

DOI: 10.17853/2304-1242-2019-4

ISSN 2304-1242

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

# ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



4/2019

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

**ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:**

*АНТОНОВА* доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, член Президиума Российской академии образования, г. Москва  
*Лидия*

*Николаевна*  
*ДОРОЖКИН* доктор педагогических наук, профессор.  
*Евгений* Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург  
*Михайлович*

*КАРОЛИ* доктор исторических наук, профессор истории образования Болонского университета Alma Mater Studiorum (Италия)  
*Дорена*

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

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

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

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

*СНАПКОВСКАЯ* доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор.  
*Светлана* Профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Беларусь).  
*Валентиновна*

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

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

*СМИРНОВА Лариса Владимировна* — ответственный редактор.

Кандидат педагогических наук, доцент. Заместитель директора ГАНУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург.

## СОДЕРЖАНИЕ

## Колонка редактора

<b>Уткин А. В.,</b> д-р пед. наук, доцент СТЕНОГРАММА XV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ» Москва, Академия социального управления, 14 ноября, 2019 г. ....	6
--	---

## Памяти ученого

ПАМЯТИ ВИТАЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА БЕЗРОГОВА (1959–2019).....	16
--	----

<b>Безрогов В. Г.,</b> д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В ПОИСКАХ АУДИТОРИИ: КРЕСЛИЦА НА ГИГАНТАХ ИЛИ ДЛЯ ГИГАНТОВ .....	20
--	----

ВЛИЯНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОГО ФАКТОРА НА СОСТАВ И СОДЕРЖАНИЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ XIX– НАЧАЛА XX в. ....	35
---	----

ДОБРЫЕ УЧИТЕЛЯ И ОСТОРОЖНЫЕ УЧЕНИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РЕСПУБЛИКАНСКОГО И ПОЗДНЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО РИМА О ФЕНОМЕНАХ УЧИТЕЛЬСТВА И УЧЕНИЧЕСТВА .....	61
--	----

## **ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

- Уткин А. В.,**  
д-р пед. наук, доцент  
ЭЛЛЕН КЕЙ: ИДЕЯ СЧАСТЛИВОГО ДЕТСТВА .....83
- Э. Кей**  
ВЕК РЕБЕНКА .....92

## **МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

- Корнетов Г. Б.,**  
д-р пед. наук, профессор  
ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЗНАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО  
В ЗЕРКАЛЕ МЕТОДА РАЦИОНАЛЬНОЙ  
РЕКОНСТРУКЦИИ Р. РОРТИ .....106

## **ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

- Адищев В. И.,**  
д-р пед. наук, профессор  
МУЗЫКА В ШКОЛЕ:  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
(ИЗ ПРАКТИКИ ПЕРВЫХ ПОСЛЕОКТЯБРЬСКИХ  
ЛЕТ) .....127
- Астафьева Е. Н.**  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ:  
ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ  
(2000-е - 2010-е гг.) .....139
- Помелов В. Б.,**  
д-р пед. наук, профессор  
ВИДНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ РОССИЙСКОГО  
РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
А. И. АНАСТАСИЕВ .....152

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

## ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<b>Корнетова Е. Г.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ш. МОНТЕСКЬЕ .....	170
--	-----

### РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

<b>Уткин А. В.,</b> д-р пед. наук, доцент О НОВОЙ КНИГЕ Л. Э. ЗАВАРЗИНОЙ .....	177
--	-----

### ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

<b>Монро П.</b> ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ. ЗАКЛЮЧЕНИЕ: ЭЛЕКТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ .....	183
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	197
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....	199

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

**СТЕНОГРАММА  
XV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ  
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ  
III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИННОВАЦИИ  
В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ  
И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ»  
Москва, Академия социального  
управления, 14 ноября, 2019 г.**

УДК 061/3(100):37"2019"(470-25)  
ББК 74.04л0(0)(2-2Мос)+74.044.3

В статье представлен сокращенный вариант выступлений участников XV международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании», состоявшейся 14 ноября 2019 г. (г. Москва).

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли; история педагогики; историко-педагогическое знание; инновации; инновационные процессы в образовании.

A. V. Utkin

**NOTHAND RECORD OF THE 15th NATIONAL  
SCIENTIFIC CONFERENCE  
«HISTORICAL AND PEDAGOGICAL  
KNOWLEDGE AT THE BEGINNING  
OF THE 3rd MILLENEUM:  
INNOVATIONS IN THE HISTORY OF PEDAGOGY  
AND MODERN EDUCATION »**

The article presents the participants' reports of the XV International scientific conference "Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third Millennium: innovations in the history of pedagogy and modern education", held on 14 November 2019 (Moscow).

**Key words:** development of education and pedagogical thought; history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; innovation; innovation processes in education.

**Корнетов Г. Б.**, *председатель оргкомитета конференции, д.п.н., проф., профессор кафедры психологии и педагогики Академии социального управления (Москва):* Добрый день, уважаемые коллеги! Сегодня мы открываем пятнадцатую международную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании». На конференцию для очного участия было заявлено примерно 35 человек, но жизнь постоянно вносит коррективы, и ряд наших коллег по объективным причинам не смогли сегодня приехать.

Учитывая то, что мы уже третье заседание посвящаем проблеме инноваций в образовании, я предлагаю отойти от программы и поговорить сегодня об истории педагогики, о тех проблемах которыми мы занимаемся, которые нас волнуют и о том, существуют ли в принципе в нашей педагогической действительности инновационные процессы как в истории педагогики, так и современного образования. На прошлой нашей встрече в апреле мы довольно тщательно эти понятия анализировали, сопоставляя понятия «инновация — традиция», и пришли к выводу, что, если воспринимать инновации не как понятие, а как метафору так, собственно, для нас инновация — это любое обновление.

Образование всегда имеет некоторые инновации, так всегда происходят некие обновления — системные, модульные, частные, это перманентный процесс, так как ни одна жизненная ситуация не воспроизводится буквально, всегда есть какие-то изменения даже в самой жестко организованной школьной системе. Один и тот же урок истории в 5 классе по одной теме не похож на аналогичный — разные дети, разные учителя, разные отношения. И поэтому для нас с вами как для историков педагогики важно понимать под инновацией некие образы будущего — какие они, сколько их? А их оказывается немного. Первый образ — «будущее — это прошлое». Все лучшее — в прошлом, идеалы — это идеалы прошлого и т. д. Второй образ — «будущее как прогресс», как движение от настоящего к лучшему, от прошлого к сегодняшнему, от сегодняшнего к завтрашнему, постоянное улучшение и усовершенствование. Собственно идеология инноваций возникает именно здесь. И, наконец, есть образ революционного будущего, будущее как отказ от настоящего и от прошлого. И есть будущее как настоящее, так как все наши представления о прошлом и о будущем — это, по сути, представления настоящего, и порождаются они настоящим. И когда мы начинаем интерпретировать прошлое и будущее, мы все равно интерпретируем его настоящим.

В педагогике и образовании у нас представление о будущем — из прошлого, в лучшем случае — из настоящего. В истории педагогики, говоря об инновациях и традициях в контексте педагогического образования, в контексте того массива историко-педагогических знаний, которые используются на всех уровнях педагогического образования, везде присутствует элемент историко-педагогического знания.

Как только мы начинаем говорить о развивающем обучении, мы понимаем, на каких принципах и какой теории оно основано (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков). Есть система, в основе которой лежит противоположный принцип — от конкретного к общему, абстрактному, теоретическому (Д. Дьюи, Дж. Брунер). Строить систему можно исходя из разных оснований, и результаты будут получаться интересные, но всегда неполные, так как еще ни одна система образования, воспитания, обучения не сумела решить в совокупности всех образовательных задач. Когда мы проектируем учебный процесс, мы берем за основу некую систему, но, понимая ее возможности и ограничения, мы по необходимости привлекаем некие дополнительные ресурсы, не противоречащие принципам данной системы.

Например, если уделяется особое внимание индивидуальному развитию ребенка, то этот принцип (индивидуализации) трудно вписать в систему А. С. Макаренко, в ней задается совершенно другая рамка — социализации личности, главная цель которой — встраивание человека в сообщество, в коллектив. Д. Дьюи писал, что есть педагогика, которая ориентирована на то, чтобы сформировать человека как члена общества, есть педагогика, которая ориентирована на то, чтобы развить человека как индивидуальность. Он считает, что педагогика должна совместить обе позиции, оба принципа; и это называется демократической педагогикой. Демократической не в политическом значении этого понятия, а в смысле совмещения социального и индивидуального начал в педагогической организации развития человека, создания максимальных условий в рамках возможного для развития каждой индивидуальности. И главное, каждая индивидуальность должна понимать, что нужно сотрудничать с другими людьми, потому что человеку жить в обществе и реализовать он себя может только в совместной деятельности. Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех.

Понимание таких явлений возможно лишь при обращении к огромному массиву историко-педагогического материала. Мы говорили о том, что есть историческая реконструкция, есть рациональная реконструкция. Историческая для нас, историков педагогики, ориентирована на то, чтобы воссоздать то, как было, воссоздать глазами тех, кто жил в изучаемом нами периоде, а рациональная реконструкция более связана с попытками конструирования, со стремлением приблизиться к объективной сути процессов и явлений.

**Барсуков И. Е.** к.э.н., директор Института развития образования Академии социального управления (Москва): Просматривая про-

грамму конференции, я прежде всего обратил внимание на вторую часть — инновации в истории педагогики и образования. Так получилось, что свою диссертацию (в другой области науки) я писал по инновациям, поэтому выскажу свою точку зрения на инновации и инновационные системы. Меня несколько смущает корректность переноса инновационной проблематики в область педагогики. В экономической сфере инновация — это прорыв, коренное изменение в социально-экономической, отраслевой, технологической системе. Причем инновация не только и не столько технологический процесс, а качественно-содержательное изменение системы. С этой точки зрения, применительно к современному образованию мы на базовых и часто очень хороших теориях выстраиваем некий технологический цикл, но при этом уходим от самой теории, ее базовых принципов. Например, задание для младшего школьника по предмету «Окружающий мир» — необходимую информацию о растении нужно найти в интернете, распечатать, вклеить в тетрадь. Т. е. познавательную деятельность ребенка (найти отличия, описать, выявить особенности и т. д.) мы заменяем поиском информации в Интернете. К традиционной методике постарались «приделать» современные технологии. На этом примере явно виден разрыв в понимании инновации как управления и инновации как технологии. Инновации как технологии всем понятны, легко воспринимаются, но не факт, что инновации в технологиях совпадают с инновациями в управлении. Этот разрыв важно зафиксировать. Кроме того, статус инновации вне контекста невозможно определить, именно он позволяет оценить инновацию как прорыв или устаревшее решение.

**Корнетов Г. Б.:** В законе «Об образовании в Российской Федерации» ст. 20 полностью посвящена инновационной деятельности и экспериментальной работе, и от школьных коллективов *требуют* инноваций, что, конечно, не улучшает ситуацию в образовании. Организационно-управленческий и педагогический опыт К. Уошберна — ученика Дж. Дьюи и Ф. Паркера, автора официально признанных лучшими государственных школ Америки в 20-30 гг. XX в., один из ярких примеров инновационной деятельности в образовании. Выдвинув идею предельной индивидуализации учебного процесса, К. Уошберн четко разделил работу школы на 2 части: первая — уроки в системе, которую впоследствии стали называть индивидуализированным обучением; вторая — внеурочная работа, проекты, воспитательная работа, совместные мероприятия, которым полностью посвящена вторая часть дня.

**Лукацкий М. А.** д.п.н., профессор, член-корр. РАО, *заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. Е. А. Евдокимова (г. Москва):* Складывается впечатление, что мы превратились в вольных мыслителей, а не представителей науки. Сегодня мы с Вами рассуждали о будущем — ни одна наука будущим не занимается, о будущем рассуждают теологи и философы, но в функции науки рассуждения о будущем вписаны быть не могут по

определению, так как любая наука реализует три функции — описательную, объяснительную, предсказательную. Когда речь идет о предсказательной функции, речь идет о том, как будут меняться те явления, которые попали в исследовательский фокус той или иной науки. Педагогика приписала себе функцию рассуждения о будущем, начала размышлять в таком ключе... и оказалась в ловушке. Кто-то сегодня употребил понятие «системно-деятельностный подход». Нет такого подхода! Ни в одном словаре нет определения этому понятию — есть понятие «системный подход», и есть понятие «деятельностный подход».

Обсуждая инновации, мы начинаем с той же неопределенности — когда мы говорим об инновациях, мы что имеем в виду? Инновации в сфере образования или инновации в сфере науки — а это не одно и то же. Если инновация в науке должен быть инновационный фактологический материал, инновационно-теоретическое осмысление этого материала; если это изменения в сфере образования — их надо обосновать, проверить, внедрить и т. д. Что в этой ситуации педагогике нужно сделать? Заниматься тем, чем она должна заниматься — собирать фактологический материал, его описывать, разрабатывать теории, объясняющие образовательные явления. Историки педагогики должны показать, какие теоретические выкладки, размышления, обоснования содержатся в трудах выдающихся педагогических мыслителей. Когда приходится сталкиваться с так называемыми историко-педагогическими исследованиями, как правило, все они рассказывают о том, что написано в тех или иных текстах. Это называется просвещением, если адекватно такого рода описание выполнено, но собственно научный историко-педагогический анализ отсутствует. А именно он должен демонстрировать, что в этих трудах в качестве теоретических, базовых научных положений содержится. Ответы на поставленные вопросы становятся научными в том случае, если они построены не на отдельных рассуждениях, а подтверждены данными, полученными в ходе экспериментов, наблюдений, иными словами, фактами. Следовательно, у нас должен быть массив педагогических фактов, без них — бездоказательные рассуждения. В теоретическом отношении эти данные необходимо осмыслить, т. е. построить теорию. Теория должна коррелировать с массивом педагогических данных, и это есть не что иное, как шаг в развитии педагогической науки. Факты были предметом осмысления уже в школах античности, однако до сих пор нет ни одного пособия, в котором бы содержался свод педагогических теорий с древности до настоящих дней.

**Корнетов Г. Б.:** Я всегда цитировал А. В. Петровского, который говорил, что педагогики как науки нет, есть история педагогики, которая показывает, что мы в педагогике знаем. Это и теории, и педагогические системы, и модели практик разных эпох и народов.

**Лукацкий М. А.:** Еще один аспект — любой исследователь, занимающийся наукой, должен уметь работать с текстами. В моем поле зрения каж-

дый год оказывается 150—200 аспирантов, и я в качестве квазиэксперимента предлагаю им очень небольшой текст, например, басню Крылова, прошу восстановить в памяти все то, что они помнят со школьных времен о баснях, и определить главный смысл, который несет в себе эта басня. Обычно не более 10 человек справляются с этим заданием. Еще одно подобное задание — составить 5—6 предложений в соответствии с их логической валентностью — первое, второе, третье и т. д. И с ним справляются немногие.

**Полякова М. А.**, к.п.н., доцент *Российского нового университета (г. Калуга)*: Возникает вопрос: нормативные документы, которые появились в XVI веке по школьному образованию можно считать неким теоретическим осмыслением. Можно ли признать теоретическим осмыслением документы того периода, над исследованием которого я работаю.

**Лукацкий М. А.:** Данные документы теоретическим осмыслением считать нельзя — у нас в руках есть работы XVI века — некое историческое послание той эпохи. Вы приступаете к анализу этого источника: определяете с какой целью и с помощью какого инструментария осуществляется Ваша аналитическая работа; на какую часть документа необходимо обратить (и почему) особое внимание, (к примеру, если документ содержит 1500 страниц). При этом необходимо руководствоваться различными описаниями этого источника, отдавая предпочтение одному из них. Для этого нужна система аргументации — почему отдаю предпочтение этому описанию, а не другому и т. д.

**Полякова М. А.:** Тогда мы будем говорить об исследовательских процедурах, которые мы применяем, а не об источниках и тех авторах, кто создал эти документы. Историки сначала выясняют, в какой исторической ситуации, каких условиях этот документ появился, какие факторы инициировали его появление.

Возвращаясь к нашему исследовательскому периоду: в 1517 г. началась реформация — широкое религиозное и общественно-политическое движение в Западной и Центральной Европе XVI — начала XVII века, направленное на реформирование католической Церкви. В какой-то степени началась она спонтанно, в какой-то степени опосредованно и объективно — часть задач реформации была поставлена католической церковью. В ходе развития реформационного движения Мартин Лютер приходит к выводу о том, что спаситься человек может только верой. Следовательно, он должен общаться с Богом. Это порождает ряд изменений: сделать послание Бога доступным всем верующим без посредства церкви, а для этого нужно перевести Библию на понятный язык и обучать людей.

В 1527 г. проходит осмотр саксонских приходов, выясняется, что служители и верующим мало знают об основах христианской веры. Сразу после этого появляется ряд документов, во-первых, саксонский учебный план; во-вторых, наставления визитаторам и, наконец, предисловия к катехизисам.

Эти документы являются следствием того, что было констатировано как исторический факт.

**Лукацкий М. А.:** Вы утверждаете, что эти два события связаны — осмотр саксонских приходов и появление ряда документов. Связь может быть разной. Если Вы говорите следствие — это один формат обоснования, если говорите о том, что связано — другой формат. Какой вид связи? Видимо опосредованный.

**Корнетов Г. Б.:** Вы ведете речь об аспектах исторического исследования. Эти аспекты хорошо раскрыты в работах Марка Блока и Карло Гинзбурга, которые указали на необходимость учета специфики исторического источника. То, что создавалось как источник специально для прочтения следующими поколениями, является крайне недостоверными документами. Причем К. Гинзбург эту проблему решал детально — его многочисленные работы показывают, что, опираясь на косвенные источники, которые заведомо не были тенденциозными, можно получить объективную картину того, что было.

В данном конкретном случае с документами эпохи Реформации автор пишет о том, как и зачем он создал катехизис; однако не факт, что именно поэтому он его написал. Здесь много измерений, которые необходимо учитывать, обосновывая те, которые являются для исследования базовыми. Есть разное понимание истины, и М. А. Лукацкий на одном из наших заседаний объяснял, в чем специфика понимания истины в применении к конкретному исследованию.

**Лукацкий М. А.:** Давайте начнем с положения, которое Вы сформулировали. В какую историко-педагогическую оболочку Вы будете помещать свои положения?

**Полякова М. А.:** У реформаторов была определенная педагогическая программа, которая изложена в ряде этих документов. В историко-педагогический контекст это положение вписывается в анализ моделей школ, в частности, школы-штудиум.

**Лукацкий М. А.:** Это и будет являться историко-педагогическим акцентом Вашей работы, тем более что авторы источников известны.

**Кондратьева Г. В.** *к.п.н., заместитель декана физико-математического факультета Московского государственного педагогического университета:* Занимаюсь историей математического образования XIX века в пореформенной России — именно в то время была сформирована традиционная модель классического математического образования, которая в советское время (учебники Киселева) долгое время существовала в отечественной школе. Проблема чрезвычайно актуальна в наши дни (учитывая низкий уровень математической грамотности российских школьников по результатам международных исследований) — как возникла модель, доказавшая на протяжении столетия свою эффективность высоким уровнем математического образования в стране.

**Дегтярев Е. А.**, инструктор-методист по физической культуре «Физико-технического лицея» им. П. А. Капицы (г. Долгопрудный Московская область): Практикам образования сейчас очень сложно — много конкретных задач в условиях неопределенности, и у каждого субъекта образования свое видение теории и практики образования. Часто приходится принимать решения на интуитивном уровне, например, соединяя проектную деятельность с олимпиадным движением. Наш лицей имеет интернет для одаренных детей, мощную социально-психологическую службу, хорошую материальную базу, планируется к 2022 году построить технопарк. Направление деятельности — создание индивидуальных образовательных траекторий через организацию профильного обучения. Проблема моего диссертационного исследования — организация системы профилактики кибербуллинга (намеренные оскорбления, угрозы, диффамации и сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации) в образовательной организации. Явление, о котором мало известно в научных кругах, но оно существует и приобретает устойчивые черты.

**Лукацкий М. А.:** Уже пришли к каким-то выводам по исследованию проблемы? Как соотносятся образовательная траектория и кибербуллинг?

**Дегтярев Е. А.:** В этом видится основной результат исследования, планируемый как создание эффективной системы профилактики подобных явлений.

**Макаров М. И.:** Я присоединюсь к критической составляющей оценки инновационных процессов в системе образования и в данном контексте также могу предложить для размышления много ярких примеров, подтверждающих неудовлетворительное состояние педагогической науки. В лаборатории дидактики я вхожу в группу исследователей, которые принимают участие в разработке педагогического инструментария для экспертизы учебной литературы, учебников для школы. Для того чтобы разработать этот инструментарий, мы применили междисциплинарный подход, который предполагает три плоскости оснований: лингвокультурологическое, психологическое и педагогическое. На этой базе разработан алгоритм экспертизы, надеюсь, что он попадет в поле зрения не только представителей педагогической науки, но и тех, кто занят организацией и управлением образования. Надеюсь, этот инструмент будет полезен не только, собственно, для экспертизы, но и на начальном этапе подготовки учебников, потому что он позволяет объяснить, как в учебнике в полной мере освятить языковой образ человека.

