт для них, развиваются часто до высокой степени нравственного и умственного совершенства, тогда как глухонемые, видящие мир, показывают все начальные признаки преобладания животных наклонностей»<sup>5</sup>.

Кроме того, «каждую важную роль играет слово в нашем умственном и нравственном развитии, и какой великий подарок делают глухонемым, приучая их налагать произвольные значки на понятие и тем самым заканчивать образование понятий, без них рассудок этих несчастливцев остался бы навсегда на степени рассудка животных»<sup>6</sup>.

Таким образом, К. Д. Ушинский, описывая в своем труде основные психологические процессы, выделяет основные: рассудочный процесс (сознание); речь (слово); воображение; память и мышление; которые необходимо сформировать у ребенка. Кроме этого, педагог выделяет противоречия, вносимые духом в мышлении: «религиозные, нравственные и эстетические направляют рассудочный процесс, совершенствующиеся в человеке и человечестве, к разным целям, не выхо-

<sup>1</sup> Там же. С. 429.

<sup>2</sup> Там же. С. 430, 432.

<sup>3</sup> Там же. С. 430.

<sup>4</sup> Там же. С. 431.

<sup>5</sup> Там же. С. 431.

<sup>6</sup> Там же. С. 432.

дящим из потребностей материальной жизни, но сами не входят в него, принадлежа более к области внутреннего чувства, чем сознания»<sup>1</sup>.

Достаточно глубоко изучив и логически выстроив всю систему развития и формирования основных психических процессов и их применение в практической деятельности воспитателей, учителей в различных типах школ, следует обратить внимание на реализацию предложенных постулатов К. Д. Ушинского в образовательной практике.

Для изучения специфики психических процессов и системы формирования различных умений у детей с особенностями развития мы обратились к опыту специальных образовательных учреждений для дефективных детей, в частности, к деятельности Кировской школы для глухонемых, эффективно работающей по системе Ушинского в 20–30-е годы XX столетия.

Изучив архивные документы Центрального государственного архива Кировской области, нами были найдены источники, описывающие основные проявления (в том числе и психологические) и развития различных сторон личности «дефективных детей» (глухонемых) в указанный период.

Работая с детьми с различными нозологиями, дефектологи, педагоги, учителя и воспитатели пользовались следующей схемой педагогической характеристики, составленной врачом Чубаром и педагогом Миловым:

1. Ф.И.О.
2. Оставался ли на 2-ой год, в каких группах и из-за каких предметов (навыков)?
3. Общая оценка успеваемости.
4. По каким предметам (навыкам) отстает?
5. Какими предметами особо интересуется?
6. Подходит ли к данной группе, если нет, то почему?
7. Работоспособность: быстрее или медленнее приспосабливается к новым условиям и новому материалу; быстро делает, энергично начинает, но не доводит до конца. Усидчив, точность, аккуратность.
8. Внимание.
9. Степень наблюдательности ребенка (привести факты).
10. Память.
11. Мышление и речь.
12. Социальная установка и волевая жизнь: классовость ребенка (враждебность, безразличие, коммунистическая устремленность). Индивидуалист или коллективист. Стремление к вожачеству. Пассивность, податливость внешним влияниям. Повышенная сопротивляемость приказам взрослых. Организаторские способности.
13. Основные черты характера: открытый, общительный, замкнутый, скрытый, озлобленный, лживый, назойливый, услужливый, мстительный, жестокий.
14. Характер реакций: уверенность в себе, переоценка собственной

<sup>1</sup> Там же. С. 434.

личности, пассивность, неуверенность в поступках, чувство собственной неполноценности.

15. Эмоциональный тонус.

16. Возбудимость эмоции.

17. Интенсивное влечение и направленность поведения: повышенная сексуальность, онанизм, повышенный интерес к представителям другого и своего пола. Позерство, рисовка, ма-нерничанье, чудачества.

18. Психомоторная сфера: вя-лость, апатичность, нормальная под-вижность.

19. Какие представляет трудности в воспитательном отношении? Какими способами пытался подойти к ребенку педагог группы, и насколько они ока-зались успешными и неуспешными?<sup>1</sup>

Очевидно, что представленная схема была достаточно полной, акту-альной и отражала следующие аспек-ты психического развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями: мышление (рассудоч-ный процесс), речь (слово), сознание, воображение, память, внимание.

В первую очередь, так же, как и в теоретических представлениях К. Д. Ушинского, представлены именно психологические характеристики ре-бенка, так как именно они формируют целостную личность независимо от его нарушения, а уже затем воспита-тельный и социальный аспекты.

Пример заполнения педагогичес-кой характеристики Кировской школы для глухонемых, заполняемую врача-ми, сурдопедагогами и воспитателями, выглядел следующим образом:

Новоселов Александр, 15 лет.

1. Мимика: выразительная, ос-мысленная, подвижная, гримасы.

2. Речь: культурная. Запас слов: богатый, умеет выразить свою мысль. Темп речи — быстрый.

3. Общий двигательный облик: бодрый, без выраженных особеннос-тей. Двигательно возбужден — не-усидчив.

4. Впечатлительный — глубоко чувствующий.

5. Влечение: —

6. Чувство собственной личности — эгоист, самолюбив, самоуверен.

7. Реакции: вспыльчивый, внуша-емый.

8. Настроение: спокойное.

9. Отношение к окружающим: расположенный, свободный в обра-щении.

10. Роль в коллективе: инициати-вен.

11. Антисоветские наклонности —

12. Работоспособность: внимание привлечено, быстро отвлекается. Уме-ет работать самостоятельно. Упорен в достижении цели. Средне утомляется. Заинтересован работой.

13. Ориентировка во времени, месте, окружающей обстановке — до-статочная. Запас житейских сведе-ний достаточный. Восприятия точны. Мышление быстрое. Способен к от-влечению. Осмысление сложное. На-блюдателен.

14. Общий уровень развития соот-ветственно возрасту высокий.

Запас педагогических сведений и успеваемость по каждому предмету:

<sup>1</sup> Центральный государственный архив Кировской области. Кировская школа для глухоне-мых. Р-2001, оп.1, ед. хр. 20. Отчет школы за истекший год (34–35 гг.)

Чтение — хорошо.

Письмо — хорошо.

Счет — хорошо.

Общая успеваемость — хорошо.

Группа здоровья: малокровие, шумы в сердце, глухонемой. Физкультура — можно<sup>1</sup>.

Проводя параллели между теоретическими представлениями К. Д. Ушинского и практическим применением представленных психологических процессов в школе для глухонемых, следует отметить, что практиками активно, в первую очередь, изучаются компоненты речи (синтаксис, лексика, грамотность); воображение (впечатление и влечение); память (ориентировка во времени, месте, окружающем мире); сознание (работоспособность) и мышление (рассудочный процесс) — общее состояние ребенка.

Дальнейшее развитие идей о развитии психологических процессов у детей с различными нозологиями нашли свое отражение в педологической науке. Так, в основных исследованиях, связанных с детьми с особенностями развития: биогенетиков, социогенетиков, рефлексологов и психиатров 20–30-х гг. XX столетия, мы находим все более усложняющуюся программу изучения детей с нарушениями психического и физического развития перечисленных выше психических процессов<sup>2</sup>.

Современная психолого-педагогическая наука, в том числе и коррекционная педагогика, получила в наследство от К. Д. Ушинского достаточно объемный теоретический багаж знаний, которые стали методологической частью педологической науки, став классическим основанием исследования развития психологических процессов в инклюзивном образовании.

В современном коррекционно-образовательном процессе выделяют множество групп с различной нозологией. Вслед за К. Д. Ушинским обратим внимание на детей с дефицитными нарушениями (зрение, слух и речевые патологии).

Слабослышащие (тугоухие) дети — это дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но сохраняющей возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора. К слабослышащим относятся дети с большими различиями в области слухового восприятия<sup>3</sup>. Возможности развития речи у слабослышащих детей очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и социально-педагогических условий.

У слабослышащих детей недостатки слуха приводят к замедлению в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде. Основными

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> *Скрябина Д. Ю.* Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20–30-х гг. XX столетия: дис. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Ижевск. 2011. С. 78.

<sup>3</sup> *Хитрюк В. В.* Основы дефектологии: учеб. пособие. Мн.: Изд-во Гревцова, 2009. 280 с. С. 170.

особенностями слабослышащих детей являются: нарушение многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребенка; неполноценный слух обуславливает речевое недоразвитие, изменяющее ход общего развития и осложнение социального взаимодействия; развитие речи имеет замедленный поступательный характер с особыми закономерностями<sup>1</sup>. Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма.

Если слабослышащий ребенок идет в массовую школу, он непременно испытывает затруднения, основные из которых: затрудненное усвоение первоначальной грамоты (чтения и письма); специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме; трудности понимания объяснений учителя; затруднения при пользовании учебником вследствие недостаточного понимания читаемого текста. Таким образом, современные педагоги-дефектологи активно используют в своей работе теоретические представления об особенностях развития психологических процессов у детей не только с нормой, но и с различными нозологиями.

Глухие (неслышащие) дети — это дети с тотальным (полным) выпадением слуха или остаточным слухом, который не может быть самостоятельным использован для накопления речевого запаса. Эти дети имеют глубокое

стойкое двустороннее нарушение слуха, которое может быть наследственным, врожденным или приобретенным в раннем детстве. Среди основных особенностей неслышащих детей В. В. Хитрюк называет задержку в развитии локомоторных функций (около 70 % начинают позже держать голову, сидеть, стоять, ходить (разрыв по сравнению с нормой составляет 2—3 месяца)); неспособность самостоятельного овладения речью и невозможность ее формирования без специального образования (дети становятся глухонемыми); наличие остаточного слуха у большинства неслышащих; недостаток слуховых впечатлений и как следствие обыденность внутреннего мира ребенка; ограниченные возможности в овладении словесной речью как средством общения и познания окружающего мира негативно влияют на развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и др.; использование естественных жестов в качестве средства общения со слышащими и мимико-жестикультурной речи как средства общения между собой; опережение понимания речи по сравнению с формированием возможности собственного высказывания в устной, тактильной или письменной форме<sup>2</sup>.