До начала работы над инструментарием наша группа пришла к неутешительным выводам: языковой образ человека, представленный в ряде учебников по гуманитарным дисциплинам не соответствует действительности и представлениям о современном человеке и том мире, в котором разворачивается его жизненный сценарий. Поэтому исследование нашей группы сосредоточено на изучении образа (картины) мира и, в частности, языкового

образа человека. Изучены частные случаи — представление о человеке труда, человеке как гражданине, человеке как творце. Когда в учебном контенте отсутствуют ядерные существенные смыслы, по существу, нет концепта человека.

**Лукацкий М. А.:** Михаил Иванович занимается очень интересным делом — мы не можем не задаваться вопросом, какие смыслы содержит учебная литература. Для того чтобы на него ответить, нужно провести анализ. Поэтому нами использован семиологический подход к определению смыслов. Руководствуясь этим подходом, М. И. Макаров выясняет, какой образ человека в том или ином учебнике представлен обучаемым. Результаты исследования озадачивают: в ряде учебников, рекомендованных министерством, человек выступает существом, не имеющим совести и многих других, собственно человеческих качеств. Но авторы, которые разработали эту линейку учебников, считают их содержание адекватным реалиям современного меняющегося мира. Вместе с тем, в этих учебниках нет практически ничего о глобальном мире, о Родине, о здоровье личности, о ее нравственных качествах.

**Ефимова Е. А. к.п.н., заведующая музеем Московского городского дворца школьников на Воробьевых горах:** Одна из обширных областей исследования истории образования — это дополнительное образование. Все, что мы сейчас обсуждаем, касается истории школы, иногда подготовки школьных учителей, вместе с тем, когда в прошлом году мы отметили юбилей внешкольной работы, оказалось, что история внешкольной работы дополнительного образования малоизучена. Есть несколько диссертаций, которые начинают исследование истории внешкольной работы с 90-х гг. XIX до 90-х гг. XX в. а затем — о современной ситуации в системе ДОО. Мои исследовательские интересы лежат в области истории игровой культуры и истории пионерской организации, и они показывают, что историей дополнительного образования последние годы практически никто не занимается.

**Корнетов Г. Б.:** Так исторически сложилось. В Америке, к примеру, история образования изучает школьное образование. Изучение истории школы проще с точки зрения источников, а для исследования истории дополнительного образования требуется особая кропотливая работа при отсутствии необходимого корпуса источников, так, результаты образовательной деятельности детей выражены в их творческих продуктах. И главное — нужны люди, которые этим увлечены, которым это интересно, которые готовы преодолеть некие дополнительные познавательные сложности, в том числе слабой разрабатанности методологии изучения именно этой проблематики.

**Лукаций М. А.:** Отсутствие гуманитарной составляющей, в том числе и в сфере дополнительного образования детей (все — в кванториумы, IT-кубы, инженерные школы, кружки робототехники и т. д.), показывает, что в сфере образования идет расчеловечивание. Это проявляется как тенденция, ведь сегодня всерьез говорят о том, что сфера образования должна быть

роботизирована. Думающему, мыслящему, переживающему, страдающему педагогу должен на смену прийти робот, или видеозапись лекции, которую можно транслировать когда угодно, куда угодно и кому угодно. Разве это недегуманизация образовательного процесса? Процессуально-технологический подход к организации и содержательному наполнению образовательного процесса — это одна из самых опасных тенденций последнего времени.

**Крыхтина С. Ю.**, *к.п.н., преподаватель МБУ ДО ДМШ № 1 (Волгоград)*: Требования к организации инновационной деятельности исходят от управлений образования постоянно, а огромный пласт идей лежит в пространстве истории педагогической культуры. Я также представляю систему дополнительного образования детей, по профессии музыкант, поэтому занимаюсь исследованием истории музыкального образования древнеклассического периода, конкретнее — древнегреческим музыкальным образованием в античный период.

**Корнетов Г. Б.:** Очень интересно услышать на одном из следующих наших заседаний о том, какие методологические инструменты исследования Вы применяете.

Уважаемые коллеги! Подведем некоторые итоги: несмотря на трудности объективного характера, сообщество историков педагогики продолжает активно и продуктивно работать, доказательство тому — ряд новых изданий конференции, которые Вы все сегодня получили. О нашей очередной встрече будет объявлено позднее. Спасибо за работу! Успехов и всего самого доброго!

## ПАМЯТИ УЧЕНОГО



## От редакции

К известию о смерти трудно быть готовым, это всегда удар, и всегда внезапный. Но то, что Виталия Григорьевича больше нет среди нас — представить и принять особенно трудно. Поздравляя Виталия Григорьевича Безрогова с 60-летием<sup>1</sup>, желая здоровья, творческого долголетия, оптимизма и энергии, сотрудники и издатели «Историко-педагогического журнала» не могли представить, насколько близкой в исполнении станет фраза: «Никто не знает, что его ожидает».

Люди науки бывают разного темперамента: среди них есть публичные, шумно-презентационные, многословные и в жизни, и в текстах; есть и те, немногие, которые предпочитают заниматься своими исследованиями, по возможности не соприкасаясь с шумным и суетным миром, те, кто измеряет свою жизнь не годами, а трудами.

Именно к таким ученым-исследователям относился Виталий Григорьевич Безрогов.

Людям, далеким от исследования проблем истории педагогики и образования, сложно объяснить, какую роль — профессиональную и человеческую — в небольшом профессиональном сообществе российских историков играл В. Г. Безрогов.

Уникальность Виталия Григорьевича состояла именно в том, что он соединил в себе талант выдающегося ученого, позволивший ему разработать новые направления исследований в целом ряде областей истории педагогики и редкостный дар эмпатии и эмоциональной сопричастности. Тщательность и скрупулезность исследователя поразительно гармонично сочетались с отзывчивостью и деликатностью коллеги, готового всегда помочь не только советом, но самому активно участвовать во многих инициативах научно-профессионального сообщества.

Сотни статей, десятки монографий, хрестоматий и антологий, множество отзывов на диссертации и рецензий, участие в международных исследовательских проектах и редакционных советах зарубежных и отечественных журналов, экспертная работа в ряде научных фондов — в этой огромной по своей трудоемкости системе научных, образовательных и общественных активностей Виталий Григорьевич оставался добрым и чутким человеком, рядом с которым было комфортно его коллегам и друзьям.

Он был великим ученым и замечательным человеком.

Искреннее уважение и вечная память!

А. В. Уткин,

*доктор педагогических наук,*

*главный редактор «Историко-педагогического журнала»*

<sup>1</sup> Пичугина В. К. «Лицом к лицу...»: к юбилею В. Г. Безрогова / В. К. Пичугина // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 3. — С. 11–15.

## ПАМЯТИ ДРУГА

16 сентября 2019 года Виталию Григорьевичу Безрогову исполнилось 60 лет, а спустя два месяца, 14 ноября 2019 года он скорострительно скончался...

Его смерть — огромная человеческая и научная потеря, которая осознается с большим трудом и вызывает искреннюю скорбь. Замечательный, порядочнейший человек, выдающийся ученый, самобытный исследователь, отдавший всю свою жизнь служению науки, внесший огромный вклад в развитие истории педагогики.

Судьба распорядилась так, что с Виталием мы познакомились в 1976 году, когда одновременно поступили на исторический факультет Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (ныне — Московский педагогический государственный университет). Мы с Виталием подружились на первом курсе. У нас был один общий интерес — книги. В то время купить хорошую книгу было большой проблемой; книги издавались небольшими тиражами и часто просто не доходили до прилавка. Мы часто вместе ходили по книжным магазинам, обсуждали купленное и прочитанное, менялись интересующими нас изданиями. Помню, как в апреле 1977 года, придя ко мне домой на день рождения, он практически не отходил от книжных шкафов, игнорируя призывы сесть к столу. Все перелистывал и перелистывал старые дореволюционные тома, делал из них выписки, не реагировал на происходящее вокруг...

На втором курсе Виталий увлекся средневековой историей, был одним из самых ярких учеников замечательного лектора, доктора исторических наук, профессора, заведующей кафедрой истории древнего мира и средних веков А. А. Кириловой. Он обратился к истории раннего средневековья Ирландии. Еще будучи студентом, задумал написать о ней диссертацию, которую успешно защитил в 1988 году, став кандидатом исторических наук. А. А. Кирилова в это время уже ушла из жизни.

После окончания института мы с Виталием несколько лет не общались. Он работал преподавателем истории в одном из московских ПТУ, а затем методистом в Музее истории и реконструкции Москвы. В 1987 году мы случайно встретились в читальном зале Библиотеки имени В. И. Ленина. Я тогда работал младшим научным сотрудником лаборатории истории школы и педагогики за рубежом НИИ общей педагогики АПН СССР (впоследствии этот институт многократно менял свое название, в частности, был Институтом теории и истории педагогики РАО, позднее вошел в состав Института стратегии развития образования РАО). В то время у нас в лаборатории была вакантная ставка младшего научного сотрудника. Я предложил Виталию попробовать занять ее. Он согласился. Я познакомил его с заведующей лабораторией доктором педагогических наук, профессором К. И. Салимовой, впоследствии ставшей членом-корреспондентом РАО. Виталий ей очень понравился. Она сразу же разглядела в нем перспективного исследователя и помогла занять вакантную должность. В институте он проработал до конца своей жизни.

Придя в НИИ ОП, Виталий с головой погрузился в изучение педагогического наследия европейского средневековья. Он подготовил и опубликовал серию сборников научных статей и материалов, несколько томов источников по истории педа-

гогической мысли и образования Средних веков. Вклад, который Виталий внес в изучение педагогической медиевистики, поистине огромен. Без сомнения, он был и остается самым лучшим отечественным специалистом в этой области истории педагогики, сохраняя к ней интерес на протяжении всей последующей жизни.

В начале 1990-х годов Виталий, продолжая изучать педагогическое наследие Средних веков, обратился к исследованию истории детства. В этом его активно поддержал основатель (1989 год) и ректор Российского открытого университета, а позднее (с 1994 года) и Университета Российской академии образования академик РАО Б. М. Бим-Бад, который создал условия для формирования на базе университета архива воспоминаний о детстве и издания многочисленных монографий, хрестоматий, сборников, статей по проблеме истории детства. Виталий объединил вокруг себя группу исследователей, которая плодотворно занималась этой проблематикой (Е. Н. Астафьева, О. Е. Кошелева, Л. В. Мошкова, В. В. Нуркова и др.).

С середины 1990-х годов Виталий стал уделять пристальное внимание вопросам возникновения и первоначального развития педагогической традиции христианства. Он решил написать диссертационное исследование по этой проблематике и в конце 1990-х годов попросил меня стать его научным консультантом. Диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Становление образовательных традиций христианской школы в I–V веках» Виталий блестяще защитил в 2004 году. Академик РАО Ш. А. Амонашвили, будучи первым оппонентом соискателя, выступая на защите диссертация, особо отметил уникальность проведенного Виталием исследования, его значимость не только для истории педагогики, но и также для культурологии и религиоведения.

Став членом-корреспондентом Российской академии образования, во второй половине 2000-х годов и особенно в 2010-е годы Виталий обратился к новой для себя тематике — он стал изучать историю учебной литературы как в России, так и за рубежом. И это направление стало еще одной областью исследований, в развитие которой он внес огромный, неоценимый вклад. Помню, как на рубеже 2000-х — 2010-х годов Виталий, живущий сравнительно недалеко от меня, любил приходить ко мне домой и «за тарелкой борща» обсуждать новые способы осмысления педагогического потенциала учебных книг разных эпох от Античности до наших дней.

Свободно владея несколькими новыми и древними иностранными языками, активно участвуя в жизни международного сообщества историков педагогики, он публиковал свои статьи во многих иностранных журналах и сборниках, Виталий пользовался огромным авторитетом как у российских, так и у зарубежных историков педагогики. Без сомнения он в последние годы был самым ярким представителем истории педагогики в нашей стране, поднимая ее на высочайший научный уровень соответствия мировым исследовательским стандартам.

Г. Б. Корнетов,  
*доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры психологии и педагогики  
Академии социального управления (Москва),*



**В. Г. Безрогов**

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В ПОИСКАХ АУДИТОРИИ: КРЕСЛИЦА НА ГИГАНТАХ ИЛИ ДЛЯ ГИГАНТОВ<sup>1</sup>**

Историко-педагогические исследования, каких бы стран, страт и эпох они ни касались, все равно реконструируют в основе как бы одни и те же антропологически обусловленные процессы обучения и воспитания подрастающих поколений взрослыми наставниками, процессы, укорененные в присущих человеку способности и потребности быть обучаемым. Социально-антропологическое основание, педагогическое наследие и наследство, наряду с исторической изменчивостью и текучей трансформацией «вечного» во временное, выступают активными действующими факторами для любого историка педагогики.

Поэтому каждый раз при планировании педагогических исследований неизбежно встает вопрос: разве не важнее изучать инварианты, константы человеческого воспитания, исходя из характеристик и проблем современ-

ного момента, нежели отличия, переменные от эпохи к эпохе практики и факторы? То есть, применительно к прошлому, изучать степень связанности разных эпох через их похожесть друг на друга, находя преемственность и «богатый опыт», а не отличия и собственное лицо. Не историческое продвижение от одной эпохи к другой, а путь над временем, при этом созидание на основе исторических документов дороги поверх истории, убеждающей путников в том, что все истинные педагоги — братья по цеху, проблемам, ошибкам, достижениям и структуре опыта.

Такой исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача — показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомен-

---

<sup>1</sup> Цит. по: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-pedagogiki-v-poiskah-auditorii-kreslitsa-nagigantah-ili-dlya-gigantov>

дации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели — в новых условиях и с новыми надеждами<sup>1</sup>.

Согласно данному подходу, учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественно осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах.

Однако историческое по своей внутренней природе все же не вмещается в логическое, противореча ему до такой степени, до какой позволяет автор той или иной реконструкции. Точно так же, как, скажем, в истории измерения времени меняются не только инструменты, но и сами концепции времени, концепции его причин, хода и скорости, принципы и единицы деления времени суток, сезонов года, подсчет числа этапов жизни человека и социума вообще, так и в педагогике исторически меняются представления о ребенке, о его возможностях, целях, задачах, содержании обучения, допустимых и желательных методах воспитания, каждый раз оказываясь с историческими событиями в отношениях, непредсказуемых и не вытекающих из предыдущих.

История педагогики потому принципиально неэкспериментальна. Она

изучает уникальное и неповторимое. Тем не менее, однако, некоторая «суженность» предмета историко-педагогического исследования, по сравнению, скажем, с социальной или культурной историей, определяет все же возможность до некоторой степени спрямленных отношений между современными представлениями о воспитании и обучении и — исторической реальностью развития этих представлений, конкретных способов их воплощения в практике и ответов «практики» на такое воплощение.

Соблюдению баланса между внешне-историческими вопросами к истории образования и историзацией историко-педагогических материалов посвящают свои усилия не только отечественные, но и многие зарубежные исследователи. Некоторые впрямую заявляют о задаче, прежде всего, реконструировать исторически конкретные варианты сочетания права, религии, языка, культурной подосновы и контекста, которые и дают конкретную картину постановки дела образования, интересную и уникальную в сочетании элементов, более нигде в таком соединении не встречающихся<sup>2</sup>.

Иные исследователи делят всех авторов, так или иначе касающихся исторических тем в педагогике и образовании, на «академических историков», стремящихся к системной ре-

<sup>1</sup> Frith K. & D. Whitehouse. Designing learning space that work: a case for the importance of history // History of education review, 38:2, 2009. P. 94–108.

<sup>2</sup> Papaconstantinou A. Homo Bizantinus in the Making // Becoming Byzantine. Children and Childhood in Byzantium. Washington: HUP, 2009. P. 12–14.

конструкции прошлого, видящих тему истории образования как тему целостного понимания истории, и «педагогов (деятели образования)», интересующихся прошлым исходя из актуальных потребностей современности и планирования ближайшего будущего<sup>1</sup>. В этом случае один из критериев деления не уровень профессиональной подготовки, но видение авторами особенностей аудитории для своих историко-педагогических работ, то или иное прочтение ее нужд, потребностей и ожиданий. Педагогические исследования в 1990–2000-е гг. несколько изменили свой статус и «топографию», в известной степени отдалившись от «классических» гуманитарных наук и войдя в более тесный контакт с науками социальными, особенно постклассической социологией, социальной и педагогической психологией<sup>2</sup>.

Этому предшествовал довольно долгий период развития и расширения, начавшийся, например, в Англии с конца XIX века и достигший позитивной кульминации в 1960-е — начале 1970-х гг. Классическая схема учебного плана, сложившаяся еще в девятнадцатом столетии, включала историю системы образовательных

институтов (прежде всего, школ) и изучение работ педагогических мыслителей и реформаторов образования, начиная, в основном, с Платона.

В XX веке такая схема, равно как подходы и стандарты обучения истории педагогики в педагогических колледжах и институтах, подвергалась постоянной критике, хотя продолжала существовать вплоть до 1980-ых гг., несмотря ни на что. Спектр высказывавшихся претензий был широк. В него входила и недостаточно профессиональная историческая подготовка преподавателей данного предмета, и суженные тематические рамки, в том числе и методологически («простое нанизывание действий и фактов»). Вердикты также варьировались — от утверждений в недостаточной ответственности истории педагогики до заявлений о ее принципиальной ненужности. В 1980-е годы в Соединенном Королевстве побеждает функционалистский подход к подготовке учителя, прямо сформулировавший прагматические интересы, исключавшие историю педагогики из учебных планов. По выражению министра образования Кеннета Бейкера, «слишком много студентов тратят неоправданно много времени, осваивая теорию и историю педагогики, и совершенно недостаточ-

<sup>1</sup> Richardson W. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in post-war England. Part I: 1945–1972 // History of education, 28:1, 1999. P. 1–30; Idem. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part II: 1972–1996 // History of education, 28:2, 1999. P.102–141; Finkelstein B. Educational historians as myth-makers // Grant G., ed. Review of research in education. Washington DC: American Educational Research Ass., 1992. P. 255–297.

<sup>2</sup> Aldrich R. History of education in initial teacher education in England and Wales // History of Education Society Bulletin, 45, 1990. P. 47–48.

ное время учатся, как держать класс в узде или как преподавать в классе свой предмет»<sup>1</sup>.

Последние годы показывают не только искусственность такого противопоставления, но и возвращение истории образования в английскую высшую школу, сильно отставшую в этом от своих немецких коллег. Наблюдая данную ситуацию (настигшую в начале 2000-ых гг. и Францию, хотя и в меньшей степени), российские историки педагогики имеют шанс использовать английский «опыт потерь» и не повторить его, заранее предусмотрев меры по совершенствованию своей профессиональной среды, обогащению предметного поля мультидисциплинарным подходом и т. п.

Однако некоторые свидетельства говорят о том, что Россия также может рухнуть в пройденную англичанами и проходимую французами «яму» отвержения истории педагогики от общества, власти, системы образования. Например, до сих пор, насколько нам известно, ни в одном российском вузе не открыта магистерская программа по истории педагогики (или, скажем, по истории детства и образования). Профессиональная среда заполняется случайным образом и не имеет общепринятых стандартов компетентности. Такая ситуация, вполне аналогичная

британской, не может не вызывать, например, характерного ранее и для Альбиона противопоставления историков педагогики, работающих на кафедрах педагогики, и социальных историков образования, работающих на кафедрах истории, теории и истории культуры и пр.

Вместо содружества и взаимобообразующего диалога — нередко противопоставление и неприятие. Их профилактика и ослабление настоятельно требуются для сохранения самой истории педагогики в структуре высшего педагогического образования. В результате историки педагогики, в свою очередь, стали в меньшей степени ориентироваться на «чистых педагогов», а в большей степени, например, на университетских студентов-историков и «общеобразованную публику», интересующуюся прошлым<sup>2</sup>. Соответственно, и «собственно педагоги» субъективно стали меньше испытывать потребность в общении и диалоге с историками образования, в отличие от 1950—1960-х гг., когда исторический аспект был настолько силен и распространен, что высказывались мнения о ненужности специальных историко-педагогических курсов, поскольку историей насыщена любая педагогическая дисциплина в структуре университет-

<sup>1</sup> Aldrich R. History of education in initial teacher education in England and Wales // History of Education Society Bulletin, 45, 1990.

<sup>2</sup> Richardson W/ History, education and audience // History of Education for the Twenty-First Century. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000. P. 18—19.

кого преподавания<sup>1</sup>. Аналогично высокой была активность учителя, интересовавшегося и занимавшегося историко-педагогическими исследованиями.

Такая ситуация, как думается, особенно обострена в постсоветской России после отмены обязательного упоминания классиков марксизма-ленинизма и решений партийных съездов, хотя в других странах принадлежность профессиональных историков к «правящему классу» и их переход от политической к социальной истории и родственным ей историям образования и детства рассматривается как демократизация. Особенно ярко интерес историков педагогики к нетрадиционным историческим дисциплинам виден на включении в историко-педагогические исследования методов «устной истории», обращающей внимание на взгляд «снизу», «с другой стороны», поскольку в устных рассказах обнаруживаются сведения, оценки и отношения, никак не отраженные в письменных документах эпох, изучаемых с помощью устной истории.

Педагогика ушла от официальной «истории» и не вполне отдает себе отчет в том, зачем ей профессиональное понимание прошлого, каково его настоящее значение для интерпретации современности. Исследования последнего десятилетия показали, что рос-

сийскому учительству в массе своей чуждо историческое понимание своей профессии равно, как студенчеству и — пожалуй, в меньшей мере, преподавательскому корпусу многих вузов. Понимание педагогических наук как в принципе исторических пока не присутствует в современном русскоязычном педагогическом дискурсе. Лишенные исторического аспекта рассматриваемых современных тем, авторефераты диссертаций соискателей степени кандидата педагогических наук выступают вполне красноречивым доказательством данного тезиса.

Можно предполагать, что иное чуть более авторитетное и менее скомпрометированное место истории педагогики в обучении будущих учителей и иная ее структура в западных странах помогают историческим исследованиям в области образования и педагогической мысли лучше сохранять свое лицо и статус даже в странах бывших тоталитарных режимов. Однако проблемы нестыковки «практико-ориентированных педагогических исследований» и гуманитарных (исторических) дисциплин существуют, как нам представляется, далеко не только в России<sup>2</sup>. Некоторые аспекты этой нестыковки и внеаучного к ней отношения были намечены еще в 1960-ом году Б. Бейлином, заявившим, что неакадемические историки педагоги-

<sup>1</sup> *Armytage W.* The place of the history of education in training courses for teachers // P. Gordon & R. Szreter, eds. *History of education: the making of a discipline.* L.: Woburn, 1989. P.47-54; Simon B. *The history of education* // *Ibid.* P. 55–72.

<sup>2</sup> *Richardson W.* Historians and educationalists: the history of education as a field of study in post-war England. Part II: 1972–1996 // *History of education*, 28:2, 1999. P. 113–114.

ки, то есть занимавшиеся историей образования педагоги, работавшие в первой половине XX века, идеализировали и льстили своей аудитории, не реконструируя, но «пропагандируя» прошлое в качестве основы и оправдания современности, воспитания гордости за собственные (нынешние) достижения. Б. Бейлин бездоказательно утверждал, что профессиональные историки от такого «греха» свободны и именно им следовало бы, согласно его мнению, вручить флаг истинной науки, но проблемное поле между «прошловиками» и «современниками» было обнаружено с его помощью<sup>1</sup>. Пропагандистское начало в истории образования, связанное не только с властью, но с «потрафлением» самосознанию современных педагогов, после Бейлина подчеркивается и другими западными исследователями<sup>2</sup>.

Однако их претензии на исключительное место «профессиональных историков» в процессе принятия современных решений таким же образом не оправдались, представляя собой, по сути, тот же механизм попыток воздействия «истории» на власть, только с другими участниками. Образовательная практика продолжа-

ет не воспринимать ни отличную от нее историю, ни похожую на нее. Первая слишком непонятна, она по-иному, чем сегодня, сложна и противоречива. Вторая, по сути, не нужна, поскольку, если история лишь подтверждает современность, то последнюю можно понять и так, без истории как дополнительной санкции происходящему.

Поэтому педагог-исследователь современных проблем образования в России редко, а в других странах нечасто воспринимает историю как помощницу и собеседницу, способную поместить методы, источники и результаты его работы в диахронический контекст многообразного развития практики и науки. Работы типа «История начального образования в ... крае в конце XIX — начале XX века» субъективно относятся им скорее к локальной истории и краеведению, чем к педагогике. Даже полагая их историко-педагогическими, исследователь и читатель подходят к ним как к антикварным<sup>3</sup>.

Соответственно, в профессиональной подготовке и при определении содержания магистерских и аспирантских работ такие темы, существуя сами по себе и представляясь вполне оправданными для развития профес-

<sup>1</sup> *Baily B.* Education and the formation of American society. Chapel Hill: North Carolina UP, 1960. P. 15–49, 73–114.

<sup>2</sup> *Lowe R.* History as propaganda: the strange uses of the history of education // P. Gordon & R. Szreter, eds. History of education: the making of a discipline. L.: Woburn, 1989. P.225–240; Cohen S. The history of the history of education, 1900–1976: uses of the past // Harvard Educational Review, 46:6, 1976. P. 298–330.

<sup>3</sup> *Batho G.* The current situation in the teaching of the history of education in diplomas, masters taught courses and research degrees // Lowe R., ed. Trends in the study and teaching of the history of education. Leicester: History of Education Society, 1983. P. 48–60.

сионального самосознания и культуры сообщества учителей, слабо отражаются в работах, посвященных современности и опирающихся на дидактику, педагогическую (социальную) психологию и т. п. Современные темы исследований как будто появляются ниоткуда и, по сути, обращены в никуда, не будучи сознательно закреплены в историческом контексте развития собственной дисциплины.

Для преодоления подобной ситуации среди современных зарубежных исследований в области истории педагогики характерно стремление не рассматривать педагогическую мысль в отрыве от практики и от «реальности жизни» детей и педагогов. Предполагается, что именно показ в конкретном историческом времени и месте сложных, противоречивых отношений «мысли» и «жизни», нередко абсолютно «перпендикулярных» или полностью друг друга игнорирующих позиций теоретиков образования, практиков, «обычных людей» и детей с их повседневной действительностью, наиболее адекватно и эвристически демонстрирует обучение и воспитание детей прошлых эпох, формирование и передачу опыта и педагогических традиций в целом, а потому представляет

особенную ценность для современной педагогики<sup>1</sup>.

Признавая ценность таких работ, как, например, монографии Р. Зеллека, авторы начала 2000-х гг. указывают на недостаточность «сугубой концентрации на ведущих педагогах и их теориях» и оставление «в стороне вопросов о том, как подобные теории передавались в профессию и как они воплощались практически в школьную жизнь».

Изучение проникновения различных педагогических теорий и концепций в процесс подготовки учителей и впоследствии с ними в школы, изучение различия между тем, что учитель полагает желательным по окончании своего обучения и что он рассматривает возможным для применения в классе — такие вопросы, поднятые Р. Зеллеком, до сих пор рассматриваются как важные и необходимые для обучения учителей, демонстрации их актуальности новых, «более творческих, гибких и междисциплинарных подходов к истории образования».

Соединение изучения «концепций и реальностей жизни» становится в наше время ведущей исследовательской методологией ряда направлений в истории педагогики, образования, детства<sup>2</sup>. В таком случае, как пишет

<sup>1</sup> *Robinson W. Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historians of education // Crook D. & R. Aldrich, eds. History of Education for the Twenty-First Century. L.: IoE, 2000. P. 58; см. также: Selleck R. Th2000. P. 58; см. также: Selleck R. The new education, 1870–1914. L.: Pitman, 1968; Idem. English primary education and the progressives. L.: Routledge, 1971.*

<sup>2</sup> *Horn C. B., Martens J. W. 'Let the Little Children Come to Me': Childhood and Children in Early Christianity. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.*

К. Хорн, вопросы семьи и брака, школьной дисциплины и образовательного процесса, игры и работы, образовательной политики и представлений о роли и месте ребенка в настоящем и будущем обществе — оказываются не столь далеки друг от друга, как можно было предполагать, и поддаются исследованиям с применением междисциплинарного подхода и широкого набора методов, взятых из различных научных дисциплин<sup>1</sup>. Исследовательница полагает, что такие работы, выполненные на основе широкого междисциплинарного поля, имеют больше шансов стать востребованными.

В учебных курсах зарубежных коллег педагогическая мысль рассматривается в становлении и изменении как процесс даже, если это процесс передачи канона. К ее изучению привлекаются методологии так называемой «интеллектуальной истории», «истории понятий», «школьной этнографии» и других подходов помимо и в дополнение к обычной историко-научной парадигме. Исследуются пути, условия, контекст, происхождение тех или иных теоретических положений, принципов, идей относительно природы ребенка, возможностей, целей, задач и способов его воспитания и

обучения, влияние на них предыдущих и текущих интеллектуальных, вероучительных, ментальных традиций классификации и понимания педагогических явлений и программ деятельности<sup>2</sup>.

Важной стороной вопроса становится «контекстуализация текстов» «великих педагогов», ликвидация модернизирования их идей, то есть ситуации, когда Коменский, Песталоцци или Ломоносов начинают говорить не о своей, а о нашей эпохе, то есть об эпохе и обществе, в котором живет исследователь их творчества. Такая «концентрация на канонических текстах великих мыслителей» вместе с «прожектированием» из прошлого в современность (а на самом деле — наоборот) считается в современной западной истории педагогики «поверхностным и недостаточным» подходом, требующим «качественного обновления»<sup>3</sup>.

Рассмотрение «смены педагогических проблем», «ключевых поворотов в истории образования», наследия того или иного педагога перестает в настоящее время быть в центре внимания, как наблюдалось в публикациях 1950-х — начала 1980-х гг. Актуализация полезности историко-педагогических исследований заявляется возможной

<sup>1</sup> Horn C. B., J.W. Martens. 'Let the Little Children Come to Me': Childhood and Children in Early Christianity. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.

<sup>2</sup> История понятий, история дискурса, история метафор / Под ред. Х. Э. Бёдекера. М.: НЛЮ, 2010. С. 9–10.

<sup>3</sup> Бёдекер Х. Э. Отражение исторической семантики в исторической культурологии // История понятий, история дискурса, история метафор / Под ред. Х. Э. Бёдекера. М.: НЛЮ, 2010. С. 6.

не напрямую, но через пробуждение интереса профессиональных педагогов к прошлому как таковому и к сложности, сложности и противоречивости практик воспитания и обучения иных времен, их обусловленности сложной палитрой педагогических теорий и политики, сознания и менталитета, обычаев и канонов.

Взгляды и деятельность педагогов пытаются показать не только через историю школ, науки, содержания обучения, наполнения учебных предметов и учебников, но и через истории повседневности, детства, семьи, социальной и культурной памяти, словаря применявшихся понятий, их соотношения с практикой обучения и воспитания, антропологию детства и школы<sup>1</sup>. История обучения и воспитания встраивается в социальную историю детства от рождения до перехода во взрослое состояние и в интеллектуальную историю формирования представлений об этом периоде жизни и о задачах взрослых членов общества по отношению к детям и подросткам. Особым направлением стала история «открытия/создания» тех или иных возрастов в периодизации человеческой жизни, например, более позднего возникновения подросткового возраста по сравнению с детством и юностью.

К данному направлению примыкают исследования образов детства,

понятий «идеальный», «хороший», «плохой» ребенок. Подчеркнуто, например, что в тех или иных условиях ребенок должен иметь определенный набор качеств, чтобы привлечь внимание взрослых — педагогов. Парадоксально, что в некоторых случаях он должен был становиться «плохим», чтобы привлечь к себе это внимание. Детская субкультура вырабатывала свои стратегии «исчезновения» из «пределов взгляда /горизонта обзора» релевантных взрослых. Подобные исследования, проводимые историками-этнологами, позиционируют себя как особенно важные для педагогов.

Здесь возникают другие проблемы — соотношения истории педагогики и социологии образования, а для более отдаленных эпох и иных культур — еще и соотношения истории и антропологии (социальной, культурной, исторической).

Остановимся в данной статье на первой из них. Социология определяет многое в исследованиях и преподавании различных педагогических дисциплин, и ее пока еще (или уже) слабая проникаемость для истории сказывается на отсутствии исторического фона у многих современных направлений в педагогике. Социологический подход, к примеру, не учитывает укорененность принятия решений (педагогом, властью, роди-

<sup>1</sup> «Вся история наполнена детством»: наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. М.: РГГУ, 2012; Baldzuhn M. Schulbücher im Trivium des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. 2 Bde. B.: Walter de Gruyter, 2009.

телями) в исторически сформировавшемся менталитете того или иного социума. Действующие лица, ситуации, отношения, процессы изучаются без прослеживания их связи с прошлыми аналогами, с представлениями, живущими, скажем, в семантике используемого естественного и искусственного языков образования и педагогического дискурса, доставшегося от предшествующих поколений. П. Госден писал о том, насколько утверждения министерства образования, детективные журналистские методы, опросы и подсчеты социологов, утверждения противоречащих друг другу групп давления в профессиональной сфере недостаточны даже для изучения образовательной политики и администрирования — без исторического подхода и развития исторического мышления у будущих (нынешних) педагогов и деятелей образования<sup>1</sup>.

Однако социологические подходы и методы (равно, как и психологические) становятся и продолжают сейчас быть в междисциплинарном полилоге наиболее близкими для исследователей-педагогов. Если попытаться выстроить аксиологическую иерархию смежных по отношению к педагогике областей, то социология (включая политологию), психология, философия

(включая этику) оказываются в глазах студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов, занимающихся педагогическими исследованиями, более им близкими, нежели история в целом и даже история собственной науки, ее практик, методологий и методов. «Практическая подготовка» к профессии, «повышение квалификации», профессиональное развитие педагога не увязывается с пониманием сугубой необходимости изучения истории образования, истории педагогической мысли и практики. В 1980-ом году в Англии преподаватели, участвовавшие в обучении студентов — будущих педагогов и повышении квалификации учителей, назвали историю педагогики гораздо менее ценной для профессионального развития и для стимулирования интереса к исследовательской работе, чем психология и социология<sup>2</sup>.

Исторический подход ассоциируется с прослеживанием длительных тенденций развития и идентификацией учительства внутри определенной образовательной традиции с ее героями и юбилеями в то время, как способность критически относиться к имеющимся текущим данным и тонкое ощущение контекста в образовании не считаются результатами именно исторического

<sup>1</sup> Gosden P. Twentieth century archives of education as sources for the study of education policy and administration // Archives, 15 (66), 1981. P. 86–95. Цит. по: Richardson W History, education and audience // History of Education for the Twenty-First Century. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000. P. 26.

<sup>2</sup> Patrick H., G. Birnbaum, K. Reid. The structure and process of initial teacher education within universities in England and Wales. Leicester: University of Leicester School of Education, 1982. См. также: Dent K. The relevance of the rear-view mirror in initial training // Lowe R., eds. Trends... P. 29–47.

обучения, но вполне достижимыми компетенциями также и (если не лучше) в процессе социологической или социально-психологической подготовки и переподготовки.

Ситуация в России отягощается амбивалентным отношением социума к профессиональным историкам и отсутствием локальных объединений историков педагогики, чья деятельность демонстрировала бы важность данных исследований и распространения историко-педагогических знаний на местном уровне. Но даже и наличие таких объединений не дает еще автоматической гарантии успеха для истории педагогики, как показало в 1980 и 1990-е гг. наступление на историко-педагогические курсы в американских и английских университетских учебных планах подготовки будущих педагогов. История педагогики была тогда заменена, в основном, курсами, ориентирующимися на различные варианты «социальных наук»<sup>1</sup>. Даже идеал — «профессиональный историк в структуре педагогического факультета» — и тот в эти годы ушел в прошлое. Преподаватель историко-педагогических курсов оказался персоной нон грата. Сохранили свои позиции преимущественно те, кто смог скомбинировать историю с

ориентированными на социальные науки либо политологию проектами, что вызвало сокращение исторической глубины преподаваемого материала. Другие историки педагогики перешли на исторические факультеты и стали вести там ориентированные на историю образования курсы, номинируемые как курсы по истории культуры или истории детства<sup>2</sup>.

Сокращение истории педагогики было напрямую связано с тем, что профессиональная аудитория педагогических вузов и институтов повышения квалификации в англоязычных странах развернулась (или была развернута) в сторону совсем иной дисциплинарной традиции (в отличие от сохранивших понимание значимости историко-педагогических исследований немецкоязычных стран и франкоязычного региона, балансирующего между указанными двумя и опирающегося на прочные позиции историко-этнолого-антропологического подхода к образованию).

Судьбы русскоязычной истории педагогики тоже в известной степени связаны с ожиданиями и ориентациями аудитории. Ее «воспитание», умная работа с нею может создать более благоприятные условия для укрепления и учебного предмета, и в целом всей

<sup>1</sup> *Silver H.* History in a policy field: a British chef in Paris? // *History of Education Review*, 14:1, 1985. P. 1–11; *Idem.* Is there a future in the past? // *Idem.*, ed. *Education, change and a policy process*. L.: Falmer, 1990. P. 5–18.

<sup>2</sup> *Gosden P.* Recent developments in the study of the history of education in teacher-education courses // *Lowe R.*, ed. *Trends...* P. 14–19; *Aldrich R.* Discipline, policy and practice: a personal view of the history of education // *Salimova K. & E. Johannmeier*, eds. *Why should we teach the history of education?* Moscow: Rusanov Publishing House, 1993.

науки. Такая работа не может быть прямой «актуализацией» историко-педагогического материала, поскольку отход от историчности приводит к неизбежному выводу о ненужности истории, раз она просто подтверждает «правильность современности» и содержит лишь «провозвестия» актуальных идей. «Современное звучание» и «модернизация» представляются нам отнюдь не синонимичными понятиями. Если вторая для истории педагогики смерти подобна, то первое — спасительно.

Проблема за малым — найти адекватные пути, методы и подходы для придания историко-педагогическим исследованиям популярного, но не пропагандирующего звучания. И здесь, как нам кажется, не поможет ни отбрасывание прошлого, ни, наоборот, «максимально бережное отношение к отечественным педагогическим традициям». Оценки прошлого как «дней ужаса» или «дней расцвета» равно представляются чрезмерным упрощением. И та, и другая ведут к неизбежному падению интереса к истории педагогики. Наоборот, показ для каждой исторической эпохи той или иной версии баланса между негативными и позитивными тенденциями может стать интересным и даже необходимым для современной аудитории<sup>1</sup>.

Профессиональная история педагогики призывает к целостной реконструкции и внеоценочному

пониманию любых эпох в развитии практики и теории воспитания и обучения. Консервация или уничтожение прошлого не прибавят популярности истории педагогики в глазах учительского и студенческого сообществ. Опыт отечественного и зарубежного образования не виден пока в профессиональном горизонте современного педагога, далек от его ума и сердца. Если мы правильно ответим на вопрос, какой историк педагогики ему нужен в качестве собеседника, мы сможем вернуть историю в профессию, исторический взгляд на образование в картину мира педагога — как практика, так и исследователя.

Ситуация может быть облегчена тем, что, в отличие от западных стран, в российской исторической науке как таковой только возникает интерес к истории детства, практикам и философии воспитания, к истории образовательных систем, права, школ и в целом образовательной политики государства. Запаздывание интереса к данным темам, с одной стороны, служит на руку отечественным историкам педагогики, способствуя зарождению в публике внимания к подобной тематике, хотя, с другой стороны, вызывает дополнительные трудности отсутствием информационной, источниковедческой, методологической и библиографической опоры. Составляя учебные курсы, историк педагогики владеет весьма ограниченной «библиотекой» исторических

<sup>1</sup> Рыжаков М. В. Академический школьный учебник: вопросы методологии // Проблемы школьного учебника / Под ред. А. А. Кузнецова и др. М.: ИСМО РАО, 2005. 356 с. С. 8.

работ — в отличие от своего западного коллеги. Однако новизна создаваемой буквально на его глазах серии исторических публикаций по смежным темам вызывает внимание общеобразовательной публики. Такое внимание сможет оказать хотя бы некоторое влияние на интерес студентов и учителей к историко-педагогическим сюжетам и научным изысканиям.

Среди новых книг, авторы которых не позиционируют себя историками педагогики, но работы которых объективно могут послужить и уже служат на благо историзации сознания современников, можно назвать, к примеру, публикации Е. В. Балашова, А. В. Беловой, С. Б. Борисова, М. С. Костюхиной, А. А. Сальниковой, О. Ю. Солодянкиной, А. В. Чудинова и ряда других исследователей. Нехватка историко-педагогических работ, ослабление интереса к историко-педагогическим исследованиям среди педагогов восполняются коллегами из смежных цехов. Сформировавшееся в их среде — впервые в истории отечественной науки — такое направление, как «история детства» представляется нам наиболее близкой к истории педагогики субдисциплиной (наряду с историей детской литературы).

Объединение усилий может дать хороший старт новому этапу развития исследований истории педагогической практики, политики, теории, способствовать переозначиванию статуса истории педагогики как среди учебных курсов для собственно историков, так и среди дисциплин и наук, «отвечаю-

щих» за подготовку профессионалов в сфере образования. Укрепляющийся авторитет и расширяющееся распространение идей непрерывного образования, обучения вне школы, вовлеченности родителей в педагогику также могут повлечь за собой неизбежный рост интереса к неизведанным еще областям истории педагогических традиций и алгоритмов обучения, что потребует расширения границ самой истории образования и горизонта профессионализма у ее исследователей и преподавателей, поставит новые вопросы и обусловит новые вызовы по отношению к истории педагогики как учебного предмета и как сферы научной деятельности.

Однако неопределенность и проблематичность отношения будущих профессионалов педагогики к ее истории, вероятно, пока будет сохраняться на фоне расширения интереса к истории обучения и воспитания у авторов и читателей собственно исторических исследований. Ситуация кардинально поменяется лишь тогда, когда авторы педагогических исследований современной тематики в массе своей увидят в собственных поисках исторических аналогий/отличий прошлого и своего опыта важный и, если не вполне прогностический, то, несомненно, эвристический для своих работ смысл.