Уровень и характер речевого развития при нарушении слуха обусловлены такими причинами, как степень нарушения слуха; время возникновения

<sup>1</sup> Скрыбина Д. Ю. Интеграция детей с особенностями в развитии в произведениях К. Д. Ушинского // Девятые Есиповские чтения: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко. 2015. С. 148–153. С. 151.

<sup>2</sup> Хитрюк В. В. Основы дефектологии: учеб. пособие. Мн.: Изд-во Гревцова, 2009. 280 с. С. 174.

слухового нарушения; педагогические условия развития ребенка после наступления нарушения слуха; индивидуальные особенности ребенка.

Развитие и становление личности неслышащего может происходить в условиях субкультуры жестового языка или в условиях сообщества слышащих. Однако необходим и встречающийся процесс — то или иное сообщество, субкультура должны признать или не признать этого человека «своим». Поэтому в реальной жизни соци-

альная интеграция неслышащих не протекает без проблем: «говорящий глухой», не владеющий жестовым языком, не всегда бывает принят в качестве «своего» в субкультуре глухих, и часто к ней не стремится. В сообществе слышащих, несмотря на владение словесной речью, его также не рассматривают в качестве «своего».

Изучив динамику развития психологических процессов в теории и практике, нами выделены модели (представления) в разные временные эпохи.

Таблица 1.

Динамика развития теоретических представлений и практики развития психических процессов

| Психические процессы | Теоретические представления К. Д. Ушинского                                                                           | Кировская школа для глухонемых                                          | Современные представления об инклюзивном образовании                                                     |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Модель               | Теоретического описания                                                                                               | Практико-ориентированная (описательное значение психических проявлений) | Педологическая                                                                                           |
| Речь                 | Инструмент выстраивания фундаментальных основ психологической составляющей                                            | Умение выразить мысль, темп речи, «культурность», объем словаря         | Обусловлено нарушением сенсорного органа; воспринимает речь на слух в искаженном виде                    |
| Воображение          | Материалы, сохраняемые памятью, выстраивают новую рассудочную ассоциацию                                              | Впечатления и влечения                                                  | Зависит напрямую от сенсорного нарушения (слепые – не формируются зрительный образ; глухие – слуховой)   |
| Память               | Память = рассудочная память<br>Сохраняет, преломляет материалы, над которыми работает сознание в рассудочном процессе | Ориентировка во времени, месте и окружающем мире                        | Находится в границах нормы, но имеет особенности формирования исходя из особенностей проявлений дефекта. |

|          |                                                                                                                       |                                                |                                                                               |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Внимание | Через сознание двух и более предметов, к формированию образа                                                          | Работоспособность (привлечено или отвлекается) | Формирование образа предмета через компенсацию утраченных функций             |
| Мышление | Формирование под влиянием душевных и духовных процессов, включающих в себя все аспекты равномерного развития сознания | Рассудочный процесс                            | Формируется искаженно, исходя из особенностей недоразвития утраченных функций |
| Сознание | Воздействие внешнего мира с различными ощущениями                                                                     | Все элементы работоспособности                 | Не объективно, формируется искаженно, в силу особенностей развития            |

Говоря о современных идеях (теоретических и практических) развития психических процессов у детей с особенностями развития, следует отметить, что в их основе лежат теоретические разработки К. Д. Ушинского. В традициях исследовательских подходов, заложенных К. Д. Ушинским,

мы моделируем, структурируем, уточняем терминологию и систематизируем практические знания, которые были исследованы отечественной наукой в 20–30 х гг. XX столетия и активно применяются на современном этапе развития образовательного и коррекционного процесса.

### Список литературы

1. *Скрябина, Д. Ю.* Интеграция детей с особенностями в развитии в произведениях К. Д. Ушинского / Д. Ю. Скрябина // Девятые Есиповские чтения: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. — Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко. 2015. — С. 148–153.

2. *Скрябина, Д. Ю.* Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20–30-х гг. XX столетия / Д. Ю. Скрябина : дис. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. — Ижевск. 2011. — 150 с.

3. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Часть психологическая. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1990. — Т. 5. — 528 с.

4. *Хитрюк, В. В.* Основы дефектологии: учеб. пособие / В. В. Хитрюк. — Мн.: Изд-во Гревцова, 2009. — 280 с.

5. Центральный государственный архив Кировской области. Кировская школа для глухонемых. Р—2001, оп.1, ед. хр. 20. Отчет школы за истекший год (34–35 гг.)

## ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. Владимирский-Буданов

ГОСУДАРСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИИ XVIII ВЕКА

Продолжение. Начало в № 4/2018, 2/2019

Въ силу этой резолюціи въ слѣд. 1722 году сенатъ приказалъ: дѣтей *дѣйствительно служащихъ* поповъ и церковныхъ причетниковъ, годныхъ въ школу, по духовному регламенту учить въ архіерейскихъ школахъ, а въ арнеметическія школы и къ прочимъ свѣтскимъ наукамъ не спрашивать <sup>1)</sup>. Это опредѣленіе сената не было однако простымъ исполненіемъ высочайшей воли, но истолковывало ее: дѣти не всѣхъ духовныхъ лицъ подлежатъ обязанности учиться въ архіерейскихъ, а не арнеметическихъ школахъ, но только *дѣйствительно служащихъ*. Это было однимъ изъ результатовъ ряда переворотовъ совершенныхъ 1-ю ревизію и потомъ повторялось не разъ впоследствии. Мы ознакомимся съ этимъ явленіемъ въ своемъ мѣстѣ.

Повтореніе высочайшаго повелѣнія 1721 г. почти черезъ годъ сенатомъ было вызвано тѣмъ, что администрація продолжала еще повсюду исполнять законодательныя повелѣнія 1714 и 1716 г. и мы увидимъ ниже, что для администраціи поистинѣ было трудно помирить эти узаконенія съ узаконеніями 1720 и 1721 г.. Св. синодъ 1722, 31 мая <sup>2)</sup> съ своей стороны счелъ нужнымъ подтвердить указанное выше распоряженіе сената:

«Хотя прежними въ 1714 и 1716 и 1720 годахъ состоявшимися Е. И. В. указы, до уставленія св. синода, въ арнеметическія школы для ученія цыфры и геометріи были они (дѣти лицъ духовнаго званія) и опредѣлены; но потомъ духовнымъ регламентомъ въ архіерейскихъ школахъ учиться одолжены... апрѣля 4 числа нынѣшняго 1722 г. собственноручнымъ Е. И. В. подписаніемъ утверждено такое сенатское мнѣніе, что служащихъ у церквей дѣйствительно протопоповъ, поповъ и діаконъ изъ дѣтей, которыхъ отъ подушнаго оклада уволены, учить въ школахъ и производить на убыльнѣ мѣста въ попы и во діаконы.. Объявить коемуждо архіерею во всей своей епархіи церковникамъ указавши, дабы они знали, что дѣти ихъ отъ вышеозначенныхъ арнеметическихъ школъ и прочихъ свѣтскихъ наукъ свободны училищемъ».

Чтобы парализовать необходимость посѣщенія арнеме-

<sup>1)</sup> Иб. № 4105 окт. 8.

<sup>2)</sup> И. С. З. 4021, Т. VI.

тических школъ сподѣ за благо нашолъ ввести въ архіерейскихъ школахъ преподаваніе «какъ арифметикп, такъ нужнѣйшей части геометріи, дабы они обѣихъ вышеозначенныхъ и церкви и гражданству потребныхъ наукъ были искусны и тѣмъ оба опредѣленія, т. е. и прежде состоявшіеся о арифметическомъ и геометрическомъ ученіи Е. И. В. указы и изложенное потомъ о свойственной наукѣ (т. е. профессиональной духовной) синодальное установленіе, исполнили бѣ».

Но такимъ образомъ далеко не примиряются противорѣчія требованій 10-хъ и 20-хъ годовъ: арифметическія школы существуютъ отдѣльно отъ архіерейскихъ и должны имѣть учениковъ; воеводы и губернаторы ревностно смотрятъ, чтобы учителя даромъ жалованья не брали. Но откуда же взять учениковъ?

И вотъ цыфирные учителя, или навигагоры, а равно и администрація продолжаютъ «таскать» въ свои школы дѣтей церковническихъ. Въ началѣ 1722 г. до синода дошло свѣдѣніе, что это насиліе совершаетъ костромской воевода Стрешневъ, который «велѣлъ духовнымъ и монастырскимъ служителямъ представить къ нему въ канцелярію своихъ дѣтей, отъ 10 до 15 лѣтъ, для смотра и разбора, не взирая и не отговариваясь св. пр. синодомъ. Протекторъ школъ и типографій, архимандритъ Гавріилъ, представилъ въ синодъ копію съ предписанія, даннаго Стрешневымъ. Св. синодъ опредѣлилъ послать при вѣдѣніи въ сенатъ копію съ указа, объявленнаго во всепародное извѣстіе Стрешневымъ (въ которомъ онъ «взящую достойную св. прав. синода честь: *святительство* не написалъ») и потребовать отъ сената послыки къ Стрешневу и другимъ воеводамъ указовъ, о томъ, чтобы они въ гражданскія школы дѣтей духовныхъ и не шали. Въ мартѣ 1722 г. архимандритъ Гавріилъ донесъ св. синоду, что синодскій духовной приказъ въ Костромѣ получилъ 21-го февраля изъ костромской воеводской канцеляріи указъ о высылкѣ «безъ замедленія» священно и церковно-служительскихъ дѣтей въ науку къ прибывшему, въ Кострому учителю Семену, Прокшину, который учениковъ себѣ на канцеляріи воеводскаго правленія требуетъ неотступно. Гавріилъ представилъ св. синоду при доношеніи и копію съ указа воеводской канцеляріи, объясняя, что безъ повелѣнія синода не смѣетъ сдѣлать распоря-

женія объ отсылкѣ требуемыхъ дѣтей къ Прохвину». <sup>1)</sup>). Въ концѣ года повторилось тоже въ Переяславѣ за дѣсскомъ.»

«722 года октября 3 дня въ присланномъ указѣ Переяславля Залѣскаго изъ канцеляріи воеводскаго правленія на синодальной десятильничъ дворы (?), написано, чтобъ для обученія цыфры и нѣкоторой части геометріи дьячкѣ и подъяческимъ и церковниковымъ и монастырскимъ слугѣ дѣтямъ учителю Якову Степанову отвѣсть, гдѣ надлежитъ, школу, также де Переяславской десятины всѣхъ церквей поповъ и дьяконовъ и всякаго церковнаго причта людей, въ поставкѣ дѣтей ихъ ради обученія во оную школу таскають непрестанно...»

Это доношеніе заставило снова св. синодъ повторить:

Въ синодальной области и въ епархіяхъ принуждаемыхъ къ *навигацкимъ* наукамъ поповыхъ, дьяконовыхъ и причетническихъ дѣтей какъ губернаторамъ и воеводамъ, такъ и посланнымъ въ губерніи и провинціи навигацкихъ наукъ учителямъ сего не принуждать и синодальнымъ управителямъ не отдавать, также и оныхъ церковниковъ, въ поставкѣ тѣхъ своихъ дѣтей во оныя навигацкія школы къ свѣтскимъ командамъ, тѣмъ командирамъ отнюдь не имать, и духовнымъ управителямъ въ томъ ихъ оберегать... А что помянутой свѣтской команды учитель церковническихъ дѣтей къ цифирному ученію приуждаетъ и отъ того *священному чину не малую наноситъ обиду...*, требовать надлежащей сатисфакціи...

Потомъ не разъ повторяется также борьба въ разныхъ провинціяхъ: «такъ Іоанникій, митрополитъ коломенскій и каширскій, на требованіе губернской канцеляріи о побужденіи подчиненныхъ ему духовныхъ къ высылкѣ своихъ дѣтей въ архметическую московскую школу, отвѣтилъ, что «безъ послушнаго Великаго Государя указа изъ св. прав. духовнаго синода вышеписанныхъ поповыхъ и дьяконовыхъ и церковничьихъ дѣтей въ помянутое школьное ученіе высылать онъ не хотѣлъ». Изъ Переяславля—Залѣскаго также доносили синоду, что священно и церковно-служители этой епархіи, безъ послушныхъ указовъ изъ св. синода, также уклоняются отъ

<sup>1)</sup> См. Опис. докум. и дѣлъ хранящихся въ арх. св. пр. синода Т. I  
№ 602 16 Октября 1722 г. стр. 657.  
292 5 Марта

исполненія царскихъ указовъ, о высылкѣ дѣтей въ арифметическія школы. Изъ Смоленска было получено подобное же доношеніе». <sup>1)</sup>

Итакъ борьба между духовнымъ и свѣтскимъ начальствомъ за право образовывать духовное юношество дошла до «требованія надлежащей сатисфакціи». Были же для этого весьма основательныя причины, но прежде, чѣмъ мы дойдемъ до окончательнаго указапія этихъ причинъ, здѣсь отмѣтимъ слѣдующій небезынтересный фактъ: синодъ, въ вышеприведенномъ указѣ, постоянно обходитъ то ограниченіе, которое было постановлено въ сенатскихъ указахъ апр. 4 и окт. 8 относительно лицъ освобождаемыхъ отъ посѣщенія цыфирныхъ школъ; онъ не упоминаетъ о дѣтяхъ такихъ церковниковъ, которые оставались по ревизіи заштатными и подлежали записи въ подушный окладъ. Не слѣдовало ли этимъ послѣднимъ подчиняться требованію навигаѳоровъ? Этотъ вопросъ вызоветъ впоследствии новыя затрудненія и новыя узаконенія, рѣшающія ихъ. Но общій отвѣтъ на него и вмѣстѣ причина того, что синодъ не упоминаетъ о дѣтяхъ заштатныхъ церковниковъ есть то, что всякій записанный въ подушный окладъ не обязанъ былъ посѣщать школы.

Далѣе административная борьба элементарнаго образованія съ профессиональнымъ питалась исполнотію узаконенія 19 ноября 1721 г. и сенат. ук. 8 ноября 1722 г. Эти узаконенія говорятъ объ освобожденіи отъ цыфирныхъ школъ дѣтей поповъ и причетниковъ. Между тѣмъ «синодская команда» состояла не изъ нихъ только, а вмѣстѣ изъ многочисленнаго класса свѣтскихъ лицъ, состоявшаго изъ дьяковъ и подъячихъ въ разныхъ церковныхъ приказахъ и изъ монастырскихъ слугъ. Послѣдніе были поименованы прямо въ сенат. указѣ 6 ноября 1719 г., какъ подлежащіе ученію въ цыфирныхъ школахъ, но узаконеніи 1721 и 1722 г. объ нихъ не упоминали вовсе; что же касается до дьяковъ и подъячихъ синодской команды, то объ нихъ ни гдѣ не было упомянуто. Нужно было вновь возбудить и этотъ вопросъ въ законодательномъ порядкѣ. Когда однажды въ 1723 г. Петръ

<sup>1)</sup> ibid. Т. I №  $\frac{668}{640}$   $\frac{16 \text{ Ноября}}{6 \text{ Марта}}$  1728, стр. 714.

присутствовалъ въ адмиралтейской коллегіи, то эта послѣдняя представила ему на разсужденіе упомянутый вопросъ; Петръ велѣлъ рѣшить его въ сенатѣ. Рѣшеніе этого вопроса, въ связи съ другими о цыфирныхъ школахъ, повело было, наконецъ, къ совершенному измѣненію организаціи цыфирныхъ школъ, къ образованію изъ нихъ опять общихъ для всѣхъ сословій элементарныхъ школъ подъ вѣдомствомъ духовенства.

Именно въ 1723 г. мая 2-го адмиралтейская коллегія доносила сенату, что государь велѣлъ рѣшить въ сенатѣ между прочимъ: «дѣтей приказнаго чина и монастырскихъ для обученія цыфиріи и нѣкоторой части геометріи при тѣхъ школахъ имѣть, или въ семинаріи и въ архіерейскихъ школахъ обучать» <sup>1)</sup>. Рѣшеніе этого вопроса стояло въ тѣснѣйшей связи съ отвѣтомъ на другой тогда же предложенный вопросъ: не соединить ли цыфирныя школы съ архіерейскими? Мы увидимъ въ свое время, что вопросъ рѣшенъ въ утвердительномъ смыслѣ. При этомъ кругъ лицъ, подлежащихъ обученію въ архіерейско-цыфирныхъ школахъ, вновь расширялся, или точнѣе архіерейскія школы могли сдѣлаться опять общими элементарными училищами. Пока эта мѣра примѣнялась къ одной новгородской цыфирной школѣ; при этомъ сенатъ прибавлялъ: «а въ ученіи ученикамъ въ той цыфирной школѣ быть изъ такихъ чиновъ, которымъ по прежнимъ Е. И. В. указамъ обучаться велѣно», т. е. въ этой школѣ соединяются дьяческія, подьяческія, церковническія дѣти и дѣти лицъ, подчиненныхъ церкви, но не посвященныхъ духовнаго званія—дѣти монастырскихъ слугъ и проч.. Кроме того въ тѣхъ же элементарныхъ школахъ предполагалось давать образованіе и такимъ классамъ, которые освобождены отъ обязательнаго опредѣленія дѣтей въ школы, съ обязанностию замѣнять его домашнимъ обученіемъ:

«А для словеснаго и письменнаго правльнаго обученія свѣтскихъ всякихъ чиновъ людямъ, которые такихъ учителей у себя не имѣютъ,

---

<sup>1)</sup> Это мѣсто въ текстѣ П. С. З. совершенно спутано; мы изложили его по очевидному требованію смысла и по извлеченію этого указа въ указѣ 1726 г. окт. 31. (№ 4975).

дѣтей своихъ обучать у тѣхъ архіерейскихъ учителей, чтобъ таковое правильное обученіе умножилось, токмо бѣ въ обученіи отъ учителей для какой страсти продолженій не происходило, о томъ надлежитъ изъ прав. синода въ тѣ школы подтвердить Е. П. В. указамъ».

Эта боязнь правительства, чтобъ дѣти слишкомъ долго не заучились въ школахъ объясняется весьма просто: служилые люди въ 15 или въ 20 лѣтъ должны служить; имъ некогда долго возмѣться съ образованіемъ; «особливо, хотя бѣ они и сами желали, возраста ихъ болѣе какъ до 15 л. не держали, а выше тѣхъ лѣтъ отнюдь не принимали, дабы подвигнемъ той науки отъ смотровъ и опредѣленія въ службу не укрывались». Лишь въ этомъ смыслѣ нужно разумѣть слова указа, «что обрѣтающихся въ Новгородской епархіи свѣтскихъ людей, а именно; шляхетныхъ и приказныхъ и купеческихъ и прочихъ чиновъ дѣтей ко ученію отдавать во оныя жѣ (архіер.) школы.»

Ни профессиональное назначеніе архіерейскихъ школъ («въ надежду священства»), ни направленіе свѣтскаго образованія (для службы) не позволяли выполнить предполагаемую и лишь отчасти осуществленную здѣсь реформу цѣлѣныхъ школъ. Мы увидимъ, что Петръ отказываетъ тѣмъ архіереямъ, которые просятъ о дозволеніи принимать въ архіерейскія школы дворянскихъ дѣтей.

И дѣйствительно всѣ школы, кромѣ одной новгородской, удержали свою отдѣльность. Однако ученики этихъ школъ набирались по прежнему (уже противозаконно) изъ дѣтей лицъ духовнаго вѣдомства: «какъ ученики, такъ и школы едва не всѣ духовнаго жѣ правительства; токмо изъ оныхъ приказнаго чина гражданскаго правленія и оныхъ не довольное число... За неимѣніемъ приказнаго чина и за отбытіемъ изъ арифметическихъ школъ церковничьихъ дѣтей изъ многихъ провинцій по прежнему въ академію (морскую) учителя прибыли, а были въ другихъ провинціяхъ въ тѣхъ школахъ учениковъ обрѣтается малое число, въ которыхъ и учителямъ быть не у чего». Такъ писала адмиралтейская коллегія въ 1726 г. <sup>1)</sup> о причинахъ упадка арифметическихъ

<sup>1)</sup> П. С. З. окт. 31, № 4975.

школъ. И вѣтъ яи малѣйшей причины подозрѣвать за указываемыми здѣсь причинами другія скрытыя.