Осовременивание истории авторами исследований по современной тематике даст механизм, не требующий отмены дистанцирования и контекстуализации в собственно историко-педагогических исследованиях. Диалог

с собратьями по цеху и с вступающими в него студентами-учениками обогатится тогда заинтересованным взаимным обсуждением исторических тем, пониманием предшественников, приобретением глубины и широты профессионального мировоззрения. И тогда «невыносимая легкость улыб-

ки» исчезающей истории педагогики сменится обновленным и прекрасным обликом ее неизменно грациозной фигуры, которая станет не лыстящей, но правдивой Музой для претендентов на самостоятельные места в рощах, портиках и школах педагогического Олимпа.

### Список литературы

1. Frith K. & D. Whitehouse. Designing learning space that work: a case for the importance of history // *History of education review*, 38:2, 2009. P. 94–108.
2. Papaconstantinou A. Homo Bizantinus in the Making // *Becoming Byzantine. Children and Childhood in Byzantium*. Washington: HUP, 2009.
3. Richardson W. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part I: 1945–1972 // *History of education*, 28:1, 1999. P. 1–30; Idem. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part II: 1972–1996 // *History of education*, 28:2, 1999. P.102–141; Finkelstein B. Educational historians as mythmakers // Grant G., ed. *Review of research in education*. Washington DC: American Educational Research Ass., 1992. P. 255–297.
4. Aldrich R. History of education in initial teacher education in England and Wales // *History of Education Society Bulletin*, 45, 1990.
5. Richardson W/ History, education and audience // *History of Education for the Twenty-First Century*. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000.
6. Armytage W. The place of the history of education in training courses for teachers // P. Gordon & R. Szepter, eds. *History of education: the making of a discipline*. L.: Woburn, 1989. P.47–54; Simon B. *The history of education* // *Ibid*. P. 55–72.
7. Richardson W. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part II: 1972–1996 // *History of education*, 28:2, 1999. P. 113–114.
8. Bailyn B. *Education and the formation of American society*. Chapel Hill: North Carolina UP, 1960. P. 15–49, 73–114.
9. Lowe R. History as propaganda: the strange uses of the history of education // P. Gordon & R. Szepter, eds. *History of education: the making of a discipline*. L.: Woburn, 1989. P.225–240; Cohen S. *The history of the history of education, 1900–1976: uses of the past* // *Harvard Educational Review*, 46:6, 1976. P. 298–330.
10. Batho G. The current situation in the teaching of the history of education in diplomas, masters taught courses and research degrees // Lowe R., ed. *Trends in the study and teaching of the history of education*. Leicester: History of Education Society, 1983. P. 48–60.
11. Robinson W. Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historians of edu-

cation // Crook D. & R. Aldrich, eds. *History of Education for the Twenty-First Century*. L.: IoE, 2000. P. 58; см. также: Selleck R. *Th2000*. P. 58; см. также: Selleck R. *The new education, 1870–1914*. L.: Pitman, 1968; Idem. *English primary education and the progressives*. L.: Routledge, 1971.

12. Horn C. B., Martens J. W. 'Let the Little Children Come to Me': *Childhood and Children in Early Christianity*. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.

13. Horn C. B., J.W. Martens. 'Let the Little Children Come to Me': *Childhood and Children in Early Christianity*. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.

14. **История понятий, история дискурса, история метафор / Под ред. Х. Э. Бёдекера. – М. : НЛЮ, 2010.**

15. Бёдекер Х. Э. Отражение исторической семантики в исторической культурологии // *История понятий, история дискурса, история метафор / Х. Э. Бёдекер ; под ред. Х. Э. Бёдекера. – М. : НЛЮ, 2010.*

16. «*Вся история наполнена детством*»: наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. – М. : РГГУ, 2012; **Baldzuhn M. *Schulbücher im Trivium des Mittelalters und der Frühen Neuzeit*. 2 Bde. B.: Walter de Gruyter, 2009.**

17. Gosden P. *Twentieth century archives of education as sources for the study of education policy and admin-*

*istration // Archives*, 15 (66), 1981. P. 86–95. Цит.по: **Richardson W** *History, education and audience // History of Education for the Twenty-First Century*. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000.

18. Patrick H., G. Birnbaum, K. Reid. *The structure and process of initial teacher education within universities in England and Wales*. Leicester: University of Leicester School of Education, 1982. См. также: **Dent K. The relevance of the rear-view mirror in initial training // Lowe R., eds. Trends...** P. 29–47.

19. Silver H. *History in a policy field: a British chef in Paris? // History of Education Review*, 14:1, 1985. P. 1–11; Idem. *Is there a future in the past? // Idem., ed. Education, change and a policy process*. L.: Falmer, 1990. P. 5–18.

20. Gosden P. *Recent developments in the study of the history of education in teacher-education courses // Lowe R., ed. Trends...* P. 14–19; Aldrich R. *Discipline, policy and practice: a personal view of the history of education // Salimova K. & E. Johanningmeier, eds. Why should we teach the history of education? Moscow: Rusanov Publishing House, 1993.* P. 141–154.

21. Рыжаков М. В. *Академический школьный учебник: вопросы методологии / М. В. Рыжаков // Проблемы школьного учебника / Под ред. А. А. Кузнецова и др. – М. : ИСМО РАО, 2005. – 356 с.*

В. Г. Безрогов

## ВЛИЯНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОГО ФАКТОРА НА СОСТАВ И СОДЕРЖАНИЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ XIX- НАЧАЛА XX в.<sup>1</sup>

В XIX в. только в Германии и Австрии обращалось примерно 200 разных букварей. Резкий подъем до этой цифры произошел за 1790–1810 гг.<sup>2</sup> Причину нового взрывного увеличения числа букварей в начале XIX в., вероятно, надо искать преимущественно в развивавшейся исключительно сильной регионализации образования, расширившейся в XIX в. за счет Баварии.

Продолжающийся на протяжении XIX в. рост переизданий букварей<sup>3</sup> сильнее, чем стабильно большое число выпуска новых, свидетельствует о все большей алфаветизации широкого населения, которая шла в течение всего столетия и особенно его второй половины. Количество переизданий отрывается от числа изданий новых

книг и возрастает с 200 в начале века до свыше 650 в его конце<sup>4</sup>. Процесс имел устойчивую тенденцию (несмотря на различные политические бури в Европе), причем несильно увеличивающееся количество издательств, выпускавших эти буквари, показывает, что их рынок уже вполне сложился, несмотря на регионализацию образования. Распространению букварей способствовало появление, по крайней мере, в конце XVIII в. специализирующихся на учебниках издательств, а также основание в 1825 г. биржевого союза немецких книжных магазинов. Однако не по всем регионам имеются достаточные сведения.

Большой централизм баварского государства лишает нас возможности использовать сопоставительно с дру-

<sup>1</sup> Западноевропейская и российская учебная литература XVI – начала XX вв.: конфессиональный аспект. Сб. научн. ст. Под ред. Л. В. Мошковой и В. Г. Безрогова. М.: ИТИП РАО, 2013. 336 с. С. 217–249.

<sup>2</sup> В Германии конца XX в. было допущено к употреблению 80 букварей.

<sup>3</sup> Количество первых изданий с 1800–1810 гг. до конца века остается более или менее стабильным на уровне двух сотен; небольшое падение происходит в середине столетия.

<sup>4</sup> Teistler G. Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung: ihre Entstehung und Verbreitung bis 1850 // Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. Hrsg. von Hans Erich Bödeker und Ernst Hinrichs. Tübingen, 1999. S. 279, графическая схема 1. Г. Тайстлер считает даже, что именно переиздания, а не первые издания могут быть основным историческим свидетельством распространения обучения грамоте в данный период. Если же сложить те и другие, то увидим особенный скачок между 1830 и 1849 гг.: с 414 названий до 702.

гими данные количества изданий и переизданий букварей, количества их издательств, поскольку, например, незначительное количество издательств и, возможно, также незначительное количество заголовков изданий букварей в этом регионе не говорит ничего о широте обучения грамоте. Не имеется никаких сведений о числе и размерах тиражей, поэтому, к сожалению, нет возможности осуществить количественные подсчеты.

Вплоть до 1918 г. в Германии и некоторых других европейских странах оставались еще вполне по-средневековому устроенные регионы, где не так уж приветствовали развитие в народе умений читать и писать (поэтому даже в XX в. уровень грамотности в таких землях продолжал оставаться более низким). Одним из таких регионов, например, было Мекленбург-Шверинское герцогство. Поэтому и отношение к обучению религии, к сущности религиозной социализации от территории к территории могли в германоязычном, испаноязычном, грекоязычном, скандинавоязычном и других мирах сильно различаться внутри одного языкового и даже культурного региона. Единообразие и унифицированность начальных учебных книг не наблюдаются ни в одной

стране. В конце XVIII — первой половине XIX вв. встречались буквари и начальные книги для чтения в основном трех видов: 1. Исключительно религиозно-дидактические, стоящие на страже изначальной традиции<sup>1</sup>; 2. Старающиеся естественно войти в окружающую ребенка среду (как природную, так и социальную) с тем, чтобы сообщаемое было ему понятно; такие издания очень по-разному относились к религиозной теме, но не отвергали ее, видя в ней просто тему, требующую особого подхода, вытекающего не только из доктрины, но и из своеобразия детского восприятия; вследствие такой «особости» не все допускали вопросы о вере и церкви внутрь самих начальных учебных книг; 3. Издания, почти элиминирующие религиозную тематику в принципе, заменяющие ее проблематикой нравственно-благоразумного поведения и «моральными историями», служащими назидательным примером для выработки детьми стратегий поведения и картины мира. Введение букваря и светской книги для чтения, однако, даже, пожалуй, и в третьем варианте не означало укоренение идеи о безграничном, свободном образовании человека. Дело было в переходе от господства религиозных текстов

<sup>1</sup> Erleichterte, kurze, und doch vollständige Anweisung zum Lesen; sammt einem wirklichen regelmäßigen Lese-Buch. Übung für die Schulkinder des Hochstifts Würzburg und Herzogthums Franken. Auf höchsten Befehl Franz Ludwigs, Ihres hochwürdigsten Bischofes und gnädigsten Landesfürsten verfertigt und vermehrt. Würzburg 1787; ABC oder Buchstabirbüchlein zum Gebrauche der Landschulen in den kaiserl. königlichen Staaten. Innsbruck 1793; вторую часть составлял катехизис: Der kleine Katechismus mit Fragen und Antworten für die kleinsten Kinder der kaiserl. königl. Staaten. Mit Seiner röm. kaiserl. königl. apost. Majestät allergnädigster Druckfreyheit. Wie auch mit Genehmhaltung der geistlichen Obrigkeit. Innsbruck 1793; Elementarbüchlein für die erste Klasse der Schüler. Reutlingen, 1810 и др.

как базовых для обучения чтению к текстам иного, светского, морализирующего содержания, воплощающего буржуазный стандарт среднего класса, но не лишенного религиозной идеи.

Учебники первой группы, с одной стороны, приветствовались церковно-ориентированными кругами, видевшими в них устойчивость веры, на которой должно строиться все общество и канону которой однозначно необходимо обучать с наиболее раннего возраста. С другой стороны, их устойчивость становилась своеобразным маркером, отмечавшим вехи и границы борьбы церковной и секулярной педагогики. Уильям Кэрри Хэзлит (1834–1913), библиограф, историк книги, образования и литературы, писал о победе в Англии во второй половине XIX в. «демократической волны» над «прямой клерикальной

юрисдикцией» в отношении школ. В качестве отрицательного примера церковного доминирования в школах он приводил факт использования одного и того же букваря, созданного в первой четверти XVI в., вплоть до конца XVIII или даже начала XIX вв.<sup>1</sup>

Особенно пестр состав второй группы пособий. Сюда можно поместить «Азбуку и книжку для чтения Конрада Кифера» Христиана Готхильфа Зальцмана (1744–1811), хотя в ней нет прямых религиозных текстов, вместо этого даны стихотворения и наблюдения из повседневной жизни<sup>2</sup>. Сюда же относится «Азбука и книга для чтения» Йохана Хайнриха Кампэ (1746–1818). В идентичных ее изданиях 1806 и 1830 гг. много внимания уделено вопросам светской морали и повседневной полезности тех или иных поведенческих стратегий. В отдельной же части книги в форме

<sup>1</sup> Hazlitt W.C. *Schools, School-Books and Schoolmasters/ A Contribution to the History of Educational Development in Great Britain*. 2d ed. N.Y.: Stechert, 1905. (1st – 1888). P. 3–4. Автор оговаривается, что церковь, конечно, сделала немало исключительно позитивного и важного на протяжении истории английского образования. С парадигмой первого типа учебника увязана традиция отсутствия специальных дней, которые были бы маркированы как «каникулы», «время для игры». Выходные дни, помимо еженедельных, были связаны сначала полностью, затем преимущественно с литургическим годом. Поэтому, например, в английском языке одно из слов, обозначающих каникулы, звучит как *holidays*, а не как *playdays*. Великобритания впервые столкнулась с вопросом об отделении школьных каникул от их жесткой привязки к церковным праздникам в обращении 1644 г. учителей и учеников Мерчант-Тейлорз-Скул (одной из девяти старейших престижных мужских привилегированных средних школ), которая находилась в Нортвуде, пригороде Лондона, и была основана в 1561 г. (филиал этой школы в Ливерпуле основан в 1620). Петиция 1644 г. ввела разграничение между *holy-days* и *play-days*. Такое относительное частное событие показывает кардинальные перемены в сознании, связанные с новым пониманием распределения времени детства, природы, возможностей, потребностей и целей этого возраста. Отцы-пилигримы, основывающие школы в Новом Свете, стремились побороть такое стремление почти полной отменой каникул вообще ради увеличения времени занятий (*Ibid.* P. 17).

<sup>2</sup> Conrad Kiefers. *ABC und Lesebüchlein oder Anweisung auf die natürlichste Art das Lesen zu erlernen*, von C. G. Salzmann, Ulm, 1799.

шести подчеркнуто рассудочных и в то же время педагогически-понятных для ребенка (как полагал автор) бесед между матерью и ее шестилетней дочерью Лоттой разъясняются понятия и содержание учения о Боге, душе и этике с религиозной точки зрения<sup>1</sup>. Таким «смысловым крещендо» и завершается издание.

К этой же группе можно отнести учебники, откладывающие обсуждение вероисповедных вопросов на более старший возраст<sup>2</sup>. Но также к ней относятся и книги, более близкие работе Кампэ. В них религиозно-

нравственный аспект выражен сильнее. Моральные изречения, ежедневные молитвы, рассказы напоминают детям о хорошем и всемогущем Отце на небе<sup>3</sup>. Некоторые издания вводили тему «Библейская история(и)», где давали изложение от Адама до Вознесения, и также включали библейские изречения в другие темы, как в специальные («Бог», «Иисус»), имевшиеся не всегда, так и в более общие («природа», «человек»)<sup>4</sup>. В букваре 1855 г. для Готского герцогства религиозная часть даже выделена специально — именно как тема о религии<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Sämtliche Kinder- und Jugendschriften, von Joachim Heinrich Campe. Neue Gesamtausgabe der letzten Hand. Erstes Bändchen. Aubeze – und Lesebuch, Braunschweig, 1830. S. 174–200.

<sup>2</sup> ABC – Büchlein für die erste Abtheilung der I. Klasse in Land-Schulen. Unterthalheim b. Horb. 1812; Erstes Buch für Anfänger im Lernen. Herausgegeben von D.J.P.Pöhlmann, Erlangen, 1814; Fibel zur Erlernung des Lesens nach der Lautmethode, von Carl Straus. Hamburg, dritte Auflage, 1842.

<sup>3</sup> Kleine Fibel, oder Handbüchlein für Kinder, welche lesen und aussprechen lernen wollen. Stuttgart, 1814; Fibel oder ABC- und Lesebuch, sowohl für die Buchstabier- als Lautmethode brauchbar. Von J.A. Schneider. 12. Aufl. Darmstadt, 1834; Fibel oder erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen, für die Schulen des Königreichs Württemberg. Aus Auftrag der Oberschulbehörde bearbeitet von Karl August Zoller. Stuttgart, 1836; Handfibel für den Schreibleseunterricht mit Currentschrift. Ein Lehr-, Lese-, Vorschriften- und Aufgabenbüchlein, zunächst für Kinder von 6 bis 7 Jahren. Bearbeitet von Franz Straubenmüller. Wiesensteig, 1839; Namenbüchlein zum Gebrauche der Stadtschulen. Wien, 1850; Lese-, Denk- und Sprach-Übungen beim ersten Unterrichte der Kinder in Stadt- und Landschulen. Nach Dinter u.a. meth-odisch bearbeitet. 4. vermehrte Auflage. Braunschweig, 1851; Erstes Schulbuch für Unterklassen der Volksschule. 16.unveränderte Auflage. Zwickau, 1853; Fibel für die Schulen im Herzogthum Gotha. Gotha, 1855.

<sup>4</sup> Раздел «Библейская история» помещен, например, в издании: Vorübungen zum Gebrauche des: Praktischen Elementar-Lesebuchs zur Begründung eines stufenmäßigen und fruchtbaren Leseunterrichts. Für Stadt- und Landschulen. Mit einem Vorworte von B.G.Denzel. Stuttgart 1830. S. 104–122. Наполнение разных тем афоризмами из Библии можно увидеть, например, в книге: Fibel oder erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen, für die Schulen des Königreichs Württemberg. Aus Auftrag der Oberschulbehörde bearbeitet von Karl August Zoller, Stuttgart, 1836. S. 105–127.

<sup>5</sup> Fibel für die Schulen im Herzogthum Gotha, Gotha 1855. Раздел «Основные вопросы о религии» см. также: Elementar-Unterricht im Lesen nach der Laut- methode nebst dem ersten Unterrichte von Gott und in der Religion. 2.Aufl. Rott- weil, 1823. S. 44–58. Подобный же подход был и в Штрутгарте: Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreibleseunterricht von R.J. Wurst. Ers- te Abtheilung: Handfibel zum ersten Schreib- und Leseunterricht. 63. Auflage. Stuttgart, 1855.

Подобную ситуацию можно рассматривать одновременно и как продолжение традиции конфессионализма в учебниках, и как раннее свидетельство их некоторой десекуляризации в условиях возрождения / развития религиозного сознания во второй половине XIX — начале XX в.

Третья группа букварей и книг по чтению конца XVIII и первой половины XIX столетий, вероятно, была все же достаточно новаторской. «Чистых» примеров не так много, хотя они время от времени появлялись. К одним из первых изданий такого рода можно отнести букварь Хайнриха Штефани (1761—1850)<sup>1</sup>. В нем вообще отсутствует содержание, хоть как-то связанное с каким-либо однозначно христианским и вообще религиозным моментом. Букварь Штефани снова и снова обращает внимание на обучение добродетели, которое напоминает назойливый показ правильного поведения и наглядную демонстрацию того, что может быть в противном случае (даже с повествованиями, имеющими целью частично шокировать ребенка, вызвать глубокие переживания грусти, страха и т. п.). В итоге, утверждается идея, что надо вести себя благоразумно и соблюдать определенные запреты. Данная работа во многом повторяет общий назидательный строй детской

литературы того времени, причем не только немецкой: подобные явления мы видим и в английской культуре<sup>2</sup>. Опыт «атеистического (внерелигиозного)» букваря имел позитивный отклик, на что указывает почти сорокалетняя педагогическая деятельность Штефани, в том числе и в качестве автора букварей<sup>3</sup>. Вероятно, его пособия использовались по преимуществу в домашнем и школьном обучении детей элиты и привилегированных слоев вообще.

Развитие букварей показывает нередко смешение всех трех указанных вариантов, когда, например, в структуру третьего типа добавляют отдельную тему «Бог» или разбрасывают по всему изданию религиозные мотивы и молитвы<sup>4</sup>. Такая «пунктирность» особенно видна из контраста между разными стратегиями чтения, задаваемого текстами духовного и секулярного содержания.

Секуляризация идейных оснований, определявших структуру учебных книг для чтения, сразу породила серьезные и многоуровневые проблемы отбора и способов презентации литературных и познавательных текстов, остающиеся актуальными и до сих пор. В известном роде именно они и их решение ведут и во многом определяют современное развитие школь-

<sup>1</sup> *Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren.* Von D. Heinrich Stephani, Erlangen. 1807.

<sup>2</sup> Tuer A. W. *Pages and Pictures from Forgotten Children's Books.* L.: Leaden-hall, 1898—1899.

<sup>3</sup> *Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode,* von D. Heinrich Stephani. 84. Auflage. Erlangen, 1846. i

<sup>4</sup> *Lehrbuch für den Anfangsunterricht in den königlich-bayerischen Volksschulen, München 1846; Erster Unterricht im Schreiben und Lesen. Ein Versuch von J. P. Drechsel [Б.М.И. ок. 1850].*

ных книг для чтения. Например, в Германии с середины XIX в., когда урок немецкого языка стал скорее инструментом национального воспитания, литературная и просветительская программы были преданы забвению. Новые книги для чтения вполне осознанно предназначались для передачи так называемых «буржуазно-национальных добродетелей». Именно на их усвоение была направлена подборка и интерпретация текстов в секуляризованных учебниках конца XIX в. Это показывает анализ присутствия или отсутствия тех или иных авторов и текстов в тех или иных учебных книгах для начального чтения, содержание которых, естественно, определялось взрослыми исходя из интересов момента<sup>1</sup>.