За освобожденіемъ отъ цѣлѣвыхъ школъ дѣтей одиноворческихъ, шляхетскихъ, посадскихъ и духовныхъ, остается единственный классъ лицъ, подлежащій имъ—это дѣти дьяковъ и подъячихъ. Но и этотъ классъ былъ призванъ законодательными мѣрами Петра къ образованію изъ себя отдѣльнаго сословія (какъ увидить ниже). Петръ, сознавая необходимость специальной подготовки для гражданскихъ чиновниковъ, принималъ для этого и специальные мѣры; почти одновременно съ изданіемъ духовнаго регламента учреждены и школы для подъячихъ <sup>1)</sup>, назначенныя для подготовки къ высшимъ сферамъ гражданской службы. Не смотря на все это сословіе гражданскихъ чиновниковъ, дѣйствительно, представляло собою классъ лицъ, выкуда еще не прикомандированный въ новой сословной организаціи общества; и дѣйствительно впоследствии классъ подъячихъ не составилъ изъ себя отдѣльнаго сословія. Вотъ почему и при существованіи подъяческихъ школъ, дѣти подъячихъ составляли единственный скудный контингентъ ихъ. Въ доказательство этого представляемъ здѣсь мѣсячный рапортъ учителя Переславской (Рязанской) школы за ноябрь 1727 г. <sup>2)</sup>

| Чины, имена и про-<br>званіе. | Лѣта. | Обучаются, съ помня-<br>тыхъ. |          |       | Обучены до упомяна-<br>нутыхъ наукъ. |
|-------------------------------|-------|-------------------------------|----------|-------|--------------------------------------|
|                               |       | годы.                         | мѣсяцы.  | числ. | АРФМЕТИКА.                           |
| ПОДЪЯЧЕСКІЯ:                  |       |                               |          |       |                                      |
| Иванъ Бадунинъ.               | 14    | 726                           | Сентября | 2     | во окончаніи                         |
| Иванъ Шестаковъ.              | 12    | —                             | Сентября | —     | во окончаніи                         |
| Мякула Карцовъ.               | 14    | 727                           | Августа  | 10    | — —                                  |
| Иванъ Михинъ.                 | 13    | —                             | Маія     | 3     | въ тройныхъ                          |
| Степанъ Шинкинъ.              | 13    | 726                           | — —      | 3     | — —                                  |
| Иванъ Суворовъ.               | 13    | —                             | — —      | 13    | умнож. доль                          |
| Иванъ Пальбинъ.               | 12    | —                             | — —      | 3     | въ берковцахъ                        |

<sup>1)</sup> Иб. ук. № 3845. 1721 г. нояб. 10.

<sup>2)</sup> Ист. стат. опис. Рязан. Дух. Семин. Архим. Макарія, стр. 10—11.

|                     |    |     |      |   |   |                |
|---------------------|----|-----|------|---|---|----------------|
| Федоръ Поликарповъ. | 12 | —   | Маія | — | — | —              |
| Иванъ Бѣляевъ.      | 12 | 727 | —    | 3 | — | —              |
| Александръ Сѣровъ.  | 14 | —   | —    | — | — | въ дивизіи     |
| Степанъ Плотниковъ. | 14 | —   | —    | — | — | въ мушкетерахъ |
| Иванъ Ремезовъ.     | 10 | 727 | —    | 3 | — | въ админіаціи  |
| Ихманъ Козминъ.     | 15 | —   | —    | — | — | —              |
| Петръ Алексѣевъ.    | 10 | —   | —    | — | — | —              |
| Иванъ Полуехтовъ.   | 10 | —   | —    | — | — | въ нумераціи   |

Итого во ученіи учениковъ на дѣло обрѣтается подъяческихъ дѣтей 15 человѣкъ. Учитель Петръ Павловъ.

Въ послѣдующихъ узаконеніяхъ о цифирныхъ школахъ постоянно говорится, что онѣ предназначаются для «дѣяч-ныхъ, подъяческихъ и прочихъ» (послѣднее «и проч.» повторяется лишь по старой привычкѣ, потому что правительству хорошо уже было извѣстно, что подъ этимъ «и проч.» не разумѣется никто). Ничтожное количество дѣяческихъ и подъяческихъ дѣтей въ цифирныхъ школахъ будетъ указано ниже.

Бѣдственное существованіе цифирныхъ школъ поддерживалось еще около 20 л. (послѣ освобожденія отъ нихъ дѣтей духовныхъ лицъ) дѣтьми тѣхъ изъ шляхетнаго сословія, которымъ, по ихъ большей состоятельности, было позволено (съ 1737 г.) добровольно обучать дѣтей дома до извѣстнаго срока. Нѣкоторые изъ нихъ предпочитали посылать дѣтей для элементарнаго образованія въ цифирныя школы. Да кое-кто изъ солдатъ успѣвалъ помѣстить сюда дѣтей, невѣдомо какъ ускользнувшихъ отъ записи въ гарнизонныя школы.

Но не скрывается ли подъ мнѣнческимъ «и проч.» та громадная масса народа для которой преимущественно устроиваются школы? И гдѣ она эта масса? Почему мы не разу не встрѣчались съ нею при этомъ кропотливомъ разборѣ кому гдѣ учиться: гдѣ дѣяческимъ, гдѣ церковниковымъ дѣтямъ? Объ ней-то, этой массѣ, на которой создавалась вся работа ппгмеевъ, забыли. На законодатель не прибавилъ ни разу: «и крестьянскихъ дѣтей»; ни служивая практика не тащила дѣтей этой многомилліонной массы въ города въ школу. Конечно подобная истинно нелѣпая мысль не могла

притти никому въ голову. Какъ собрать со всей губерніи, которая равнялась по крайней мѣрѣ 5 нынѣшнимъ, всѣхъ крестьянскихъ дѣтей 10—15 лѣт. возраста въ одинъ губернский городъ?

Но кромѣ этой резонной причины, доказывающей наиболѣе несостоятельность новой системы, была и другая причина этого страннаго забвенія сельскихъ классовъ. По новой системѣ XVIII в. сельскіе классы не должны получать общественнаго образованія. Существованіе этой роковой мысли, къ сожалѣнію, можно доказать съ несомнѣнною очевидностью. Не одна совокупность узаконеній объ элемент. школахъ, своимъ согласнымъ молчаніемъ о крестьянскихъ дѣтяхъ, наводитъ на это подозрѣніе. Не всегда можно было обходить ихъ молчаніемъ. Другіе виды писшихъ школъ: школы для пищихъ и гарнизонныя школы, смѣшанныя собою цифирныя, уже имѣютъ въ виду крестьянскихъ дѣтей. Въ первыхъ, повидимому опять выступила старая обязанность общества воспитывать всѣхъ лишенныхъ семьи и потому они именно должны быть открыты для всѣхъ, требующихъ призрѣнія. Но по указу 25 Іюля 1729 г. только *вольные* пищие дѣти отсылаются въ коллегію экономіи для призрѣнія и образованія <sup>1)</sup>. Если бѣглый помѣщичій мальчикъ или дѣвочка будетъ пойманъ въ Петербургѣ, а помѣщика его въ Петербургѣ нѣтъ, то это дитя лишь на время сношенія съ помѣщикомъ отдается въ школу, а потомъ тотчасъ, по заявленіи помѣщикомъ желанія взять его обратно, оно берется изъ школы; при этомъ помѣщикъ даже возвращаетъ правительству деньги, потраченные на содержаніе его въ школѣ; правительство считаетъ этихъ дѣтей людьми сторонняго для себя вѣдомства <sup>2)</sup>. Въ гарнизонныя школы отнюдь не велѣно брать дѣтей, положенныхъ въ подушный окладъ <sup>3)</sup>.

Объявивъ помѣщичьихъ крестьянъ *людьми* (холопами въ прежнемъ смыслѣ) правительство было послѣдовательно, не выѣшываясь совершенно во внутреннія дѣла помѣщиковъ и крестьянъ. Но оно столь же мало заботилось объ образова-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 5450.

<sup>2)</sup> Ib. № 7017.

<sup>3)</sup> Ib. № 6188.

нихъ собственныхъ (дворцовыхъ и государственныхъ крестьянъ); только инородцы некрещенные и новокрещенные, по особому государственному-церковному интересу ихъ образованія, были счастливыѣ.

Вотъ истинная причина неудачи новой системы элементарнаго образованія: некого учить въ элементарныхъ школахъ. При исключительно-профессіональной системѣ образованія элементарному общему нѣтъ мѣста.

Но это не есть единственная причина упадка школъ. Хотя указъ 1720 г. апр. 30 <sup>1)</sup> заявилъ желаніе, чтобы «ученики для училища дома свои имѣли по близости, а не въ дальнемъ разстояніи,» но это было лишь желаніе, непознность котораго конечно предвидѣло само правительство; школы должны были заведены въ архіерейскихъ домахъ, которыхъ всѣхъ въ эпоху Петра было немного и только тамъ, гдѣ ихъ нѣтъ, въ «знатныхъ монастыряхъ». Последнее истолковать очень трудно; еслибы въ каждомъ монастырѣ была заведена школа, то конечно училищные округа могли бытъ не чрезмѣрно велики. Но сенатъ не могъ серьезно заявить этого требованія; онъ зналъ, что учителей послано во всякую губернію лишь по 2 человека <sup>2)</sup>.

Во все время существованія цифирныхъ школъ изъ морскихъ академій: московской и с.-петербургской было отправлено въ провинціи 47 учителей, изъ нихъ 18 возвратились скорѣ, за непимѣемъ въ школахъ дѣтей тѣхъ чиновъ, какіе указаны въ узаконеніяхъ 1714—1716 г. Въ губерніяхъ и провинціяхъ осталось 29 человекъ <sup>3)</sup>.

По статистикѣ Кирилова <sup>4)</sup>, данныя которой, какъ извѣстно, относятся къ 1727 г., число всѣхъ цифирныхъ школъ въ Имперіи опредѣляется такъ: 1) въ Новгородѣ, 2) въ Пошехонѣ, 3) въ Ярославлѣ, 4) въ Твери, 5) въ Великолукской провинціи, 6) въ Московской губерніи (въ самой Москвѣ) 7) въ Переславлѣ Рязанскомъ, 8) въ Костромѣ, 9) въ Суздальѣ, 10) въ Юрьевѣ Польскомъ, 11) въ Переславлѣ Задѣс-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 3575.