Продолжалась традиция несекуляризованных книг для чтения. Например, три части «Книги для чтения в евангелических народных школах» (1840–1841) Ф. Грюндлера, священника из Наххаузена, включали такие темы: 1 часть — первое учение о Боге; истории из Библии; молитвы, притчи, изречения (максимы), детские песни; малый катехизис Лютера; церковные песни; 2 часть — сведения из церковной истории; вера, происходящая через любовь; созерцания (размышления на темы веры);

тексты о Священном Писании; фрагменты из сочинений Лютера; «духовные цветы»; христианский церковный год; аугсбургское вероисповедание; 3 часть — здесь помещены описания природы, земли, послебиблейской человеческой истории, неба. Из 488 страниц всего учебного комплекта религиозные темы занимают 370 страниц<sup>2</sup>. Однако спектр вариантов уже выглядел гораздо более широким и разнообразным, несмотря на известную десекуляризацию учебников в XIX в. Для авторов заметного числа учебников Бог стал на рубеже XIX и XX вв. лишь «одним из» тех фигур (начал), почтение и позитивное отношение к которым официально должна была воспитывать книга для чтения. Если раньше воспитание предполагали основывать прежде всего на «божественных темах», то теперь Бог почти равноправно попал в одно общество с императорами/королевами, родителями, работой, предлагаемыми вариантами «социальной биографии» («судьбы»), социальной нетребовательностью, послушанием и усердием, проявляемыми не только при чтении молитв дома, в школе и церкви. Скорее, монархический тон теперь даже превалировал в книгах для чте-

<sup>1</sup> См.: Alwall E. Der Dichter im Schulbuch. Die Auswahl von Dichtern in Deutschen Lesebüchern 1875–1964. Stockholm-Lund: Almqvist & Wiksell, 1993 (Scripta Minora Regiae societatis humaniorum litterarum Lundensis, 1992–1993:2).

<sup>2</sup> Gründler F. E. Lesebuch für evangelische Volksschulen. 1. Abthl. 2. Aufl. Leipzig, 1841; 2. Abthl. 3. Aufl. Königsberg i.N., 1840; 3. Abthl. 1. Aufl. Leipzig, 1841.

ния над теологическим<sup>1</sup>. Право на образование подвергалось сомнению как «право на только религиозное образование», но не вызывало сомнения, что оно не является правом на свободное образование и правом на собственную стратегию ученика в приобретении такого образования, то есть, не является правом на свободу совести, хотя, может быть, в некоторых случаях и некоторых странах уже правом на свободу вероисповедания.

Для религиозных тем возникает необходимость доказывать собственную необходимость и важность в начальном преподавании. Преподавателям рекомендуют, что именно отвечать на возражения против преподавания религии со стороны «презирающих ее». Родителям также демонстрируют

систему убеждающих аргументов. В то же время изменяющееся понимание сущности детства и природы ребенка приводит к весьма важным педагогическим выводам и заключениям о том, что ряд тем и сюжетов, связанных с вероучением и Священной историей, с детьми вообще обсуждать не стоит и сообщать им о них также не следует. «Неподобающее» нежному и невинному детскому уму настоятельно рекомендуется изымать из начальных учебных книг. Подобная практика составила часть процесса так называемой «дистилляции детства» XVIII–XIX вв., в которую входило, например, сооружение специальных детских комнат и т. п.<sup>2</sup>

Однако, чем ниже от университетского был уровень школьной системы,

<sup>1</sup> В монархическом тоне немецких букварей времен кайзеровской Германии виден источник культуры личности фюрера в эпоху Третьего Рейха. Испытанная и проверенная, националистически окрашенная педагогика кайзеровской и Веймарской Германии относительно легко модифицировалась в нацистскую расовую педагогику. В букварях времени кайзера Вильгельма его портрет встречался в 30 % книг, в эпоху Гитлера портрет фюрера уже в 70 % букварей, причем образ меняется с привлекательно иллюстративного на фанатически индокринирующий (см.: Teistler G. Von der Kaiserverehrung zum Führerkult. Personenkult in Fibeln der Kaiserzeit und im Dritten Reich // Internationale Schulbuchforschung, 19:3, 1997. S. 285–296). Аналогичным образом сыграл свою роль образ императора Николая II для сталинских букварей, хотя такого плавного, как в Германии, перехода старой педагогики чтения в новую не произошло. Для ликвидации старой словесности и системы ее преподавания потребовалась компания по ликвидации безграмотности, которая не была компанией по обучению языку, но компанией по индоктринации населения с помощью чтения. В частности, было использовано характерное для устной традиционной культуры сакрализованное отношение к письменному слову. Ликвидация безграмотности, формирование но-воязя и «мира советской газеты» как средства контроля и организации поведения масс происходят примерно в одно время – их кульминация приходится на 1928–1932 гг. Компания по ликвидации безграмотности возрождала (или поддерживала) архаическое отношение, сакрализующее письменное слово. Обучение чтению и письму опять становилось прежде всего обучением вере, а не функциональной грамоте. Такая ситуация воскрешала механизмы первого и второго этапов развития букварей. Использование «новояза», лишённого «старой веры» и проповедовавшего «новое евангелие» (буквальная цитата первых лет Советской власти), создавало аналогию со средневековым и ранневозрожденческим периодом обучения грамоте в Западной Европе.

<sup>2</sup> О пространстве «детской» см.: Шломбом Ю. Детство в Германии: проблемы социализации и воспитания в 1700–1850 гг. // Адам и Ева: альманах гендерной истории, 5, 2003. С. 103–120. См. также: Калверт К. Дети в доме. М.: НЛЮ, 2009.

тем меньше он допускал свободы от догматизма и морализаторства, тем более властным и императивным он по большому счету оставался до конца второй трети XX столетия. Особенно «монолитным» стремились мыслить и строить начальное образование. В нем самое пристальное внимание уделялось «нравственному и религиозному воспитанию» — чаще, чем чему бы то ни было другому, и более, чем на следующих этапах образования. Например, Школьный закон 1824 г. канадской провинции Онтарио устанавливал дополнительную к 100 долларам ежегодной субсидии на покупку книг для школы еще 150 на покупку книг, предназначенных специально для воспитания морали, нравственности и религиозной веры в учениках<sup>1</sup>. Усилия по снабжению начальной школы учебниками, если не предпринимались на государственном уровне, то в большинстве других случаев — со стороны различных церквей, церковно и религиозно ориентированных организаций (к примеру, «Обществом по распространению христианского просвещения / Society for Promoting Christian Knowledge»). Муниципальное распространение учебников в Канаде 1840-х гг. также предполагало использование системы приходов, предоставление школьным советам при приходах возможности приобретать книги с помощью государственной

субсидии, но на проверку оказалось неэффективным из-за бездействия членов школьных советов<sup>2</sup>. Трудности заключались в плохой организации собственного книгопроизводства, невозможности использования антибританских американских учебников, дорогостоящие английские издания. Выход был найден в решении о повсеместном использовании дешевых ирландских учебников (Irish National Series of School Books) и разрешении переиздавать их без ограничения с условием продажи по цене, не превышающей цену для ирландских школ для бедняков. В 1867 г. они были заменены «Канадской серией» как более современной и отражающей реалии страны. Через 16 лет, в 1883 г., уже три серии книг для чтения претендовали в провинции Онтарио на министерскую рекомендацию («Королевские книги для чтения», «Канадские книги для чтения», «Королевские канадские книги для чтения»). Каждую лоббировало то или иное издательство<sup>3</sup>. Победили первые два из перечисленных комплектов. Однако их даже не успели запустить в массовое производство: новый министр образования, занявший пост в 1884 г., распорядился подготовить одну группу начальных учебников по чтению. Были созданы так называемые «Ontario Readers», ставшие на время моноучебниками в этом регионе<sup>4</sup>. Маятник снова качнулся в

<sup>1</sup> White E. T. Public school text-books in Ontario. L.: Ch. Chapman, 1922. P. 6.

<sup>2</sup> Ibid. P. 7–8.

<sup>3</sup> «The Royal Readers», издаваемые Thomas Nelson and James Campbell & Son; «The Canadian Readers», выпускаемые W.J. Gage & Co., и «The Royal Canadian Readers», публикуемые The Canada Publishing Co. Министерство могло выбрать только две серии.

<sup>4</sup> Их выпускали три фирмы: the Copp, Clark Co., the Canada Publishing Co., and W. J. Gage & Co.

сторону теперь уже явно светского государства и его политики в области конструирования учебников и всего преподавания. Возможности, бывшие ранее у церковных кругов, определять и отбирать учебники, были в значительной мере утрачены.

Власть над элементарной школой каждая эпоха понимала и конструировала по-своему. В вышеописанный переходный период букварь и книга для чтения (нередко возникающая на основе преобразованного малого катехизиса либо становящаяся полностью светской) занимают места в последовательности обучения до катехизиса как такового, который нередко поэтому становится более объемным, дополняясь различного рода разъяснениями, не требовавшимися ранее. Подобная ситуация отделения начальных школьных учебников от детерминировавшего их содержание конфессионального жанра изданий наблюдается и в Европе, и в Америке.

### **Единство разнообразия: учебники Нового Света от «Букваря Новой Англии» до Уильяма Макгаффи**

Переселенцы в Новый Свет начинали с повышенно религиозного отношения к обучению и к его средствам, т. е. прежде всего к учебникам. Пуритане и приверженцы других деноминаций бежали из Европы к Свету и Благодати новой жизни в Боге и божественном Законе. Букварь и

Библия воспринимались ими как единое целое. Появившийся в 1690-х гг. и продержавшийся до середины XIX в. «Букварь Новой Англии» представлял собой произведение, объединившее основы христианского вероучения (канон начальных текстов: «Отче наш», Символ веры, краткий катехизис, авторские гимны, повествование о мученике за истинную веру и ряд других). В учебнике не было ни одного текста внерелигиозной направленности. Пособие имело целью формирование здравомыслящих, рассудительных христиан, соединявших истинную древнюю веру с ее рациональным переживанием и автономным личностным самосознанием искренне верующего и твердо стоящего на земле человека. Может быть, именно такая сверхзадача обеспечила данному учебнику столь долгую жизнь<sup>2</sup>.

Пособия по обучению письму (орфографии и т. п.) были привезены из Англии в начале 1740-х гг., но уже в 1747 и 1761 гг. выходит первое американское издание, подготовленное Томасом Дилвортом (ум. 1780) и ставшее очень популярным<sup>3</sup>. В нем значительную часть составляет религиозное содержание, вплетенное даже в самые начальные упражнения по чтению и написанию тех или иных слов. Первые фразы, данные как стихотворение, в 54-м издании пособия (1793) сообщают: «Никто не может без Божьего Закона. Божий путь правильный, хороший. Каждый день мне радостен

<sup>2</sup> См.: *Heartman Ch. F.* The New England primer printed in America prior to 1830. [New York]: [s. n.], 1915.

<sup>3</sup> *Dilworth Th.* A New Guide to the English Tongue. L., 1740; Boston, 1747 etc.

пробыванием в Боге. Плохой человек есть враг Господа». В этом стихотворении, как и в других, переход от слогов к словам, следующим друг за другом в порядке увеличения в них слогов, связан с появлением искусно составленных метрических текстов на религиозные темы, в которых присутствуют, например, лишь односложные слова, в силу своей краткости удобные для построения простых фраз на стадии начального обучения письму<sup>1</sup>.

Основанные на Библии моральные истории воплощены у Дилворта в рассказы, слушая либо читая которые, ученику следовало «свободно» согласиться с составленной и помещенной в учебник интерпретацией сюжета и темы. На странице 150 издания 1793 г. помещена, например, такая история, предлагаемая для «напряженного размышления» детям: «Добрый человек был вынужден в большой мороз выйти из дома. Когда он возвращался, он обнаружил замерзшую почти до смерти гадюку. Он принес ее с собой и положил перед камином. Обогрившись и придя в себя, сие создание, вернув-

шись к жизни, стало шипеть и ползать по дому и, в конце концов, убило одного из детей. Ну хорошо, — сказал человек, — раз эта смерть самое лучшее, что ты смогла сделать в ответ на мою добрую службу, ты разделишь и сама ту же самую судьбу. И убил гадюку. ИНТРЕПРЕТАЦИЯ. Неблагодарность является одним из чернейших преступлений, в которых может быть виновен человек. Неблагодарность ненавистна Богу и человеку, она часто возвращает лишенному благодати негодяю весь тот ущерб, который он когда-либо причинил, либо думал причинить другому»<sup>2</sup>.

Почти одновременно с распространением и применением оригинальных изданий Дилворта происходит секуляризация его идей и пособий. Языковед и лексикограф Ной Вебстер (1758—1843) в 1783 г. выпустил свою первую книгу по орфографии, которая фактически явилась и книгой для обучения чтению, поскольку в ней были объединены данные жанры учебной литературы в один<sup>3</sup>. Primer & reader вошли у него в speller и поселились

<sup>1</sup> «No Man may put off the Law of God. / The Way of God is no ill Way. / My Joy is in God all the Day. / A bad Man is a Foe to God» (Dilworth Th. A New Guide to the English Tongue. 1793; repr. Delmar, N.Y.: Scholar's Facsimiles, 1978. P.7).

<sup>2</sup> Dilworth T. A New Guide to the English Tongue. 1793; repr. Delmar, N. Y.: Scholar's Facsimiles, 1978. P. 150. «Прямой моральный дидактизм», непреложно навязываемый читателю автором, был взят из взрослой литературы подобного рода (см.: Vbsquez M.G. Authority and Reform. Religious and Educational Discourses in Nineteenth-Century New England Literature. Knoxville: UP of Tennessee, 2003. P. 1–29).

<sup>3</sup> Webster N. A Grammatical Institute of the English Language. Part I. Hartford, CT: Hudson & Goodwin, 1783. Ной Вебстер поднимал, в частности, вопрос, нельзя ли отделиться от бывшей метрополии с помощью орфографической реформы. Его собственные книги для начального обучения содержали своего рода «первые письменные американизмы». Об этом см.: Elson R.M. Guardians of Tradition. American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln: UP of Nebraska, 1964. P. 221 ff. Вебстер считал, что Библию не следует давать в начальной школе (см.: Watras J. The Foundations of Educational Curriculum and Diversity, 1565 to the Present. Boston etc.: Allyn and Bacon, 2002. P. 31). Опорой нового образовательного

там, хотя книги для чтения продолжали выходить и отдельно, но обычно теперь употреблялись на следующей, более продвинутой ступени, для которой создавались. То есть, сначала вместо *primer* шел *speller*, а за ним следовала книга для чтения в повышенном, не начальном варианте сложности. В своих пособиях Вебстер заменил многие религиозные тексты, имевшиеся у Дилворта, морализирующими, англицизмы в топонимах на американизмы. Он ввел легко регистрируемую учителем последовательность продвижения в изучении языка, даже при самостоятельных усилиях ученика без привлечения преподавателя. Граматику, которая у Дилворта помещалась вместе с орфографией, Вебстер поместил во второй части «Грамматического института», которая издавалась отдельно (у Дилворта она вообще была дана в стихах). В целом, можно видеть, что все переделки носили рациональный, прагматический, секулярный характер. Конечно, не нужно забывать, что секуляризация учебных книг происходила в определенные исторические

времена, определявшие ее рамки и направление.

Параллельно с книгами Вебстера американским школьникам были доступны и применялись в школах такие насыщенные религиозными идеями пособия, как, например, «Букварь Новой Англии», издававшийся в 1680—1840-х гг.<sup>1</sup>

Рут Элсон пишет, что идеология «полезного знания» стала в после-вебстеровской Америке XIX в. господствующей<sup>2</sup>. Поэтому в школьных учебниках утверждалось, что разные искусства и изобразительные искусства не входят в понятие «американского образования». Идея распространения полезных знаний не противоречила религиозной идее, как это было в некоторых других регионах и странах. Считалось, что религия и познание нужных практически вещей действуют в одном направлении в отличии от «больных монашеской болезнью профессоров литературы» Оксфорда или Кембриджа, которым позволяют ничего не делать «огромные зарплаты»<sup>3</sup>. Полезные знания лежали для

---

плана, независимого от бывшей метрополии, должно было стать изучение языка на основе заложенных им стандартов. Через 125 лет после первого издания «Института грамматики английского языка» в 1908 г. вебстеровский вариант английского был признан такого рода стандартом (см.: Cremin L. Preface // Noah Webster's American Spelling Book. N.Y.: Teachers College Press, 1962).

<sup>1</sup> См.: Ford P. L., ed. The New England Primer: A History of Its Origin and Development with a reprint of the unique copy of an unknown edition and many facsimile illustrations and reproductions. N.Y.: Dodd, Mead & Co., 1962.

<sup>2</sup> Elson R. M. Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln: University of Nebraska Press, 1964. Cp.: Pallante M. I. The Child and His Book: Children and Children's Moral and Religious Literature, 1700 to 1850. PhD diss. University of Pennsylvania, 1988; MacLeod A. A Moral Tale: Children's Fiction and American Culture, 1820–1860. Hamden, CT: Archon Books, The Shoestring Press, 1975.

<sup>3</sup> Blake J. L. A Geographical, Chronological and Historical Atlas, on a New and Imposed Plan. N. Y.: Cooke, 1826. P. 165.

молодого американского общества в основе божественного устройства мира, поскольку этот мир был создан для человека, а человек — для Бога. Природный мир демонстрировал милость Божью, а белый англоговорящий житель Америки — совершенство Его творческой силы<sup>1</sup>. Начальное обучение в Америке виделось средством широкого распространения знаний, на которые реально мог опереться новый человек Нового Света, строитель нового мира, лучшего на земле, осуществляющего идею совершенного общества, объединяющего выходцев со всей Старой Европы. «Идея народного образования была заветана нам нашими предками», — читали в учебнике по американской истории те, кто должен был стать носителем этих идей<sup>2</sup>. Широкое распространение школы считалось путем к выравниванию шансов, созданию равных возможностей и даже к отходу от классового общества. Полагали, что такой путь шел не только через распространение общедоступных знаний, но и через формирование соответствующего характера воспитывающего себя самого человека, добывающегося всего с нуля и благодарного за это Богу, поскольку успех мог прийти, как демонстрировали в книгах для чтения, только к чистым сердцем людям. «Я

смеюсь над преданием и гордостью людей, / над школами софистов и над всем ученым родом: / почто они со всем зазнайством их, / когда и в сельском околотке мы Бога можем повстречать» — эти строки Ральфа Эмерсона повсеместно включали в школьные книги для чтения второй половины XIX в.<sup>3</sup> В связи с широко распространенными представлениями о необходимости в жизни прочитать всего несколько «хороших книг... служанок добродетели и религии», к составлению книг для чтения подходили особенно тщательно, и эти подборки в Америке, пожалуй, ценились и обсуждались больше, чем в других странах того же времени<sup>4</sup>.

«Образованный преобразователь», руководствующийся религиозной моралью и провозглашающий ее незыблемые нормы в рационально устроенной повседневной жизни, — таким был образ идеального американца, на который работали учебники всех уровней обучения. Религия была больше представлена на начальном уровне, преобразовательная активность — на следующем за ним, но и тот, и другой уровни были звеньями одной цепи, укорененной в идеологии американизма. Кроме того, религиозность мыслилась препятствием к развращающему влиянию среды высшего

<sup>1</sup> *Jordan Ph. J. Rev. on: Ruth Miller Elson. Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln: UP of Nebraska, 1964. 424 p. // Journal of American History, 52:1, 1965. P.*

<sup>2</sup> [Steele J. D.] *A Brief History of the United States. N. Y.: Barnes, [1889?] P. 307.*

<sup>3</sup> *Emerson R. W. Goodby // Campbell, Loomis J. The New Franklin Fifth Reader. N. Y.: Taintor Bros., 1884. P. 109–110.*

<sup>4</sup> *Цитата из кн.: McGuffey W. H. McGuffey's New Fifth Eclectic Reader. N. Y.: Van Antwerp, Bragg and Co., 1866. P. 92.*

образования. «Как мало мир и наша безопасность зависят от РАЗУМА и как много от религии и правительства», — говорилось в 1805 г. в одной из начальных книг для чтения, составленных Ноем Вебстером<sup>1</sup>.

В 1836–1838 гг. в США появляются знаменитые книги для чтения МакГаффи. Профессор Уильям Холмс МакГаффи (1800–1873) в 1835–1857 гг. составил серию из шести сборников морализирующих рассказов и выдержек из мировых литературных шедевров. После смерти МакГаффи серия была пересмотрена в 1879 г. (так называемое «Revised Edition») и продолжала издаваться до 1960 г. С 1836 по 1960 было напечатано и продано 122 миллиона экземпляров его книг для чтения. История учебников МакГаффи наглядно демонстрирует эволюцию изучения религиозной темы в начальной школе. К 1830-м годам данная тема полностью возвращается в учебники. Уильям Холмс не мыслил возможности раздельного существования образования и религии. Книги МакГаффи ненавязчиво проводили идеи кальвинистской теологической доктрины. В них были помещены псалмы из Библии и проповеди близкого друга МакГаффи пресвитерианского священника Лаймэна Бичера, помещенные рядом с выдержками из Шекспира и Лонгфелло. Однако первые фразы даже в первых изданиях МакГаффи уже не имели

религиозного оттенка. Это были простые конструкции «это он», «мы делаем так», «он наверху», «таков он», «ты делаешь так» и т. п. Только после освоения достаточно длинных фраз и первого небольшого текста о мальчике и собаке появляется моральное наставление, в которое влетена тема Бога: «Сын мой, не совершай плохих поступков, не ходи путями плохих мальчиков. Плохой мальчик несчастлив, не может радоваться. Если ты будешь врать, ты будешь плохим мальчиком. Если ты заболеешь, мало кто поможет тебе. Если ты хороший, все будут любить тебя. Радостно снискать любовь к себе всех. Если ты не можешь любить, ты не должен ненавидеть. Не стремись обидеть врага, ибо Бог совершит над ним то, что совершит. Пусть будет твоей радостью исполнять волю Божью, ибо Он может видеть тебя и все, что ты делаешь»<sup>2</sup>. Далее в учебнике еще несколько раз подчеркивалось, что «Бог не любит того, как ведут себя плохие мальчики».

Период между 1850 и 1879 гг. характерен синтезом гражданской и религиозной морали, перевода второй в контекст первой. Например, в учебники посчитали необходимым поместить историю о том, как отец учил сына пить виски, смешивая виски с сахаром, и как выучившийся пьянствовать сын оказался ни на что не годен и угодил в дом для бедняков. Она завер-

<sup>1</sup> Webster N. An American Selection of Lessons in Reading and Speaking. Salem, Mass.: Cushing and Appleton, 1805. P. 147.

<sup>2</sup> McGuffey W. H. The eclectic primer for young children. Cincinnati: Truman and Smith, 1836. P. 38–40; издание 1849 г. имело несколько изображений сцен молитвы.

шается напоминанием, что в Библии говорится о том, что ни один пьяница не унаследует небесное царство. Другая история о ленивом и трудолюбивом мальчишке показывала, что Бог поддерживает вторых и наказывает первых. Финальный вопрос о том, почему один хочет жить в безделье, хотя оно ведет его к бедности и нищете, в то время как трудолюбивые и активные в учебе и креативные в труде процветают, имел под собой реальные ожидания учеников и учителей американского общества середины XIX в.<sup>1</sup> Сюжеты, имевшиеся в учебниках МакГаффи до 1850 г., не связаны с темой алкоголя и т. п., но напрямую говорят о Боге, его характеристиках, его отношениях к людям и к миру в целом. Благоустроенность мира аналогична божественной. Люди жнут то, что сеют. Мальчик ставил ловушки на тропинке, чтобы люди падали и ушибались. В его ловушку попал и сильно ушибся пожилой человек, спешивший позвать доктора к больному отцу этого мальчишка. История не говорит, умер ли отец мальчишка из-за задержки вестника или нет, но указывает, что мальчик больше никогда такого безобразия не делал. Однако ранние издания МакГаффи, отличавшегося отменной строгостью, не заявляли детям прямо, что Бог обязательно серьезно накажет за любые проступки, не наводили на них страх. Наоборот,

постоянно утверждалось, что Бог милосерден и добр к человеку, что все те люди и иные создания, которые ему помогают, посланы именно Богом. Бог сотворил ягнят, чтобы они давали шерсть, изделия из которой согревают детей в холодные дни. Подобными рассказами были полны первые издания книг для чтения МакГаффи. Уже не было жесткого канона текстов, но был достаточно определенный набор сюжетных ходов и трактовок приводимых в учебниках историй.

Он был изменен лишь к концу XIX в. После 1879 г. при «постмакгаффиевской» переделке его учебников все же доминировавший до того теологический взгляд на вещи был заменен гражданской моралью. Пресвитерианский кальвинизм МакГаффи с идеями спасения, праведности, благочестия и набожности исчез из его учебников. Приоритет «республиканской общины» основателя серии, опирающийся на обучение религии в начальной школе, был серьезно потеснен секуляризованной концепцией этико-морального воспитания индивида, то есть лично-индивидуалистическим взглядом на моральность и воспитание в учениках честности и прилежности<sup>1</sup>. Провозглашались идеи «гражданской религии», национальных ценностей. Религиозный идеал сохранился, но как подкладка под гражданским и секулярным<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: *Mosier R. D. Making the American Mind: The Social and Moral Idea in the McGuffey Readers.* N. Y.: King's Crown Press, 1947. P. 107, 118.

<sup>2</sup> *Fraser J. W. Between Church and State: Religion and Public Education in a Multicultural America.* N. Y.: St. Martin's Press, 1999. P. 40–43.

<sup>3</sup> *Westerhoff J. H. III. McGuffey and His Readers.* Nashville, TN: Parthenon Press, 1978. P. 26, 75–76, 82–83.

В историях, помещенных в учебник МакГэффи 1830–1850-х гг., благочестие, доброжелательность, патриотизм составляли основную триаду базовых понятий. Истории и молитвы призывали детей благодарить Бога за его благодеяния. Воспитываемые добродетели должны были опираться на желание детей достичь вечной жизни на небесах. Доброжелательность имела своим источником любовь Бога, и любовь к Богу выступала опорой любви к ближнему и ответной любви ближнего. Бог обязательно награждал такую доброжелательность. В одной из книг для чтения был помещен рассказ о русском крестьянине, который был вознагражден хорошим урожаем за свой тяжкий труд и благочестие. Когда он наставлял терпящих бедствия своих соседей, то давал им еду. Это настолько вдохновило их, что они начали честно работать и молиться. На следующий год все получили прекрасный урожай.

Любовь к собственной стране тоже выступала как религиозное деяние. Утверждалось, что люди в США более счастливы, чем где бы то ни было еще (рассказ «Счастливые последствия американской независимости»). Книги для чтения настраивали детей на благодарность Богу за то, что они

рождены в Америке. Ученикам следовало также помнить все те жертвы, которые принесли патриоты, борясь за свободу их родной (или ставшей им родной) страны<sup>1</sup>. Успех книг для чтения МакГэффи был обусловлен тем, что все темы подавались изящным языком, с постепенным возраставшей трудностью и первыми фразами, вызывавшими интерес к дальнейшему; с включением иллюстраций; постепенным переходом к популярным литературным классикам<sup>2</sup>.

Первая половина XIX в. в США характеризовалась верой в то, что изучение английского и библейских добродетелей в начальной школе сможет сделать растущую из года в год массу иммигрантов настоящими американцами, исключить преступления в этом новом мире, воспитать для него новых людей, способных выполнить предназначение Америки стать райской землей на планете<sup>3</sup>. Библия постоянно рекомендовалась как книга для чтения. Мнения расходились лишь относительно того, делать ли ее изучение общим для представителей всех деноминаций, либо уделять специальный день или два в неделю и в течение этого времени давать деноминационно детерминированное преподавание религиозных предметов<sup>4</sup>. Во

<sup>1</sup> Ibid. P. 94–103.

<sup>2</sup> *Minnich H. C. William Holmes McGuffey and His Readers*. N. Y.: American Book, 1936. P. 59–72.

<sup>3</sup> *Stowe C. Education of Immigrants* // Transactions of the Fifth Annual Meeting of the Western Literary Institute and College of Professional Teachers. Cincinnati: Executive Committee, 1836. P. 1–15; idem. The Bible as a Means of Moral and Intellectual Improvement // Transactions of the Eighth Annual Meeting of the Western Literary Institute and College of Professional Teachers. Cincinnati: James R. Allbach, 1839. P. 43–59.

<sup>4</sup> *Watras J. The Foundations of Educational Curriculum and Diversity, 1565 to the Present*. Boston etc.: Allyn and Bacon, 2002. P. 70.

всех спорах и разногласиях относительно общего надконфессионального или раздельного обучения по деноминациям особое место священного христианского текста как такового не подвергалось в первой половине и середине XIX в. сомнениям<sup>1</sup>. Практики исключения чтения Библии из учебного плана, имевшие место, например, в некоторых городках Массачусеттса в 1836–1848 гг., по причине того, что представители религиозных меньшинств вынуждены дважды оплачивать обучение религии (внося общий налог на образование, т. е. обучение той версии религии, которую они не поддерживали, и одновременно оплачивая собственные школы), критиковались даже таким просветителем, как Гораций Манн<sup>2</sup>. Проблемы деноминационной ориентации школ были «на слуху» во многих регионах США, особенно отчетливо проявляясь в сельских районах<sup>3</sup>.

Необходимость постоянного сохранения углубленного религиозного обучения в американском обществе девятнадцатого века вытекала из наличия постоянного притока иммигран-

тов из разных частей света, а затем и в связи с ликвидацией рабства. Однако накаленность межрелигиозного диалога приводила подчас снова и снова к предложениям вывести религию за рамки учебного плана школ и предоставлять школьные здания на выходные дни соответствующим церквям. Постоянно вставали вопросы о границах термина «секта», принципа раз(от)деления церкви и государства, о месте школы между ними<sup>4</sup>. Реакция против секуляризации нашла свое выражение в призыве съезда католических епископов в Балтиморе 1884 г. к тому, что поскольку мораль зиждется только на религии, то школа, дом и церковь должны стать тройным оплотом религиозного воспитания, так как без него не может быть ни одного настоящего профессионала и работника. Съезд призвал к повсеместному распространению католических школ и повышению в них уровня преподавания<sup>5</sup>. Местные власти искали разные формы компромиссов между нерелигиозным образованием, оплачиваемым государством, и преподаванием религии (совместная аренда

<sup>1</sup> См.: *Walch T. Parish School: American Catholic Education from Colonial Times to the Present.* N.Y.: Crossroad Publishing, 1996. P. 41–42; *Church R.L. & M.W. Sedlak. Education in the United States: An Interpretative History.* N.Y.: Free Press, 1976. P. 161–162, 167–169.

<sup>2</sup> *Mann H. Twelfth Annual Report // The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men.* Ed. L.A. Cremin. N.Y.: Teachers College Press, 1957. P. 79–112, esp. 104–105.

<sup>3</sup> См., к примеру: *Perko F. M. By the Bowels of God's Mercy: Protestant and Catholic Responses to Educational Development in Cincinnati, 1830–1855 // Journal of Midwest History of Education*, 11, 1983. P. 15–32; idem. *Time to Favor Zion: The Ecology of Religion and School Development on the Urban Frontier, Cincinnati, 1830–1870.* Chicago: Educational Studies Press, 1988.

<sup>4</sup> *McCluskey N. G. Public Schools and Moral Education: The Influence of Horace Mann, William Torrey Harris, and John Dewey.* N.Y.: Columbia UP, 1958. P. 146–148; idem., ed. *Catholic Education in America: A Documentary History.* N.Y.: Teachers College Press, 1964. P. 121–126.

<sup>5</sup> *Nolan H. J. Pastoral Letters of the United States Catholic Bishops. Vol.1.* Washington, DC: U.S.Catholic Conference, 1983. P. 223–225.

школ, оплата светского компонента в церковных школах, воскресные школы и т. п.).

**Этот наглядный детский Мир: конфессиональное и визуальное в букварях и учебных книгах для чтения второй половины XIX и начала XX вв.**

Букварь последней декады XIX и первой трети XX столетия особенно увлечен наглядностью в дополнение или даже вместо теологичности и моралистичности предшествующих эпох. Задача обучить читать уже прочно соединена все больше и больше не столько с задачей воспитать, но и с задачей открыть ребенку окружающий мир, причем не только с помощью текстуальных, но и с помощью визуальных образов.

Идея «чувственного мира в картинах» обретает себя на новом уровне педагогического развития теории и практики обучения под воздействием концепции Йоханна Хайнриха Песталоцци (1746–1827), придававшего наглядности решающее значение в приобретении знаний, навыков, в способствовании развитию способностей<sup>1</sup>.

Библия, как таковая, существует для Песталоцци вне детского мира. Он подчеркивал, как некоторые малые

дети подчас даже избегают дома вкладывать листочки со школьными упражнениями в Библию, поскольку «бояться, что им трудно будет потом открыть эту толстую книгу»<sup>2</sup>. В 1781–1787 гг. Песталоцци пишет педагогический роман «Лингард и Гертруда» и получает за него в 1792 г. награду — звание гражданина Французской республики (сам Йохан был швейцарцем). В романе показана, в частности, трансформация взглядов пастора (Pfarrer) на преподавание Закона Божьего и катехизацию. Пастор понимает, что основой воспитания ребенка являются «упражнения в приобретении навыков, необходимых в домашнем быту». Лишь на них может безопасно опереться обучение слову, «развивающее и укрепляющее истинно человеческую мудрость и венец сей мудрости — истинную человеческую религию». «Что касается словесного обучения религии, то оно приобретает значение лишь тогда, когда упражнениями в этих жизненных навыках заложен прочный фундамент для возвышенных стремлений человека, т. е. для истинной мудрости и религиозности»<sup>3</sup>. Как указывает Песталоцци, пастор, вступив на «новый путь», «для своих лет сделал гигантские шаги в деле обучения народа, изменив весь характер обучения религии. Он не давал уже детям заучи-

<sup>1</sup> Об особом подходе Песталоцци к пониманию наглядности см.: Корнетов Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики. М.: АСОУ, 2007. С. 75–78. Поступая в университет, Песталоцци собирался стать богословом, но затем сменил профессию на юриста, потом на агронома. И только после этого повернулся к педагогике.

<sup>2</sup> Песталоцци Й. Х. Лингард и Гертруда // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А. И. Пискунов. М.: Просвещение, 1971. С. 304.

<sup>3</sup> Там же. С. 306–307.

вать наизусть целые изречения, толкования и те спорные вопросы, которые вот уже двести лет служили причиной раскола христианского народа [на католичество и реформированную церковь] и во всяком случае не облегчали сельскому населению пути к вечной жизни». Песталоцци далее описывает интервенцию пастора в пространство учебника: «Один из тех вопросов, о сохранении которого в неприкосновенности особенно яростно старались некоторые люди, он заклеил бумагой во всех учебниках... Его не смущало то, что в заклеенном листе были и вполне приемлемые места, так как с каждым годом крепло в нем убеждение, что человек ничего не теряет или во всяком случае теряет мало, если теряет слова. ...выкинув с Божьей помощью, подобно Лютеру, весь этот фантастический хлам словесной религии, он не старался подменить его новым словесным хламом. Он стремился...положить основу тихой немногословной любви к Богу, а также действенной и скупой на слова любви к ближнему. Чтобы достигнуть этой цели, он связывал каждое слово своего краткого обучения Закону Божьему с тем, что дети делали, с условиями их жизни и труда; и когда он говорил теперь с ними о Боге и вечности, то казалось, будто он говорит об отце и матери, о доме и родине — одним словом, о всех тех ве-

щах, которые были им так близки. Он сам отмечал в учебниках те немногие мудрые места, которые разрешалось заучивать; обо всем остальном странном хламе, являвшемся причиной [доктринальных] раздоров, он ни слова больше не говорил; если бы он мог, он вытравил бы его из сознания, как солнце растапливает вешний снег. А если кто-нибудь спрашивал его, почему он пренебрегает этими местами, как будто их и не было, он отвечал, что с каждым днем все больше убеждается в том, что не к чему вбивать людям в голову все эти «почему» и «потому» [из полного катехизиса]; чем больше, говорил он, люди носятся с этими «почему» да «потому», тем больше они теряют здравый смысл и умение разумно пользоваться в повседневной жизни своими руками и ногами. Он не разрешил также ребятам заучивать наизусть длинные молитвы. По этому поводу он во всеуслышание говорил, что это противоречит духу христианской веры и идет вразрез с ясным предписанием Спасителя, данным Его ученикам: „но если вы молитесь” и т. д.<sup>1</sup>

Это длинное чтение молитв, по его мнению, также явилось результатом проповедей. Вполне естественно, что люди, привыкшие слушать проповеди в течение нескольких часов подряд, и сами хотят преподносить Богу свои дела в длинных речах...»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Вероятно, речь идет о Матф. 6:5–9, своего рода «введении» к Отче наш, которое ряд протестантских деноминаций рассматривают как предписание молиться собственными словами, а не заученными молитвами. При таком подходе «Отче наш» понимают всего лишь как пример молитвы, а не дословное «именно так нужно», и такому пониманию способствует введение к ней, содержащееся в указанном месте. Благодарим С. В. Бабкину за прояснение данного места в словах Песталоцци.

<sup>2</sup> Там же. С. 307–308.

В букварях и начальных книгах для чтения расширяется понимание «наглядности» разуму и душе посредством объяснения через повседневный опыт. С позиции этого критерия рассматривают теперь сюжеты текстов и содержание учебника в целом. В результате подобного рода интроспекции и переоценки морализирование и религиозность ограничиваются. Первое в меньшей степени, чем вторая. Целый ряд тем, связанных с религиозными идеями и догматами, переводят из начального обучения в последующее, учитывая изменившееся представление о важности учета возможностей раннего детского возраста и о спектре таких возможностей. Например, только с десятилетнего возраста или даже чуть позже начинают вводить понятие вины человека по отношению к Богу, себе и ближним, к своей и чужой душе, телу, собственности, чести, поскольку экзистенциальная виновность человеческого существа детям более маленького возраста еще непонятна. Для более младшего возраста фигурируют идеи о Боге, наказывающем за проступки и плохие мысли. Такая же ситуация складывается с понятием возвышенного. Теперь считают, что оно может быть усвоено лишь на определенном, более высоком уровне развития человека, нежели период начальной школы. Однако для началь-

ной школы необходимость в традиционном конфессиональном образовании подчеркивается гораздо дольше, чем на всех других уровнях образования. Именно начальная «народная» школа (в некоторых странах одно-двухклассная, в других — под этим названием могла фигурировать даже семилетка), к каким бы ведомствам она ни относилась, должна была давать не только «интеллектуальное и практическое образование» (как фиксировалось, например, в 1910 г. в кайзеровской Германии общая цель для всех школ), но и исполнять возлагаемую именно на нее задачу «религиозного, этического и национального воспитания и обучения»<sup>1</sup>. Еще в конце XVIII в. на всех уровнях изучения религиозных тем продолжает сохраняться практика заучивания (мнение Песталоцци тонет в море обыденной практики). Практика зубрежки религиозных текстов претерпевает затем в течение XIX и XX вв. периоды ослабления и усиления, но более или менее растворяется лишь в последнее пятидесятилетие<sup>2</sup>.

Одним из первых букварей нового типа, в котором были квалифицированно учтены позиции и методы Песталоцци и его сторонников, стал «Букварь, или Обучение письму и чтению в младших классах» Альберта Хэстерса (1811–1883), снискавший большую популярность в качестве

<sup>1</sup> Heinken I. Das Schulsystem im Kaiserreich // “Wir Kinder hatten ein herrliches Leben...”: jüdische Kindheit und Jugend im Kaiserreich 1871–1918 / Ursula Blömer ; Detlef Garz (Hg.). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 2000. S. 79–81.

<sup>2</sup> Особой темой является развитие (эволюция) моделей участия родителей в учебно-воспитательном процессе учеников начального и последующих уровней школьного образования. Предусматривание такого участия составителями учебных книг должно выступить предметом специального рассмотрения в другой работе.

книги, обучавшей чтению параллельно с освоением навыков письма. Первое издание появилось в 1853 г., и вплоть до 1881 г. в разных немецких городах вышло 834 издания общим тиражом свыше 2,5 млн. экземпляров<sup>1</sup>. Наглядность, близость, соответствие природе ребенка Хэстерс понимал светским образом. Поэтому в книге шли сначала тексты о том, что (с точки зрения взрослого той поры) визуально находится внутри круга детской жизни, внешне поближе ребенку, и, соответственно, что ему (с точки зрения взрослого) проще понять, а потом уже — о более сложном, далеком и абстрактном. В начале учебника мы видим дом с домашними животными (первый связный текст не молитва, а рассказ о стычке собаки и кошки, о девочке, которая забирает кошку со двора в дом), сад, деревню и город, школу, поле, лес и луг. Нас отводят к воде, рассказывают о земле, воздухе и небе, а уже потом о человеке и — в самом конце учебника — о Боге как наиболее сложном «предмете для понимания» и о вере в Него. Заканчивается пособие текстами ежедневных молитв.

Жизненное пространство ребенка описывалось авторами учебников такого типа детально и разнообразно. В это описание стремились заложить последовательность восприятия, классификации, иерархию значимого и незначимого среди окружения ученика — с точки зрения восприятия

взрослыми особенностей мира детей. Религиозно-воспитательная часть учебных изданий второй половины XIX в. выражается обычно в помещении высказываний религиозного характера в первые фразы и первые тексты для чтения, в замыкающих книгу библейских изречениях и молитвах, в рассыпанных по книжке высказываниях о Боге и Его качествах. Даются также тексты о некоторых специальных христианских сюжетах: Рождестве, Иисусе Христе, церкви и посещении службы в ней в воскресенье.