<sup>2)</sup> ib. № 2971.

<sup>3)</sup> ib. № 9054.

<sup>4)</sup> «Цѣтущее состояніе всероссійскаго государства» изд. 1831.

комъ, 12) въ Володимирѣ, 13) въ Калугѣ, 14) въ Смоленскѣ 15) въ Сѣвской провинціи (вѣроятно въ самомъ Сѣвскѣ), 16) въ Воронежѣ, 17) въ Казани, 18) въ Свияжскѣ, 19) въ Уфимской провинціи, 20) въ Астраханѣ, 21) въ Симбирской провинціи, 22) въ Вологодской провинціи, 23) въ Галицкой провинціи, 24) въ Екатеринбургѣ (послѣдняя можетъ быть выходить изъ разряда цыфирныхъ, какъ устроенная собственно для дѣтей горныхъ чиновъ). Такимъ образомъ къ 1727 г. число цыфирныхъ школъ упало съ 29 до 24, или 23; къ 1744 г. оно понизилось до 8, какъ увидимъ ниже.

Число учениковъ въ этихъ школахъ въ 20 годахъ 'примѣнительно можетъ быть опредѣлено по донесеніямъ Скорнякова-Писарева и адмиралтейской коллегіи. Въ 1719 г. Скорняковъ-Писаревъ, управлявшій школами с.-петербургской губерніи (исковскою, новгородскою и ярославскою), доносилъ, что только въ одной ярославской было 26 человекъ изъ однихъ церковниковъ, въ прочихъ вовсе не было учениковъ. Въ томъ же году навигаторы московской и вологодской школъ доносили, что въ ихъ школахъ тоже вовсе не было учениковъ <sup>1)</sup>.

Въ 1721 г. Скорняковъ-Писаревъ, завѣдовавшій въ это время уже всѣми цыфирными школами въ государствѣ, доносилъ сенату:

«Писали де къ нему изъ московской школы учителя, что по присылкѣ прошлыхъ и 1720 годовъ изъ губернской канцеляріи во ученія ихъ обрѣтается учениковъ всякихъ чиновъ людей 70 человекъ, а *другихъ провинцій изъ городовъ* къ нимъ учениковъ никого не прислало, а въ иныхъ губерніяхъ и въ провинціяхъ же обрѣтается учениковъ малое число» <sup>1)</sup>.

1726 г. адмиралтейская коллегія въ своемъ донесеніи сенату (съ предположеніемъ отдать цыфирныя школы подъ вѣдомство синода) между прочимъ пишетъ: «изъ губерній и провинцій рапортами объявивъ, что въ тѣхъ школахъ сначала было учениковъ въ присылкѣ по 722 годъ-1389, изъ

<sup>1)</sup> П. С. З. № 3375.

<sup>2)</sup> ib. N 3703. янв. 9.

того числа выучено 93 человека, а за тѣмъ оставшіе едва не всѣ синодальной команды бѣжали» (т. е. остальные были по происхожденію подьядомы синоду и всѣ бѣжали) <sup>1)</sup>.

Въ началѣ 40-хъ годовъ, когда уже въ трехъ мѣстахъ цыфирныя школы соединены были съ гарнизонными, по рапортамъ учителей въ адмиралтейскую коллегію и по донесенію этой послѣдней въ сенатъ, <sup>2)</sup> учениковъ въ этихъ трехъ школахъ было: въ *смоленской* (гарнизонной): изъ шляхетства 5, служилыхъ чиновъ (внѣшнихъ) 72, подьяческихъ дѣтей 1; итого 79. Въ *казанской* (гарнизонной): офицерскихъ и солдатскихъ дѣтей 484. Въ *новгородской* (цыфирной): солдатскихъ (на жалованьи) 54, архіерейскихъ 2: итого 56. Всего въ трехъ школахъ 619 человекъ.

Между тѣмъ въ остальныхъ пяти цыфирныхъ школахъ, сохранившихъ свою отдѣльность, тогда же было: Въ *блгородской* подьяческихъ 2. Въ *костромской* изъ шляхетства 35, солдатскихъ 2, итого 37. Въ *юрьево-польской* изъ шляхетства 18. Въ *свияжской* изъ шляхетства 10, солдатскихъ 3, приказнаго чина 5, итого 18. Въ *тверской* дворянскихъ, офицерскихъ и драгунскихъ 16. Всего въ пяти школахъ 91 человекъ. Такимъ образомъ въ 40-хъ годахъ, всѣхъ цыфирныхъ школъ было уже только 5, а съ присоединеніемъ къ нимъ трехъ смѣшанныхъ—8.

Присланные въ Москву въ 1716 году два учителя для московской цыфирной школы въ 1726 году имѣли только 10 человекъ учениковъ и потому въ этомъ году были отосланы въ канцелярію московскаго гарнизона для ученія драгунскихъ и солдатскихъ дѣтей, вмѣстѣ съ ихъ прежними учениками цыфирной школы. Въ 1744 г. у нихъ уже вовсе не было въ ученіи дѣтскихъ и подьяческихъ дѣтей <sup>3)</sup>.

Въ 1744 г. 17 марта галицкая провинціальная канцелярія доносила прав. сенату, что бывший изъ галицкой провинціи цыфирной школы учитель Григорій Корсаковъ, «за малолѣтніемъ учениковъ, съ 1734 года (т. е. 10 лѣтъ) почти былъ праздно и для указаго опредѣленія присланъ въ

<sup>1)</sup> Ib. № 4975, окт. 31.

<sup>2)</sup> Ib. № 9054.

<sup>3)</sup> Ibid.

Москву въ пр. сенатъ<sup>1)</sup>).

Постепенное уменьшеніе числа учениковъ въ цыфрныхъ школахъ можетъ быть опредѣлено на слѣд. примѣрѣ переславско-рязанской школы: 7 мая 1722 г. (при основаніи школы) въ нее собрано было 63 учениковъ<sup>2)</sup>. Въ 1727 г. по вѣдомости, представленной въ синодъ, въ ней училось уже только 32 человека. Изъ 46 человекъ, перебивавшихъ въ ней съ 1722 г. обучено 4, выпущено въ канцелярскыя 2, умерло 2, отдано въ солдаты 1, а 59 «отлучились отъ арифметической школы самовольно»<sup>3)</sup>. По рапорту же учителя Павлова, приведенному выше, въ томъ же 1727 г. у него училось только 15 чел. Не трудно рѣшить чему нужно вѣрить: официальной ли вѣдомости, поданной отдаленному начальству, или рапорту, поданному мѣстному воеводѣ.

Такъ разрушилась въ цыфрныхъ школахъ первая черта элементарнаго образованія-его всеобщность.

Принудительное образованіе должно быть бесплатнымъ: узаконеніе 1714 г. говорить что «съ учениковъ имъ (учителямъ) себѣ отнюдь ничего не имать». Содержаніе школы распределяется между церковію и государствомъ так. обр.: помѣщеніе для школы, разумѣется, со всѣми ея классными принадлежностями, а вмѣстѣ съ тѣмъ и помѣщеніе для учителя, отводится духовенствомъ въ архіерейскихъ домахъ и въ «знатныхъ монастыряхъ». Въ этомъ смыслѣ даны были указы еще въ 1714 г. Стефану м. рязанскому, а отъ него разосланы предписанія по всѣмъ епархіальнымъ архіереямъ<sup>4)</sup>. Мы

<sup>1)</sup> П. С. З. № 9054.

<sup>2)</sup> Ист. Стат. Опис. Ряз. Дух. Сем. стр. 7.

<sup>3)</sup> Пекаревичъ: «Наука и Лѣт.», стр. 117.

<sup>4)</sup> Вотъ образецъ этихъ циркуляровъ, найденный въ Астрахани: «Вел—го Гос—ря и Вел—го князи Петра Ал—ча всея В. и М. и Б. Р. Сам—ца указъ Астраханское митрополіи казначею старцу Адаму Бахтеарову, Духовныхъ дѣлъ приказному Ивану Агафонникову, да дьяку Ивану Баринцову. Въ нынѣшнемъ 1714 г., мая въ 24 день прислана в. г—ря грамота с Москвы въ Казань изъ Патриарха духовнаго приказу за приписью дьяка Василія Памлова. Велѣно въ Астраханской митрополіи въ архіерейскомъ домѣ и въ знатныхъ монастыряхъ и приказнаго чина дьячихъ и подьячихъ дѣтей цыфры и геометріи, а для того ученія прислано будутъ с Москвы въ Астрахань математическихъ школъ изъ учениковъ нѣсколько человекъ и та в—го г—ря грамота распечатана въ Казани и посылается при семъ его в—го г—ря

видѣли, что съ изданіемъ духовнаго регламента и съ освобожденіемъ дѣтей духовенства отъ обязанности посѣщать цыфирныя школы, духовное вѣдомство уже не признавало за собой обязанности давать имъ помѣщеніе <sup>1)</sup>. Однако мы видѣли также, что канцеляріи воеводскаго правленія продолжаютъ требовать помѣщенія для школы у духовнаго вѣдомства, какъ именно требовала воеводская канцелярія Переславля-Залѣскаго: «учителю Якову Степанову отвѣсть гдѣ надлежитъ школу»; и требованія эти были законны, потому что объ этомъ прямо не выражено ни въ высоч. повелѣніи 1721 г., ни въ сенатскомъ указѣ 1722 г.; напротивъ въ ук. 30 апр. 1720 г. именно упомянуто объ удержаніи прежней обязанности «опредѣлять школы въ архіерейскихъ домахъ, а гдѣ архіерейскихъ домовъ нѣтъ въ монастыряхъ» <sup>2)</sup>. Думать надобно, что помѣщеніе для учителей и школъ продолжали отводить въ архіерейскихъ домахъ и монастыряхъ до самаго соединенія цыфирныхъ школъ съ гарнизонными. Хотя иногда приказывается учителямъ «квартиры себѣ и ученикамъ требовать отъ воеводы», но въ дѣйствительности эти же самые учителя получали квартиру въ монастыряхъ, а воевода долженъ былъ лишь снестись съ духовнымъ начальствомъ.