Вместе с утверждением принципа наглядности менялась и структура моделей познавательного интереса, используемых в учебниках. Интерес в своей первой, начальной фазе ориентировали теперь на изучение внешнего мира, а не религиозного абсолюта. Через слова и изображения показывали многообразие и удивительность всего, что окружает ребенка сейчас и с чем он встретится в будущем. Буквари и первые книги для чтения заполняются «природоведческим материалом»: большим количеством подробных детальных рисунков растений, рыб, птиц, млекопитающих, человека и частей его тела и т. п. Природоведческий материал должен был стать одним из источников интереса к обучению. Пробуждать его могли не только знаковыми реалиями, но и картинками, совершенно непохожими на окружающую жизнь. Например, на одной

<sup>1</sup> Schmack E. Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen: Henn, 1960. S.35; за первые 10 лет вышло 102 переиздания: Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterlassen der Volksschule. Von Albert Haesters. 102. Auflage. Essen, 1863.

странице из «Азбуки и книги для начинающих читать» 1804 г. весьма точно, с прорисовкой мелких деталей изображено множество экзотических птиц, окруживших фигуру африканского воина с копьем и птичьими перьями в волосах. После этой страницы дан список пород изображенных птиц. Начальное обучение чтению становится в данном типе учебника способом изучения столь реального мира со всеми его деталями. Фигура африканца, столь модная в те времена в Европе, придает экзотическую красоту и одновременно весомость пернатому царству<sup>1</sup>.

Подобными изображениями птиц, зверей — группами и по отдельности, а также растений и людей, насыщено большинство начальных учебников третьего типа в XIX в. Просветительная, образовательная роль учебника выходит на первый план, воспитательная, морализирующая, конфессиональная сторона ей следует. Это не означает, что она отсутствует. В только что приведенном примере название гласит, что книжка наполнена «нравственными изречениями» и предназначена для «воспитания сердца», так же, как и для упражнений памяти (память в то время часто выступала синонимом ума, хорошего мышления). Однако если мы подсчитаем процентный состав изображений в букварях конца XVIII—XIX вв., то увидим господство в визуальном ряду именно познавательных изображений

природы как окружающей ребенка непосредственно, так и существующей в разных частях земного шара.

Проблема детского внимания к содержанию пособия увязывается с интересом к разнообразию изображений в нем, к оформлению текста, рисунков, самой книги. Интерес ученика первых лет обучения «синонимизируется» с познанием социального мира, которое кладется в основу содержания букварей и книг для чтения. Постепенно вырабатывается своего рода эталон структуры учебника, когда тексты художественного и морализаторско-этико-философского характера перемежаются текстами, как мы бы сейчас сказали, научно-популярными, рассказывающими либо объясняющими те или иные явления мира. Ставшей назойливой религиозности и скучной морали противопоставлена познавательная интенция.

Меняются не только функции текстуального ряда, но и роли визуального. Картинка в книге перестает быть просто иллюстрацией к тексту, частью ребуса к фразе из Библии. Она, наоборот, нередко ведет теперь текст за собой, в любом случае, стремится раскрыть те глубинные намерения и смыслы, которые спрятаны в нем. Взаимодействие текста (в принципе, главного содержания букваря) и визуального ряда становится диалогом двух равных субъектов. Такой диалог приводит в частности к тому, что с середины XIX в. выделяется иллюстри-

<sup>1</sup> ABC und Lesebuch für die ersten Anfänger im Lesen: enthaltend Sittensprüche, Lieder, Fabeln und Erzählungen zur Bildung des Herzens und zur Uebung des Gedächtnisses; mit Rücksicht auf Pöhlmans Versuch im Leselehren; ein Weihnachtsgeschenk für Kinder. Bayreuth, 1804. S. 135.

рованная азбука как самостоятельный жанр (правда, для домашнего рассматривания, внешкольного чтения и учения), как «просто» книга с картинками, расположенными в порядке фантазирования на тему очередной буквы алфавита. Она «захватывает» себе термин, бывший ранее лишь школьным, и часто также и название: ABC-book (buch, bok и т.д.). Азбуки продолжают быть азбуками, но появляются «абecedарии», с азбуками почти не связанные, стоящие ближе к альбомам или книжкам-раскраскам. Такая эволюция, действительно, приводит их в сферу книжек-раскрасок, каковыми были очень многие иллюстрированные детские книги еще в первой половине XIX столетия<sup>1</sup>.

Столетие между серединой XVIII и серединой XIX в. характеризовалось практическим переходом от Библии, катехизисов, сборников церковных песнопений и т. п. литературы как первых попадавших в руки детей учебников, к специально созданным для детей букварям и первым книгам для чтения. Разработки эпох Рационализма и Просвещения относительно медленно проникали в повседневную практику небольших городков и селений, в низшие классы. В 1870 г. выглядело уже анахронизмом, что «имеются в наличии, однако, все еще ряд школ, в особенности сельских, в которых книга для чте-

ния или букварь, или и то и другое еще совсем отсутствует, и на месте книг для чтения мы видим Библию, сборник псалмов и [руководство по] библейской истории»<sup>2</sup>. Но еще в первой половине XIX в. было довольно много активных сторонников именно такого набора первых учебных книг, как Библия, сборник псалмов, разного объема катехизисы, изложения библейской истории. Утверждалось, что подготовленные специально для детей катехизисы и библейские истории могут быть очень близки их восприятию. Физический объем учебников и, соответственно, религиозное содержание первых пособий были сильно расширены еще в XVII в., и последующие столетия воспринимали это расширение уже как естественное<sup>3</sup>. Процесс секуляризации начального образования, равно как и процесс внедрения специальных пособий, букварей и книг для чтения, вместо Библии, катехизисов как первых и/или единственных учебников, не был ни линейным, ни необратимым. Всегда находились сторонники вернуть Библию в первый класс школы, представить катехизис и антологию ветхо- и новозаветных текстов в качестве начальных и (в идеале) единственных учебников.

В XIX в. осознание необходимости заинтересовать школьника в изучаемом содержании учебника распространяется на профессиональные

<sup>1</sup> Tuer A. W. Pages and Pictures from Forgotten Children's Books. L.: Leadenhall, 1898–1899. Знаменитая «Азбука» А.Н. Бенуа выполнена в этой традиции.

<sup>2</sup> Schleswigischer Regierung vom 26. November 1870 // Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen, Jahrg. 1871. S. 49.

<sup>3</sup> См.: Fechner H. Die Geschichte des Volksschullesebuches // Kehr, C. (Hg.) Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 2. Bd. Gotha: Thienemann, 1879. S. 441–442.

сюжеты и пособия. Развитие прошло полный круг (сакральность учебника-десакрализация-конфессионализация) и на новом уровне, с новым опытом вернулось во второй половине XIX в. как бы к исходной точке, к пониманию важности конфессионального элемента в образовании, но уже не в догматическом варианте. Уже нет доктринально ориентированного образования, но в большинстве стран нет и свободного от религии учебника. Религиозные мотивы и темы стали «упаковывать», например, в легкую стихотворную или легендарную форму. Такое решение вопроса о религиозном образовании ребенка в начальной школе выступает характерным в конце XIX — начале XX вв.<sup>1</sup> «Религия есть солнце образования,

и она должна им оставаться», — отражая данную тенденцию, пишут в 1920-е гг. методисты в руководстве для учителей по использованию немецкого букваря «Золотые ворота»<sup>2</sup>. В условиях большой диверсификации педагогических концепций светское начало предпринимает новую попытку ужиться с конфессиональным в определении состава учебников, их подготовки и распространения. В различных регионах Нового и Старого Света результаты такой попытки выглядели совершенно по-разному, приводя к различному пониманию роли и места конфессиональной темы в начальном образовании современной школы в европейских странах, североамериканских штатах и других регионах земного шара.

#### Список литературы

1. ABC – Büchlein für die erste Abtheilung der I. Klasse in Land-Schulen. Unterthailheim b. Horb. 1812; Erstes Buch für Anfänger im Lernen. Herausgegeben von D.J.P.Pöhlmann, Erlangen, 1814; Fibel zur Erlernung des Lesens nach der Lautmethode, von Carl Straus. Hamburg, dritte Auflage, 1842.

2. ABC oder Buchstabirbüchlein zum Gebrauche der Landschulen in den kaiserl. königlichen Staaten. Innsbruck 1793.

3. ABC und Lesebuch für die ersten Anfänger im Lesen: enthaltend Sittensprüche, Lieder, Fabeln und Erzählungen zur Bildung des Herzens und zur Uebung des Gedächtnisses; mit Rücksicht auf Pöhlmanns Versuch im Leselehren; ein Weihnachtsgeschenk für Kinder. Bayreuth, 1804.

4. Alwall, E. Der Dichter im Schulbuch. Die Auswahl von Dichtern in Deutschen Lese-büchern 1875–1964. Stockholm-Lund: Alwqvist & Wiksell, 1993 (Scripta Minora Regiae societatis humaniorum litterarum Lundensis, 1992–1993:2).

5. Blake, J. L. A Geographical, Chronological and Historical Atlas, on a New and Imposed Plan. N. Y.: Cooke, 1826.

6. Conrad Kiefers. ABC und Lesebüchlein oder Anweisung auf die natürlichste Art das Le-sen zu erlernen, von C. G. Salzmann, Ulm, 1799.

7. Cremin, L. Preface // Noah Webster's American Spelling Book. N. Y.: Teachers College Press, 1962.

8. Der kleine Katechismus mit Fragen und Antworten für die kleinsten Kinder der kaiserl. königl. Staaten. Mit Seiner

<sup>1</sup> См.: **Hand-Fibel und erstes Lesebuch, von Otto Schulz. Ausgabe D (Neue Bearbeitung).** Auf Grund der Schreiblese- und Normalwortmethode bearbeitet. 1. Teil, 6. Auflage. Berlin, 1902.

<sup>2</sup> Dohmann H., Dortmann W., Ebel W. (Hg.) Wege zum «Goldenen Tor». Literarisch-methodische Beiträge zum Leseunterricht. Bochum: Kamp [1920–1926]. S. 9.

röm. kaiserl. königl. apost. Majestät aller gnädigster Druckfreyheit. Wie auch mit Genehmhaltung der geistlichen Obrigkeit. Innsbruck 1793.

9. Dilworth, T. A New Guide to the English Tongue. 1793; repr. Delmar, N. Y.: Scholar's Facsimiles, 1978.

10. Dilworth, Th. A New Guide to the English Tongue. L., 1740; Boston, 1747.

11. Dohmann, H., Dortmann, W., Ebel W. (Hg.) Wege zum «Goldenen Tor». Literarisch-methodische Beiträge zum Leseunterricht. Bochum: Kamp [1920–1926].

12. Elementarbüchlein für die erste Klasse der Schüler. Reutlingen, 1810.

13. Elson, R. M. Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln: University of Nebraska Press, 1964.

14. Elson R. M. Guardians of Tradition. American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln: UP of Nebraska, 1964.

15. Emerson, R. W. Goodby // Campbell, Loomis J. The New Franklin Fifth Reader. N. Y.: Taintor Bros., 1884.

16. Erleichterte, kurze, und doch vollständige Anweisung zum Lesen; sammt einem wirklichen regelmäßigen Lese-Buch. Übung für die Schulkinder des Hochstifts Würzburg und Herzogthums Franken. Auf höchsten Befehl Franz Ludwigs, Ihres hochwürdigsten Bischofes und gnädigsten Landesfürsten verfertigt und vermehrt. Würzburg 1787.

17. Fechner, H. Die Geschichte des Volksschullesebuchs // Kehr, C. (Hg.) Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 2. Bd. Gotha: Thiemann, 1879. S. 441–442.

18. Fibel für die Schulen im Herzogthum Gotha, Gotha 1855; Elementar-Unterricht im Lesen nach der Lautmethode nebst dem ersten Unterricht von Gott und in der Religion. 2. Aufl. Rottweil, 1823. S. 44–58. Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreibeseunterricht von R.J. Wurst. Erste Abtheilung: Handfibel zum ersten Schreib- und Leseunterricht. 63. Auflage. Stuttgart, 1855.

19. Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren. Von D. Heinrich Stephani, Erlangen. 1807.

20. Fibel oder erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen, für die Schulen des Königreichs Württemberg. Aus Auftrag der Oberschulbehörde bearbeitet von Karl August Zoller, Stuttgart, 1836. S. 105–127.

21. Ford, P. L., ed. The New England Primer: A History of Its Origin and Development with a reprint of the unique copy of an unknown edition and many facsimile illustrations and reproductions. N. Y.: Dodd, Mead & Co., 1962.

22. Fraser, J. W. Between Church and State: Religion and Public Education in a Multicultural America. N. Y.: St. Martin's Press, 1999. P. 40–43.

23. Gröndler, F.E. Lesebuch für evangelische Volksschulen. 1. Abthl. 2. Aufl. Leipzig, 1841; 2. Abthl. 3. Aufl. Königsberg i.N., 1840; 3. Abthl. 1. Aufl. Leipzig, 1841.

24. Hand-Fibel und erstes Lesebuch, von Otto Schulz. Ausgabe D (Neue Bearbeitung). Auf Grund der Schreibese- und Normalwortmethode bearbeitet. 1. Teil, 6. Auflage. Berlin, 1902.

25. Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautmethode, von D. Heinrich Stephani. 84. Auflage. Erlangen, 1846.

26. Hazlitt, W.C. Schools, Schoolbooks and Schoolmasters/ A Contribution to the History of Educational Development in Great Britain. 2d ed. N. Y.: Stechert, 1905. (1st – 1888).

27. Heartman, Ch. F. The New England primer printed in America prior to 1830. [New York]: [s. n.], 1915.

28. Heinken, I. Das Schulsystem im Kaiserreich // «Wir Kinder hatten ein herrliches Leben...»: jüdische Kindheit und Jugend im Kaiserreich 1871–1918 / Ursula Blömer ; Detlef Garz (Hg.). Oldenburg:

Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 2000. S. 79–81.

29. Jordan, Ph. J. Rev. on: Ruth Miller Elson. *Guardians of Tradition: American School-books of the Nineteenth Century*. Lincoln: UP of Nebraska, 1964. 424 p. // *Journal of American History*, 52:1, 1965. P. 101.

30. Kleine Fibel, oder Handbüchlein für Kinder, welche lesen und aussprechen lernen wol-len. Stuttgart, 1814; Fibel oder ABC- und Lesebuch, sowohl für die Buchstabier- als Lautmeth-ode brauchbar. Von J.A. Schneider. Aufl. Darmstadt, 1834; Fibel oder erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen, für die Schulen des Königreichs Württemberg. Aus Auftrag der Oberschulbehörde bearbeitet von Karl August Zoller. Stuttgart, 1836; Handfibel für den Schreibleseunterricht mit Currentschrift. Ein Lehr-, Lese-, Vorschriften- und Aufgabenbüchlein, zunächst für Kinder von 6 bis 7 Jahren. Bearbeitet von Franz Straubenmüller. Wiesensteig, 1839; Namenbüchlein zum Gebrauche der Stadtschulen. Wien, 1850; Lese-, Denk- und Sprach-Uebungen beim ersten Unterricht der Kinder in Stadt- und Landschulen. Nach Dinter u.a. meth-odisch bearbeitet. vermehrte Auflage. Braunschweig, 1851; Erstes Schulbuch für Unterklassen der Volksschule. unveränderte Auflage. Zwickau, 1853; Fibel für die Schulen im Herzogthum Gotha. Gotha, 1855.

31. Lehrbuch für den Anfangsunterricht in den königlich-bayerischen Volksschulen, München 1846; Erster Unterricht im Schreiben und Lesen. Ein Versuch von J. P. Drechsel [Б.М. И. ок. 1850].

32. MacLeod, A. *A Moral Tale: Children's Fiction and American Culture, 1820–1860*. Hamden, CT: Archon Books, The Shoestring Press, 1975.

33. Mann, H. *Twelfth Annual Report // The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*. Ed. L. A. Cremin. N. Y.: Teachers College Press, 1957. P. 79–112, esp. 104–105.

34. McCluskey, N. G. *Public Schools and Moral Education: The Influence of Horace Mann, William Torrey Harris, and John Dewey*. N. Y.: Columbia UP, 1958. P. 146–148; idem., ed. *Catholic Education in America: A Documentary History*. N. Y.: Teachers College Press, 1964. P. 121–126.

35. McGuffey, W. H. *The eclectic primer for young children*. Cincinnati: Truman and Smith, 1836. P. 38–40.

36. McGuffey, W. H. *McGuffey's New Fifth Eclectic Reader*. N. Y.: Van Antwerp, Bragg and Co., 1866.

37. Minnich H. C. *William Holmes McGuffey and His Readers*. N. Y.: American Book, 1936.

38. Mosier, R. D. *Making the American Mind: The Social and Moral Idea in the McGuffey Readers*. N. Y.: King's Crown Press, 1947.

39. Nolan, H. J. *Pastoral Letters of the United States Catholic Bishops*. Vol. 1. Washington, DC: U. S. Catholic Conference, 1983. P. 223–225.

40. «No Man may put off the Law of God. / The Way of God is no ill Way. / My Joy is in God all the Day. / A bad Man is a Foe to God» (Dilworth Th. *A New Guide to the English Tongue*. 1793; repr. Delmar, N. Y.: Scholar's Facsimiles, 1978. P.7).

41. Pallante, M. I. *The Child and His Book: Children and Children's Moral and Religious Literature, 1700 to 1850*. PhD diss. University of Pennsylvania, 1988;

42. Perko, F. M. *By the Bowels of God's Mercy: Protestant and Catholic Responses to Edu-cational Development in Cincinnati, 1830–1855 // Journal of Midwest History of Education*, 11, 1983. P. 15–32; idem. *Time to Favor Zion: The Ecology of Religion and School Development on the Urban Frontier, Cincinnati, 1830–1870*. Chicago: Educational Studies Press, 1988.

43. *Sämmtliche Kinder- und Jugendschriften*, von Joachim Heinrich Campe. Neue Ge-sammtausgabe der letzten Hand. Erstes Bändchen. Abeze – und Lesebuch, Braunschweig, 1830. S. 174–200.

44. Schleswigscher Regierung vom 26. November 1870 // Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen, Jahrg. 1871.
45. Schmack, E. Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen: Henn, 1960. S.35; за первые 10 лет вышло 102 переиздания: Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklaffen der Volksschule. Von Albert Haesters. 102. Auflage. Essen, 1863.
46. Stowe, C. Education of Immigrants // Transactions of the Fifth Annual Meeting of the Western Literary Institute and College of Professional Teachers. Cincinnati: Executive Committee, 1836. P. 1–15; idem. The Bible as a Means of Moral and Intellectual Improvement // Transactions of the Eighth Annual Meeting of the Western Literary Institute and College of Professional Teachers. Cincinnati: James R. Allbach, 1839. P. 43–59.
47. [Steele J. D.] A Brief History of the United States. N. Y.: Barnes, [1889?].
48. Teistler, G. Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung: ihre Entstehung und Verbreitung bis 1850 // Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. Hrsg. von Hans Erich Bödeker und Ernst Hinrichs. Tübingen, 1999.
49. Tuer, A. W. Pages and Pictures from Forgotten Children's Books. L.: Leadenhall, 1898–1899.
50. Tuer A. W. Pages and Pictures from Forgotten Children's Books. L.: Leadenhall, 1898–1899.
51. Vásquez, M. G. Authority and Reform. Religious and Educational Discourses in Nine-teenth-Century New England Literature. Knoxville: UP of Tennessee, 2003. P. 1–29.
52. Vorübungen zum Gebrauche des: Praktischen Elementar-Lesebuchs zur Begründung eines stufenmäßigen und fruchtbaren Leseunterrichts. Für Stadt- und Landschulen. Mit einem Vorworte von B.G.Denzel. Stuttgart 1830. S. 104–122.
53. Walch, T. Parish School: American Catholic Education from Colonial Times to the Pre-sent. N. Y.: Crossroad Publishing, 1996. P. 41–42; Church R.L. & M.W. Sedlak. Education in the United States: An Interpretative History. N. Y.: Free Press, 1976.
54. Watras, J. The Foundations of Educational Curriculum and Diversity, 1565 to the Pre-sent. Boston etc.: Allyn and Bacon, 2002.
55. Watras, J. The Foundations of Educational Curriculum and Diversity, 1565 to the Present. Boston etc.: Allyn and Bacon, 2002.
56. Webster, N. A Grammatical Institute of the English Language. Part 1. Hartford, CT: Hudson & Goodwin, 1783.
57. Webster, N. An American Selection of Lessons in Reading and Speaking. Salem, Mass.: Cushing and Appleton, 1805.
58. Westerhoff, J. H. III. McGuffey and His Readers. Nashville, TN: Parthenon Press, 1978.
59. White, E. T. Public school textbooks in Ontario. L.: Ch. Chapman, 1922.
60. Западноевропейская и российская учебная литература XVI – начала XX вв.: кон-фессиональный аспект. Сб. научн. ст. под ред. Л. В. Мошковой и В. Г. Безрогова. – М.: ИТИП РАО, 2013. – 336 с.
61. Калверт, К. Дети в доме. Материальная культура раннего детства 1600–1900 / К. Калверт; пер. с англ. – М.: НЛЮ, 2009. – 270 с.
62. Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2007. – 119 с.
63. Песталоцци, Й. Х. Лингард и Гертруда / Х. Й. Песталоцци // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 657 с.
64. Шлюмбом, Ю. Детство в Германии: проблемы социализации и воспитания в 1700–1850 гг. / Ю. Шлюмбом // Адам и Ева: альманах гендерной истории, – 2003. – № 5. – С. 103–120.