Государство съ своей стороны даетъ содержаніе школѣ, и учителямъ. Въ 3-мъ пунктѣ инструкціи переславскому учителю стоитъ: «сторожей, кому топить школы и для караулу школъ, по 3 человекъ солдатъ и въ школу бумаги, свѣчи и дрова, а именпо въ ноябрѣ, въ декабрѣ, въ генварѣ, въ февралѣ мѣсяцахъ на день по 10 свѣчъ, кромѣ праздничныхъ и воскресныхъ дней, бумаги въ годъ по три стопы... требовать отъ воеводы». Скоряковъ-Писаревъ въ своемъ письмѣ къ воеводѣ рязанскому прибавляетъ къ этому: «для обученія тѣхъ учениковъ извольте купить досокъ учебныхъ

---

указъ, и самъ онъ по полученіи сего е. в. г. указа о пріѣхѣ той е. в. г. грамоты и учить потомъ е. в. г. указъ во всемъ непременно. Дмитрій Неускоковъ. Справилъ Леонтій Березинъ.» (Матеріалы для исторіи училищъ въ Россіи. Ж. М. Н. Пр. 1858. Мартъ; переп. изъ Астрах. Губ. Вѣдом.).

<sup>1)</sup> П. С. З. № 4975 (31 окт. 1726 г.).

<sup>2)</sup> П. С. З. № 3575.

каменных (т. е. аспидных) и прочаго инструмента, который къ тому дѣлу принадлежит по объявленію онаго учителя числомъ, сколько учениковъ въ ученіи обрѣтаться будетъ; понеже безъ того инструмента учениковъ обучать невозможно». По смерти учителя Павлова въ числѣ школьнаго имущества оказались 9 логарифмъ, 9 скалъ, 39 циркулей, шесть перьевъ мѣдныхъ.

Что касается до содержанія учителей, то они въ цыфирныхъ школахъ получаютъ уже опредѣленное *жалованье*, чѣмъ эти школы предупредили народныя школы Зап. Европы. Это жалованье состоитъ въ «кормовыхъ деньгахъ» по 3 алтына и 2 деньги на день, т. е. по 36 р. въ годъ (содержаніе по тому времени не малое) изъ нештатныхъ губернскихъ сборовъ; но при постоянномъ стремленіи всѣхъ вѣдомствъ сбыть съ своихъ рукъ цыфирныя школы это жалованье выдавалось весьма неаккуратно и иногда нѣсколько лѣтъ сряду не выдавалось <sup>1)</sup>. Кромѣ этого жалованья учитель могъ получать съ ученика деньги только одинъ разъ при окончательномъ выпускѣ ученика изъ школы, именно по 1 рублю съ человека. Мѣра весьма странная, при очевидномъ стремленіи правительства сдѣлать ученіе даровымъ и обязательнымъ; при выпускѣ учитель выдаетъ ученику столь важное свидѣтельство, на которомъ основывается вся обязательность обученія,—тутъ-то ему псзводено брать деньги съ ученика.

Государство проявляло свое участіе въ элемент. школахъ и другимъ еще болѣе значительнымъ способомъ: пригласеніемъ и выборомъ учителей. Въ 1714 г. предложено было взять учителей изъ математическихъ школъ московскихъ, т. е. отъ Сухаревой Башни. Но указъ 1715 г. назначаетъ ихъ изъ морской академіи: «взять изъ школы господина адмирала.» <sup>2)</sup> А такъ какъ въ дѣйствительности учителя были отправлены лишь въ 1716 г., то ихъ взяли изъ обонхъ морскихъ училищъ и петербургскаго и московскаго, какъ объ этомъ именно упоминается въ ук. 26 окт. 1714 г. Въ учителя могли быть посланы люди, изучившіе географію и геометрію. Думать надобно, что учителями въ цыфирныя шко-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 5788.

<sup>2)</sup> ib № 2971.

лы были отправлены не самые лучшие ученики морских академій, потому что их ближайшая задача—приготовление офицеров морской службы, конечно, болѣе озабочивала начальство, чѣмъ вліяніе академій на народное образованіе. Но не подлежитъ сомнѣнію, что эти учителя были несомнѣнно выше по своей образованности прежнихъ учителей приходскихъ школъ; за то первые неизмѣнно уступали вторымъ по своей численности.

Незначительность числа цыфирныхъ школъ объясняется ближайшимъ обр. недостаткомъ учителей. Лишь по недостатку приготовленныхъ лицъ правительство рѣшилось послать только по два человека на губернію. Такъ возвышеніе уровня образованія сокращаетъ объемъ его распространенія; здѣсь нагляднымъ обр. объясняется тотъ роковой законъ обратно-пропорціального отношенія между содержаніемъ образованія и его объемомъ. Всѣ благія предначертанія правительства начала XVIII в. должны были разбиться объ одно это препятствіе, которое такъ легко обходили приходскія народные школы.

При новой системѣ т. е. системѣ профессиональнаго образованія трудно было ожидать, что для управленія общимъ народнымъ образованіемъ (и въ томъ числѣ элементарнымъ) устроено будетъ какое-либо вѣдомство народного просвѣщенія. Мы увидимъ ниже, что профессиональныя школы вѣдаются съ удобствомъ тѣми органами администраціи, къ которымъ относятся соотвѣтствующія профессіи. То обстоятельство, что въ цыфирныя школы ученики посланы изъ морскихъ академій, и подразумеваемая цѣль учрежденія ихъ естественно отдавали ихъ подъ вліяніе морской академій и потомъ адмиралтейской коллегіи. Но такъ какъ эти школы должны помѣщаться и устроиваться въ архіерейскихъ домахъ и монастыряхъ, то выстѣ съ тѣмъ онѣ подпадали подъ надзоръ духовенства. Уплата жалованья учителямъ изъ губернскихъ доходовъ привлекала къ управленію ими губернаторовъ и воеводъ. Наконецъ всеобщность обязательнаго обученія въ цыфирныхъ школахъ дѣлала недостаточнымъ для управленія ими всѣ эти вѣдомства. Мы видѣли уже, что синодъ и адмиралтейская коллегія спорятъ между собою по поводу того,—подлежатъ ли отдачѣ въ эти школы дѣти духовенства. Поэтому въ уп-

равление ими должно было принять непосредственное участие центральное правительство — сенатъ.

а) До 1720 г. школы действительно находились под такимъ разнообразнымъ управленіемъ, а именно:

При первоначальномъ учрежденіи ихъ законодатель не опредѣлилъ вѣдомства, которому онѣ подчиняются. Пришлось непосредственно управлять ими сенату. Это доказывается тѣмъ, что въ 1719 г. учителя московской и вологодской школъ непосредственно относились о ихъ нуждахъ въ сенатъ<sup>1)</sup>. Управление школами каждой губерніи, въ зависимости отъ сената, возложено было или на губернаторовъ, или на особия, специально — назначенныя лица; такъ для Петербургской губ. былъ назначенъ Скорняковъ-Писаревъ еще до своего директорства въ морской академіи. Неизвѣстно, былъ ли онъ назначенъ непосредственно сенатомъ; только и онъ прямо относился къ сенату съ своими представленіями<sup>2)</sup>.

Извѣстно, что при устройствѣ коллегій, не было предназначено специальной коллегіи для вѣдомства народнаго просвѣщенія и мы увидимъ въ своемъ мѣстѣ, что такого учрежденія еще и не могло быть въ то время. Между тѣмъ сенатъ желаетъ себя избавить отъ непосредственнаго управленія всѣми подробностями въ провинціяхъ и вотъ указомъ 1720 г. апр. 30 завѣдованіе элементарными школами вообще поручено *адмиралтейской коллегіи*.

«По государеву указу въ сенатѣ опредѣлено: помянутыхъ школъ учителей и учениковъ вѣдать впредь во всемъ въ адмиралтейской коллегіи для того: по именному указу въ 1714 году ради ученія цыфрии и нѣкоторой части геометріи посланы въ губерніи учителя изъ той коллегіи. Того ради быть имъ подъ вѣдѣніемъ полковника и отъ бомбардиръ-капитана Скорнякова—Писарева, который по Е. И. В.—ва указу и по опредѣленію оной коллегіи навигацкую школу вѣдаетъ».

Скорняковъ—Писаревъ принялъ управленіе петерб. морскою академіею послѣ Матвѣева въ 1719 г. Въ адмр. коллегіи первоначально арифметическія школы состояли въ вѣдѣ-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 3447 и № 9054.

<sup>2)</sup> Ib. № 3447.

ни «адмиралтейской *мундирной* конторы». Но съ 1721 г. (февр. 4) для нихъ найденъ болѣе приличный департаментъ. Съ этого времени въ адмиралтейской коллегіи управленіе образованіемъ составило особую вѣтвь ея администраціи, подъ именемъ С.-Петербургской академической конторы, которой и были поучинены цыфирныя школы. Так. обр. порученіе школѣ Скорнякову-Писареву не имѣетъ уже характера личнаго порученія; управленіе имъ принадлежитъ ему по должности директора академіи. Подъ центральнымъ надзоромъ адмир. коллегіи мѣстный надзоръ за элементарными школами поручается *губернаторамъ, вице-губернаторамъ и воеводамъ*:

«Также по указамъ изъ той коллегіи (продолжаетъ упомянутый указъ) токмо губернаторамъ, вице-губернаторамъ и воеводамъ велѣтъ за учителями смотрѣть того накрѣпко, чтобы въ томъ ученіи они учителя чинили прилежаніе и ученикамъ въ приниманіи и въ ученіи ихъ продолженіи и обидъ и налоговъ никакихъ никому по прихотямъ своимъ отнюдь не чинили, а для того ученія оныя школы опредѣлить въ архіерейскихъ домахъ, а гдѣ архіерейскихъ домовъ нѣтъ, въ монастыряхъ, чтобы тѣ ученики для училища домы себѣ являли по близости, а не въ дальнемъ разстояніи».

Так. обр. сложное управленіе цыфирными школами (начиная снизу) состоитъ: изъ воеводъ, вице-губернаторовъ, губернаторовъ, академической канцеляріи (морской академіи), адмиралтейской коллегіи и наконецъ сената. Дѣятельность воеводъ и губернаторовъ въ отношеніи къ нимъ состояла: а) въ наблюденіи за исполненіемъ школьной обязанности жителями губерній, производствѣ смотровъ и разбора и въ отсылкѣ учениковъ въ школы; б) въ наблюденіи за дѣйствіями учителей, чтобы они при приѣмѣ и ученіи не дѣлали притѣсненій ученикамъ и исполняли свою должность прилежно; в) въ заботахъ о помѣщеніи школы (согласно съ ук. 1714 г.), о доставленіи ей содержанія и выдачѣ жалованья учителямъ.

Но и эта длинная и, повидимому, правильная дѣятельность властей не сразу привела къ упроченію порядка въ управленіи; и послѣ этого указа Скорняковъ-Писаревъ (т. е. академическая контора) продолжаетъ непосредственно сноситься съ сенатомъ. Въ 1721-мъ году Скорняковъ-Писаревъ обратился къ сенату съ жалобой, что учениковъ въ школы изъ провинцій не высылаютъ; сенатъ постановилъ:

«По тому его полковника... Скорнякова-Писарева доношенію разсмотрѣніе и указъ учинить въ адмиралтейской коллегіи, для того, въ 1720 г. по опредѣленію въ сенатѣ, велѣно тѣхъ учениковъ вѣдать во всемъ въ той коллегіи... и впредь ему полковнику Скорнякову-Писареву требовать указу изъ той коллегіи, а въ сенатѣ ему доношеній не подавать, а въ губерніи и въ провинціи послать подтвердительные печатные указы, дабы по посланнымъ изъ адмиралтейской коллегіи указамъ о тѣхъ ученикахъ и о прочемъ исполняли»<sup>1)</sup>.

Сверхъ этихъ двухъ указовъ о передачѣ цыфирныхъ школъ въ вѣдомство адмиралтейской коллегіи въ ук. 1731 г. іюня 21<sup>2)</sup> упоминается еще объ указѣ сената отъ 31 января 1721 г., по которому будто бы сенатъ опредѣлялъ быть цыфирнымъ школамъ подъ вѣдомствомъ адмиралтейской коллегіи. По этому указа подъ означеннымъ числомъ въ П. С. Законовъ нѣтъ.

Но вскорѣ начинается печальная борьба разныхъ вѣдомствъ, при чемъ каждое старается освободить себя отъ цыфирныхъ школъ, начинавшихъ приходить въ упадокъ. Эта борьба есть точное указаніе на то, что при господствѣ профессиональнаго образованія элементарному нѣтъ мѣста; разные вѣдомства перебрасываются имъ, какъ мячикомъ, до тѣхъ поръ, пока правительство не примкнуло его къ военному вѣдомству, т. е. правляицѣ, пока совершенно не покончило съ нимъ.

Съ 1723 года, т. е. того рокового года для цыфирныхъ школъ, когда за разсортировкою всѣхъ гражданъ по профессіямъ, для нихъ не оставалось уже учениковъ, начинаются различные соображенія на счетъ того, какому вѣдомству ихъ подчинить. Мая 29-го 1723 г. адмиралтейская коллегія доносила сенату, что Е. И. В.—во велѣлъ<sup>3)</sup> учинить опредѣленіе въ сенатѣ о томъ: «цыфирнымъ школамъ гдѣ въ вѣдѣніи быть?» 16 сент. происходила конференція сената съ синодомъ; на ней вопросъ о присоединеніи цыфирныхъ школъ къ архіерейскимъ и слѣд. о полномъ подчиненіи первыхъ *духовному вѣдомству*, рѣшенъ лишь частнымъ образомъ; синодъ отвѣчалъ: такихъ школъ съ учителями къ ар-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 3703, янв. 9, 1721 г.

<sup>2)</sup> Иб. № 5788.

<sup>3)</sup> Петръ, присутствуя 8 мая въ адмирал. коллегіи, получилъ отъ нея докладную выписку объ этомъ. № 4975, 1726 г. окт. 31.

хіерейскимъ школамъ, кромѣ новгородской, приобщать вѣнѣ негдѣ, понеже въ прочихъ епархіяхъ архіерейскія школы еще не опредѣлены, а въ новгородской епархіи цифирную съ архіерейскою школою соединить соглашенось, токмо учителямъ той школы жалованья получать откуда они напередъ сего получали, а не отъ синода, дабы оное ученіе было подъ одною дирекціею, ибо при ученіи словесномъ и письменномъ могутъ обще и цифирную науку принимать». Сообразно съ этимъ рѣшеніемъ конференціи, сенатъ окт. 17 и выдалъ свой указъ <sup>1)</sup>).

Однакожь это партикулярное соединеніе цифирныхъ школъ съ архіерейскими, въ которомъ предполагалось въ послѣдствіи и общее ихъ соединеніе, не было исполнено, какъ увидимъ ниже. Цифирныя школы продолжали состоять подъ вѣдомствомъ адмиралтейской коллегіи, несмотря на то, что къ концу царствованія Петра и въ слѣд. царствованія уже во многихъ мѣстахъ открыты были архіерейскія школы.

Указъ окт. 17-го 1723 г. столь мало считался рѣшеніемъ этого важнаго вопроса, что въ послѣдствіи адмиралт. коллегія жаловалась верховному тайному совѣту, что на донесеніе ея сенату, поданное въ слѣдствіе высочайшей воли, (т. е. на представленіе ея о перемѣнѣ вѣдомства цифирныхъ школъ) «до февраля мѣсяца сего 1726 года указу не получила», послѣ неоднократныхъ требованій, и что эти требованія возвращены въ адмиралт. коллегію невѣренными когда сенатъ сравненъ былъ съ высшими 3-мя коллегіями <sup>2)</sup>). По этому адмиралтейская коллегія обращается съ донесеніемъ въ верховный тайный совѣтъ, при чемъ уже сообщаетъ опредѣленный и, по ея мнѣнію, необходимый планъ соединенія цифирныхъ школъ съ архіерейскими подъ вѣдомство синода: «не повелѣно ли будетъ В. Н. В.—ва указомъ, вышеобъявленнымъ... школамъ и въ оныхъ обрѣтающимся учителямъ и ученикамъ быть въ вѣдѣніи прав. синода... По сему доношенію Ея Н. В.—во указала о соединеніи учрежденныхъ въ губерціяхъ и провинціяхъ для ученія приказныхъ и прочихъ чиновъ людей дѣтей школъ со учреждающимися отъ синода

<sup>1)</sup> П. С. З. № 4326.

<sup>2)</sup> П. С. З. № 4975. окт. 31. 1726 г.

семинарією и школами и бытіи обрѣтающимся въ оныхъ школахъ учителямъ и ученикамъ въ вѣдѣніи синодскомъ».

Конечно не трудно догадаться, что эта перемена вѣдомства цифирныхъ школъ равняется закрытію элементарныхъ училищъ. Однако и эта передача элементарныхъ школъ въ синодское вѣдомство не состоялась.

Неизвѣстны причины, по которымъ это категорическое узаконеніе не было выполнено. Судя по словамъ адмиралтейской collegii, приводимымъ въ ук. 1744 г. окт. 26, школы не были приняты въ вѣдѣніе синодское «для того, что тѣ школы доуховнаго правительства не подлежатъ». Хотя странно, что указъ, изданный конференціею сената и синода, былъ признанъ отъ синода не исполнимымъ, но мы должны довольствоваться этою причиною, не пытя другой.

Неизвѣстно въ какомъ вѣдомствѣ оставались цифирныя школы до 21 іюня 1731 г. <sup>1)</sup> когда данъ былъ сенатскій указъ объ оставленіи ихъ по прежнему въ вѣдомствѣ адмиралтейской collegii. Изъ этого указа можно заключать только, что это межеумочное состояніе школъ было весьма тяжело для нихъ; повидимому учителямъ не выдавалось жалованья за это время:

«Определеннымъ въ губерніяхъ цифирныхъ школъ учителямъ кормовыя деньги по указу 1714 года, на которые годы дачи имъ не было, выдать и впредь давать наъ неположенныхъ въ штатѣ доходовъ по ассигнаціямъ штатсъ-конторы. А изъ губерній и провинцій прислать въ сенатъ вѣдомости немедленно, съ пачала оныхъ школъ сколько человекъ и какиимъ наукамъ и въ какое время обучались, изъ того числа сколько куда употреблено, сколько пиитъ на лицо и съ которыхъ годовъ учатся и до какихъ наукъ произошли. И впредь тѣмъ школамъ, по прежнему указу пр. сената генваря 31 прошлаго 1721 года (мы уже говорили, что такого указа нѣтъ въ П. С. З.) быть во всемъ модѣ вѣдомствомъ адмиралтейской collegii, которой надъ оными школами пиитъ прежнее смотрѣніе и о состояніи ихъ въ сенатъ репортовать».

Но адмиралтейская collegia не находила ничего для себя лестнаго въ этой чести: при всеобщей разеортировкѣ учениковъ по разнымъ школамъ, число цифирныхъ школъ съ каждымъ годомъ уменьшалось. Черезъ 13 л. послѣ приведен-

<sup>1)</sup> П. С. З. № 5788.

наго указа коллегія дѣлаетъ новую и послѣднюю попытку сбить съ своихъ рукъ умирающее учрежденіе. Попытка кончилась удачно существованіе элементарныхъ школъ прекратилось надолго. Если въ 20 годахъ не удалось присоединить цыфирныя школы къ духовнымъ, то въ 1744 г. адмиралтейская коллегія представляет: не присоединить ли ихъ къ *воиннымъ*, именно къ низшему разряду ихъ-гарнизоннымъ? Обстоятельства, оправдывающія, по мнѣнію коллегіи, этотъ проектъ слѣд.: 1) учиться въ нихъ некому: одиодворческие, дворянскіе, посадскіе и духовные дѣти освобождены отъ цыфирныхъ школъ; «всѣхъ вышеобъявленныхъ чиновъ людей дѣти разпредѣлены по указамъ въ разныя школы и содержатся въ прочихъ командахъ». Остаются дѣти приказнаго чина и дѣти другихъ сословій, «которые сами собою къ той наукѣ охоту возымѣютъ». Но опытъ показалъ, что подъяческихъ дѣтей учиться только 8 человекъ во всей имперіи, а охотою опредѣляющихся не много болѣе. 2) Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ цыфирныя школы частными распоряженіями уже соединены съ гарнизонными, которые учреждены указомъ 21 сент. 1732 г. и объемъ ученія которыхъ сходенъ съ объемомъ ученія цыфирныхъ школъ.

Сенатъ согласился съ доводами адмиралтейской коллегіи и распорядился пропзвести слѣдѣе цыфирныхъ школъ съ гарнизонными двумя способами: 1) тамъ, гдѣ есть учителя цыфирныхъ школъ и гарнизонныя школы, первые должны преподавать въ послѣднихъ, обучая какъ солдатскихъ дѣтей, такъ и дьяческихъ, буде найдутся. Въ такомъ случаѣ учреждается сложная подчиненность этихъ школъ: онѣ находятся собственно въ военномъ вѣдомствѣ, подчиняясь оберъ-комендантамъ и комендантамъ; по дальнѣйшее, высшее вѣдомство ихъ раздволяется: о солдатскихъ дѣтяхъ рапортуяютъ въ военную коллегію, а о дьяческихъ и прочихъ къ губернаторамъ и воеводамъ, а чрезъ нихъ въ сенатъ. 2) Тамъ, гдѣ есть цыфирныя школы, а гарнизонныхъ нѣтъ, онѣ остаются на прежнемъ основаніи подъ ближайшимъ наблюденіемъ губернаторовъ и воеводъ; но и въ эти училища могутъ быть опредѣляемы солдатскіе дѣти, если по близости нѣтъ гарнизонной школы. Въ обоихъ случаяхъ учителя цыфирныхъ школъ получаютъ жалованье по прежнему

изъ губернскихъ нештатныхъ доходовъ. Такимъ образомъ въ сущности обѣ формы соединенія цифирныхъ школъ съ гарнизонными сводятся къ одной: въ первомъ случаѣ цифирныя школы соединяются съ гарнизонными, во второмъ гарнизонныя съ цифирными. И тѣ и другія изъемяются изъ вѣдомства адмиралтейской коллегіи и состоятъ подъ центральнымъ вѣдѣніемъ сената и военной коллегіи и подъ мѣстнымъ надзоромъ съ одной стороны губернаторовъ и воеводъ, съ другой оберъ-комендантовъ и комендантовъ. Дальнѣйшее естественное теченіе хода образованія привело къ тому, что изъ смѣшаннаго типа военно-гражданскихъ школъ выработался одинъ чистый военный, начало общаго образованія поглощено вполне элементомъ профессиональнымъ, смѣшанныя школы въ послѣдствіи превратились въ просто-гарнизонныя <sup>1)</sup>).

Такова плачевная, но истинная исторія первой попытки организовать элементарное народное образованіе при профессиональной системѣ.

Неудачи цифирныхъ школъ не побудили правительство возвратиться къ реформѣ приходскихъ школъ. Въ послѣдующее время, при Аннѣ и Елизаветѣ, законодательство возвращалось къ старой системѣ приходскаго образованія лишь въ исключительныхъ случаяхъ. Именно: при основаніи новыхъ колоній съ населеніемъ неподатнымъ принято было за общее правило учреждать элементарныя народныя школы при каждой церкви и выѣсть съ основаніемъ церкви; здѣсь, какъ и въ старой системѣ, школы считаются необходимою принадлежностью церкви. Въ описываемое время было два случая основанія такихъ колоній: въ царствованіе Анны въ 1736 году и въ царствованіе Елизаветы въ 1751 году.

Указомъ 27 дек. 1736 основаны военныя поселенія для отставныхъ отъ службы унтеръ-офицеровъ и рядовыхъ, близъ

---

<sup>1)</sup> Замѣчательный актъ, которымъ замѣчалась страдальческая исторія цифирныхъ школъ, заслуживалъ бы того, чтобы привести его здѣсь вполне, какъ для оправданія нашей мысли о томъ, что среди профессиональной системы образованія не было мѣста для элементарнаго, такъ и потому, что этотъ актъ есть лучшая оффиціальная исторія цифирныхъ школъ. Но, боясь утомить читателя, мы отсылаемъ желающихъ къ № 9054 Полн. Собр. Закон., подъ которымъ помѣщенъ этотъ важный сенатскій указъ 26 окт. 1744 г.

восточной границы «на пустыхъ земляхъ», а именно по р. Волгѣ и ея притокамъ, на опустѣвшихъ степяхъ бывшихъ волжскихъ казаковъ, между Царицыномъ и Астраханью. Въ поселеніяхъ (при достиженіи ими извѣстной величины) должны быть построены церкви, къ которымъ опредѣляются ученыя священники; а при церквахъ учреждаются школы для обученія дѣтей поселенныхъ солдатъ грамотности. Учитъ должны тѣже священники и церковники; но за обученіе полагается имъ опредѣленное жалованье отъ правительства. Этою чертою колонистскія школы существенно отличаются отъ старыхъ приходскихъ. Обученные въ этихъ школахъ могутъ, по желанію, продолжать образованіе въ гарнизонныхъ школахъ <sup>1)</sup>).

На другой, южной окраинѣ Россіи основаны были колоніи при Елизаветѣ Петровнѣ изъ православныхъ эмигрантовъ переселившихся изъ Турціи: сербовъ, болгаръ, волоховъ. Здѣсь учрежденіе школъ при церквахъ и вмѣстѣ съ церквами предложено было правительству въ проэктѣ Хорвата, которому принадлежала инициатива этихъ колоній, въ числѣ прочихъ условій переселенія. Хорватъ предлагалъ дать поселеніямъ церкви, школы и духовенство по примѣру прочихъ полковъ и производить жалованье священникамъ по вѣсковому уставу. Сепать согласился основать и содержать на казенный счетъ только полковыя церкви; устройство же и содержаніе церквей и школъ («если имъ потребны будутъ») въ каждомъ поселеніи предоставляетъ самимъ колоніямъ.

Въ одномъ городскомъ словѣ, менѣе другихъ служебномъ, можно было отыскать нѣкоторую возможность возвращенія къ старой системѣ. Еще при Петрѣ правительство дѣлаетъ такую попытку въ инструкціи магистратамъ. Инструкція рекомендуетъ магистратамъ стараться, чтобы въ школахъ при церквахъ, «или гдѣ пристойно», обучались читать, писать и арифметикѣ дѣти не только состоятельныхъ гражданъ, но и бѣдныхъ, и преимущественно этихъ послѣднихъ; отъ нихъ «впередъ граду польза и вспоможеніе можетъ быть», а безъ обученія они будутъ «возрастать въ неупотребство и въ какой либо вредъ граду». По обученіи ихъ въ школахъ,

<sup>1)</sup> П. С. З. № 7136.

городское начальство должно стараться обучать ихъ мастерствамъ, для пользы городу. Очевидно, что инструкція имѣеть въ виду преимущественно сиротъ и нищихъ дѣтей. Государства, совершенно небрегающія объ элементарномъ общенародномъ образованіи, принуждаются силою вещей заботиться о первоначальномъ воспитаніи и образованіи нищихъ; необходимая связь образованія и призрѣнія проникаетъ какъ всю до-петровскую систему образованія, такъ и большую часть узаконеній екатерининской эпохи. Къ уясненію этой связи въ описываемую эпоху мы и обратимся теперь.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Астафьева Елена Николаевна** — старший научный сотрудник отдела развития региональной воспитательной инфраструктуры Института развития образования ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

histped2009@rambler.ru

**Боброва Галина Владимировна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Оренбургского государственного университета, педагог дополнительного образования Оренбургского президентского кадетского училища, г. Оренбург.

Galya.Bobrova.71@mail.ru

**Бреннер Дарья Анатольевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов.

kafpedagog@ggpi.org

**Голубева Ирина Александровна** — аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов.

uvsrgolubevaia@gmail.com

**Захарищева Марина Алексеевна** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов.

zahari-ma@rambler.ru

**Ичетовкина Надежда Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов.

Tonkovanm1@rambler.ru

**Кароли Дорена** — доктор исторических наук, профессор истории образования Болонского университета Alma Mater Studiorum (Италия)

dorena.caroli@unibo.it

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

abc1089@yandex.ru

**Мальцева Елена Владимировна** — преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов.

briga@list.ru

**Пичугина Виктория Константиновна** — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва.

pichugina\_v@mail.ru

**Помелов Владимир Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.  
vladimirpomelov@mail.ru

**Пудовкин Сергей Игоревич** — историк, краевед, педагог высшей категории муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования ДЮОЦ «Мир», г. Нижний Тагил.  
konst925@rambler.ru

**Скрябина Дарья Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов.  
Dar-skryabina@yandex.ru

**Уткин Анатолий Валерьевич** — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.  
ava-utkin@yandex.ru

**Юдина Надежда Петровна** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск  
nayudina@yandex.ru

**Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.**  
Телефон (3435) 25-55-01

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Astafieva Elena N.** — senior researcher of the Department of development of regional educational infrastructure of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.  
histped2009@rambler.ru

**Bobrova Galina V.** — candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of Orenburg state University, teacher of additional education of Orenburg presidential cadet school, Orenburg.  
Galya.Bobrova.71@mail.ru

**Brenner Daria A.** — candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology of the Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov.  
kafpedagog@ggpi.org

**Golubeva Irina A.** — postgraduate of Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov.  
uvsrgolubevaia@gmail.com

**Zakharishcheva Marina A.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov.

zahari-ma@rambler.ru

**Ichetovkina Nadezhda M.** — candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov.

Tonkovanm1@rambler.ru

**Caroli Dorena** — Doctor of historical Sciences, Professor of history of education Alma Mater Studiorum University of Bologna (Italy).

**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

**Maltseva Elena V.** — lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov.

briga@list.ru

**Pichugina Viktoria K.** — Doctor of Pedagogy, professor. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow.

pichugina\_v@mail.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

**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

**Skryabina Daria Yu.** — candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov.

Dar-skryabina@yandex.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

**Yudina Nadezhda P.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of Department of Pedagogy of «Pacific State University», Khabarovsk.

mayudina@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 [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@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 [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@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: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 3 (33) 2019 г. Дата выхода в свет: 20.09.2019 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 1818.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Принт НТ».

**Адрес типографии:** 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.