В. Г. Безрогов

## ДОБРЫЕ УЧИТЕЛЯ И ОСТОРОЖНЫЕ УЧЕНИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РЕСПУБЛИКАНСКОГО И ПОЗДНЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО РИМА О ФЕНОМЕНАХ УЧИТЕЛЬСТВА И УЧЕНИЧЕСТВА<sup>1</sup>

### 1. Слово политика к сыну

Среди сохранившихся текстов Марка Туллия Цицерона (103–43 гг. до н.э.), выдающегося теоретика римского образования, особое место занимает трактат «Об обязанностях» (*De officiis* libri III), написанный им в октябре-декабре 44 г. до н. э.<sup>2</sup> Сочинение было создано в период, когда Цицерон-политик был в который раз удален с государственных постов во время возвышения Цезаря, его убийства и борьбы с притязаниями на освободившееся место Марка Антония. Период вынужденного «досуга» Цицерона-политика оказался плодотворным для Цицерона-автора. Размышления над «разумом детей», проявленными республиканцами, убившими Гая Юлия Цезаря как грядущего диктатора, но не сумевшими победить зароненные Цезарем в римское общество монархические идеи, приводят Цицерона к работе над

текстом, обращенном в качестве назидания к собственному сыну Марку, которому в 44 г. шел 21-й год.

Подобно Катону Старшему, Цицерон воспитывал и обучал Марка под своим неусыпным надзором. 14–15-летнего отрока он брал с собой для того, чтобы мальчик обучался, наблюдая исполнение отцом должности проконсула в Киликии. Сын Цицерона начал жизнь взрослого человека в 16 лет, командуя отрядом конницы в армии Помпея во время гражданской войны 49–48 гг. до н.э. Прощенный Цезарем после поражения армии Помпея, Марк занял должность эдила в Арпике спустя некоторое время (46 г. до н.э.). Цицерон-отец упорно хотел дать сыну философское образование, хотя тот, по-видимому, не очень был склонен продолжать дело отца. Тем не менее, отец отправил Марка в 45 г. обучаться

<sup>1</sup> Печ. по: Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. История зарубежной педагогики / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009. – 216 с. – С. 83–101.

<sup>2</sup> Иногда называют более широкую хронологию работы над текстом – вплоть до осени 43 г. до н.э. (см.: Утченко С. Л. Трактат Цицерона «Об обязанностях» и образ идеального гражданина // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М., 1974. С. 159).

философии и риторике в Афинах. Тому и другому 20-летний юноша учился без энтузиазма, нередко предпочитая занятиям развлечения молодости. В 42–39 гг. Марк-младший вновь в числе солдат сражается на фронтах новой гражданской войны, и снова в рядах тех, кто проиграет, на этот раз Октавиану Августу. Прощенный принцепсом, сын Цицерона делает отличную политическую карьеру, занимая в 30–28 гг. должности римского консула (30 г.) и проконсула провинции Азия (29–28 гг.). Трудно сказать, насколько помог сыну трактат его отца «Об обязанностях», но благодаря ему он был написан и стал интересным памятником педагогической темы наставлений отцом сына, одним из популярных в древности сочинений подобного жанра. Окончание работы над трактатом совпало с возвращением Цицерона в большую политику.

Вопросы социальной этики и просоциального воспитания легли в основу идейного содержания трактата.

Начинается трактат обращением отца к сыну, обучающемуся на момент создания текста вдали от родного дома, в Афинах, у перипатетика Кратиппа. Цицерон обращает внимание сына на то обстоятельство, что родитель сам интересовался как греческой философией, так и латинской риторикой, желая гармонично соединить обе дисциплины «в уравновешенном и умеренном роде речи» (1.1.3). Автор

порицает одностороннее увлечение философией либо красноречьем, но подчеркивает необходимость изучения обеих дисциплин, причем у индивидуальных учителей. Учителя-философы выступают наставниками и в сфере обязанностей, поскольку этика, входившая в курс философии, воспринималась древнеримской культурой как практическая дисциплина. Преподавание обязанностей, идей «долга-служения» составляет, по Цицерону, основу обучения и воспитания в любой сфере жизни: в государственных и судебных, частных и домашних делах, при заключении различного рода договоров и т. п. (1.2.4). Цицерон показывает, что такое преподавание, базовое для всего общества, возможно именно в ситуации индивидуального наставничества, обеспечиваемой античной системой обучения пришлых учеников у различных наставников-философов, придерживающихся и продолжающих идеи того или иного философского кружка/направления. Педагогика как обучение высшему благу понастоящему возможна, согласно выдающемуся римлянину, лишь при обучении молодежи в контексте идей практической философии о необходимости исполнения общественных обязанностей как рода доблести. Старая римская идея служения государству (и политического воспитания) приобретает детализацию в условиях обострения внутривнутриполитической жизни и близкого краха республиканского

педагогического идеала.

Стоики, академики и перипатетики названы Марком Туллеем в качестве наилучших учителей<sup>1</sup>. Цицерон заявляет, что в теме об обязанностях он склонен держать себя стоических теорий. Важным для автора трактата пунктом выступает срединное положение педагогики обязанностей между научением сути высшего блага и руководством по повседневному образу жизни. Чтобы быть счастливым, человеку необходимо не только исполнение «неизбежных занятий и забот», но и возможность «видеть, слышать, изучать... познавать» сокровище и изумительное. Истинность, простота и искренность такого самообучения соседствует со стремлением к власти и главенству.

Одно из самых допустимых «главенств» учителя над учеником: «Человек, хорошо одаренный от природы (*animus bene informatus a natura*), соглашается повиноваться только (лишь) человеку либо наставляющему, либо обучающему его, либо справедливо и законно повелевающему им для общей пользы (*nisi praecipienti aut docenti aut utilitatis causa iuste et legitime imperanti*)» (1.4.13). Стремление обучаться тождественно изучению и познанию истины. Ошибка, заблуждение, незнание, самообман — дурны и позорны. Вина за ошибки лежит на ученике. Именно он принимает непознанное за поз-

нанное, в отсутствии принудительной школьной программированности образования прилагает слишком много трудов для познания «темных и трудных» и в то же время «ненужных предметов» (1.6.19). Превыше теоретических дисциплин стоит для Цицерона обучение практике, а выше последнего — сама практика.

После окончания первоначального обучения «противно долгу» отвлекаться от нее ради изучения наук, в том числе таких, как право, диалектика, астрология. Лишь вынужденный перерыв в социальной активности служит Цицерону оправданием продолжения индивидуальным обучением у того или иного профессионала. Умственное познание, обучение у учителя — в общей иерархии всех видов деятельности человека, согласно Цицерону, разделявшему в этом традиционный подход старинной римской этики, ниже практической занятости. «Нормативная биография» в классическом республиканском Риме, таким образом, вероятно, диктовала доминанту обучения жизнью по сравнению с жизнью в обучении (ученичество), не говоря уже об обучении для жизни (школе).

Обязанностью вынужденного досуга являлось проведение его с пользой: в учении, в обучении разным наукам, в их изучении. Такое использование досуга только приветствуется, оно нравственно-прекрасно. Однако «время досуга»

<sup>1</sup> Академиком и стоикам Цицерон посвятил специальные трактаты «Учение академиков» и «Парадоксы стоиков» (рус. изд. 2004 и 2000).

ниже «времени дел». Античный Рим не воспевает так сильно свободный от дел ученый досуг («схολэ»), как Греция рубежа классики и эллинизма. Философы, покидающие дела ради научения, умственного познания, отвергаются Цицероном. Уход от общественной жизни, приложностей стараний, труда, способностей к «собственным делам» есть такое же допущение несправедливости, как и неучастие философов в государственных делах (1.9.28–29).

Этатистская ориентация римского воспитания в эпоху Цицерона переживает, как представляется, время расцвета. «Обязанность» (*officium*) трактата «Об обязанностях» — это, прежде всего, обязанность перед общиной римских сограждан (*civitas*), осуществление должного, готовность к услуге государству (= согражданам), т. е. собственно *должность*. Однако в список «обязательного поведения» воспитанного гражданина Цицерон включает много такого, что мы сейчас отнесли бы к частной, индивидуальной, а не к общественной сфере. Например, такое качество, как доброжелательность, номинируется как обязанность и классифицируется социально рекомендуемой нормой (1.15.47). Полисный тип устройства римского государства, из которого исходил прекрасно знавший труды греческих теоретиков римский автор, диктовал рассмотрение связей между людьми как основу социума. Обучение граждан города-

государства законам сообщества равно необходимо для всех сторон жизни: доминирующей общественной и подчиненной ей частной.

Учительская деятельность профессионалов входит в число общественно необходимых наряду с другими. Наставление и обучение есть основа «взаимного общения, обсуждения и принятия решений», в конечном счете, так называемого естественного общества. Интерсубъектное обучение есть, по сути, вручение другому лампы, зажженной от своей (1.16.51). Опираясь на тексты трагика Квинта Энния (239–169 гг. до н.э.), Цицерон онтологизирует индивидуальное учительство, представляя его основой мира: «Энний учит достаточно ясно, что все то, что мы можем предоставить другим людям без ущерба для себя [знаменитый образ неубывающего учительского запаса: сколько ни отдавай ученикам, остается, по крайней мере, столько же. — В. Б.], надо отдать даже неизвестному нам человеку... позволять другому брать огонь от твоего огня; давать раздумывающему честный совет... Все это полезно получающему, дающему не в тягость» (1.16.51–52).

К середине первой из трех книг трактата Цицерон входит в роль учителя по отношению к сыну. В тексте появляются цепочки наставлений, опирающиеся на ту или иную базовую идею, например, относительно презрения к деньгам, свободы от треволений (душев-

ного спокойствия и равновесия) и т. д. Многочисленные наставления отца-учителя разноцветными нитями сплетаются в многомерные «поведенческие одежды» для его сына-ученика и для других читателей, которые захотят мысленно занять место Марка младшего, став учениками прославленного наставника и видного государственного деятеля, вовлеченного в жесткую политическую борьбу. Учитель перемежает пожелания с банальными предупреждениями. Но для незнакомых с «полем профессиональной битвы» учеников его уроки, несомненно, обстоятельны и полны, в том числе именно тем, что обращают внимание на непрерывное исполнение правил и «мелочей», кажущихся само собой разумеющимися. Цельность и комплексность урока выступают важной чертой поучений Цицерона. Приведем небольшой пример: «Находятся люди, — замечает Марк Туллий, — которые при трудностях не остаются верны себе; они непримиримо презирают наслаждения, но в страдании проявляют слабость; они пренебрегают славой, но оказываются сломленными бесчестьем; в последнем случае они недостаточно стойки. Но те, кого природа наделила способностями к деятельности, должны, отбросив всякую меди-

тельность, занимать магистратуры и вершить делами государства... тот, кто приступает к тому или иному делу, должен помнить, что ему надо взвесить не только, сколь оно прекрасно в нравственном отношении, но и способен ли сам он совершить его; тут он должен взвесить все, дабы и необдуманно не отчаяться в успехе, и не проявить непомерной самоуверенности ввиду своего честолюбия. Во всех делах, прежде чем к ним приступить, нужна тщательная подготовка» (1.21.71–73).

Метод Цицерона-учителя в данном трактате — дать максимально систематизированное наставление о построении правильных поведенческих стратегий: «размышляя, предвидеть будущее, заблаговременно определять, что может случиться хорошего и дурного и что понадобится делать, когда что-нибудь произойдет...» (1.23.81). Вероятно, и без предупреждения Цицерона о важности тщательной подготовки к любому делу мы могли бы учесть это обстоятельство, но авторитет учителя придает такому наставлению чуть ли не полубожественный статус, возможный, по-видимому, преимущественно в условиях господства в обучении и воспитании индивидуального, а не школьного

(группового, массового) учителя<sup>1</sup>. Последний выступал, скорее, в роли преподавателя, «натаскивателя» (*instructor*) в конкретных умениях и навыках (грамотность, стиль, красноречие и т. д.). Важно учитывать, что «натаскиватель», конечно, встречался в Древнем Риме и в условиях более или менее индивидуального обучения. В этом случае он часто не пользовался авторитетом, но опирался лишь на силу принуждения. Знаменитый рельеф римского

надгробия в Неймагене (Мозель, II в. н.э.) демонстрирует, насколько неприятно учителю (бывшему кулачному бойцу) обучать, а трем ученикам — обучаться у него навыкам чтения и письма. Другая сфера применения труда жестокого учителя-философа состоит в укрощении им «распушенных» и «самонадеянных». Задевая самолюбие, он тем не менее, указывает Цицерон, не должен оскорблять учеников и унижать их неуважением. Неуважение и оскорбление

<sup>1</sup> Высокий статус назидания Цицерон сохранил, несмотря на то что еще примерно двумя годами раньше выступал против придания эпикурейцами божественного авторитета учителю. Цицерону тогда не нравилось, что «по молодости лет» учеников увлекает первая попавшаяся им школа, преподающий в которой философ предпринимает все возможное, чтобы удержать их в ней, ограничивая тем самым кругозор, столь необходимый ученикам на этом, уже практически самом высоком уровне образования. «Подчинение авторитету одного человека», типологически столь близкое общей парадигме ученичества в древних цивилизациях, мыслительно республиканского Рима уже становится узко. Вероятно, немалое воздействие на такую «секуляризацию» учительства оказывала многочисленность разных наставников в одной профессии (хорошо известна сфера философии, где было особенно много *dissentiones sapientium*, «разногласий среди мудрецов», собиравших вокруг себя «слушателей», греч. *akroatai*, «тех, кто внимают/слушают», лат. *qui audirent*). Неопределенность авторитетности их противоречащих друг другу высказываний и подходов ставила в тупик желавших боготворить учителя. Однако, как мы видим в *De officiis*, авторитет верного назидания, потесненный было компаративной диалектикой, принципиально сохранен Цицероном. Вне обращения к сыну и в контексте философской полемики Цицерон мог иногда в сердцах воскликнуть: «Пусть, наконец, мне будет позволено поразмыслить над тем, какому положению следовать». Наставники в условиях многоголосицы разных направлений в обучении стремились утвердить высший авторитет своей концепции и системы, но взгляд со стороны неизбежно снижал степень уважения к их словам, поскольку античная логика требовала, что «не может существовать более одной истины», *cum plus uno verum esse non possit* (См. *Academica*, II/*Luc.*, XLVIII, 147, 16). См.: *Марк Туллий Цицерон*. Учение академиков. М., 2004. С. 88–89, 140–141, 194–195, 206–207, 262, 290 и др. Другая сторона процесса представлена знаменитым цicerоновым «Гортенziem», сохранившиеся фрагменты которого позволяют делать вывод о том, что в этом диалоге четыре человека отстаивают приоритет одного из четырех разных видов занятий (спорящих за увлеченность и бюджет времени свободного римского гражданина) — поэзии, истории, риторики, философии. Наличие многочисленных учителей, придерживавшихся разных концепций, стало ощущаться особенно остро во времена христианского Рима, поскольку появилась доминанта одной истинной философии. В раннем диалоге Августина *Contra academicos* говорится о большой вероятности встретить «лукавого, лживого, обманывающего (*fallax*) учителя; поэтому с учителями нужно быть «бдительным», «осторожным учеником (*discipulus cautus*)» (II, V, 12). В этом же сочинении Августин пишет, что споры и разногласия разных философских школ играли против них же (III, X, 23).

со стороны учителя приводят в итоге к отсутствию со стороны ученика стремления к исправлению. Римская школа сталкивалась с острой нехваткой именно такого качества в учениках, на что обращали внимание многие античные писатели, особенно периода Империи, вплоть до Августина («Confessiones»), его младших современников и ближайших потомков. В этом плане слова Туллия о справедливости и уважении весьма показательны при реконструкции его отношения к воспитанию и обучению. Можно предполагать, что главным и основным способом обучения он считал индивидуальное intersubjectное обучение, т. е. ученичество/учительство, а не школу как способ одновременного обучения многих одним. В конце второй части («книги») трактата Цицерон прямо говорит о том, что есть вещи, необходимые для познания и поведения, которым молодой человек должен обучиться вне и без помощи школы. Цицерон выстраивает в этом месте концепцию тройного обучения через книгу, школу и внешкольного профессионала-практика. Речь идет о сфере деятельности, связанной с возникновением, приобретением, сохранением и преумножением имущества. Цицерон по поводу познаний в обращении с имуществом пишет: «Все это подробнее рассмотрел Ксенофонт, ученик Сократа, в своей книге под названием “Домострой (Oeconomicus)”, которую я приблизительно в твоём

возрасте [сыну Цицерона, к которому обращается автор, во время написания трактата шел 21-й год. — В. Б.] перевел с греческого языка на латинский. Но обо всем этом — о зарабатывании денег, о помещении их, как и об их использовании [de genere, de quaerenda, de collocanda pecunia (vellem etiam de utenda)], кое-кто из честнейших людей, сидящих под сводом Януса [меняла, располагавшиеся неподалеку от посвященного двуликому богу прохода на римский форум. — В.Б.], рассуждает лучше, чем любой философ в любой школе (ab ullis philosophis ulla in schola disputatur). Все это, однако, надо знать...» (II, XXIV, 87). Школа, согласно Цицерону, в данном случае явно не учит жизни.

Высокий статус назидания Цицерон в своей системе все же сохранил, несмотря на то что еще примерно двумя годами раньше выступал против придания эпикурейцами божественного авторитета учителю. Цицерону тогда не нравилось, что «по молодости лет» учеников увлекает первая попавшаяся им школа, преподающий в которой философ предпринимает все возможное, чтобы удержать их в ней, ограничивая тем самым кругозор, столь необходимый ученикам на этом, уже практически самом высоком уровне образования. «Подчинение авторитету одного человека», типологически столь близкое общей парадигме ученичества в древних цивилизациях, мыслителю республиканс-

кого Рима уже становится узко. Вероятно, немалое воздействие на такую «секуляризацию» учительства оказывала многочисленность в Риме разных наставников в одной профессии (хорошо известна сфера философии, где было особенно много *dissentiones sapientium*, «разногласий среди мудрецов», собиравших вокруг себя «слушателей», греч. *akroatai*, «тех, кто внимают/слушают», лат. *qui audirent*). Неопределенность авторитетности их противоречащих друг другу высказываний и подходов ставила в тупик желавших боготворить учителя. Однако, как мы видим, в *De officiis*, авторитет верного назидания, потесненный было компаративной диалектикой, принципиально сохранен Цицероном. Вне обращения к сыну и в контексте философской полемики Цицерон мог иногда в сердцах воскликнуть: «Пусть, наконец, мне будет позволено поразмыслить над тем, какому положению следовать». В условиях многоголосицы разных направлений в обучении наставники стремились утвердить высший авторитет своих концепций и систем, но взгляд со стороны неизбежно снижал степень уважения к их словам, поскольку античная логика требовала, что «не может существовать более одной истины», *cum plus uno verum esse non possit* (Cic. *Academica*, II/Лис., XLVIII, 147, 16)<sup>1</sup>. Другая сторона процесса

представлена знаменитым *цицероновым* «Гортензием», сохранившиеся фрагменты которого позволяют делать вывод о том, что в этом диалоге четыре человека отстаивают приоритет одного из четырех разных видов занятий — поэзии, истории, риторики, философии. Они борются за увлеченность и бюджет времени свободного римского гражданина. Наличие многочисленных учителей, придерживавшихся разных концепций, стало ощущаться особенно остро во времена христианского Рима, поскольку, с одной стороны, появилась идея онтологической доминанты одной истинной философии, а с другой — развилась и стала играть значительную роль институализированная школьная сеть. В раннем диалоге Августина *Contra academicos* (386 г.) говорится о большой вероятности встретить «лукавого, лживого, обманывающего (*fallax*)» учителя; поэтому с учителями нужно быть «бдительным», «осторожным учеником (*discipulus cautus*)» (II, V, 12).

Однако тем не менее, согласно Цицерону-отцу, обучение все же нужно, причем не только у ритора, но и у философа, прежде всего, ради практической части философии, т. е. этики: «Но если философия в целом, мой дорогой Цицерон [сын], плодотворна и плодотворна, и нет ни одного ее раздела, который не был бы обработан и был

<sup>1</sup> См.: *Марк Туллий Цицерон. Учение академиков*. М., 2004. С. 88–89, 140–141, 194–195, 206–207, 262, 290 и др.

бы заброшен, то наибольший урожай и наибольшее изобилие сулит нам ее раздел об обязанностях, из которого вытекают наставления, касающиеся стойкости и нравственной красоты в жизни» (III, II, 5). Как ответ на вызовы времени Цицерон вводит понятие двойного наставничества, когда одному и тому же поучают «с разных сторон». В этом случае один ученик оказывается между несколькими учителями одновременно. Обычно в древнем Риме эпохи Цицерона в случае домашнего обучения несколько учителей сменяли друг друга последовательно, все вместе составляя в некотором роде растянутую по времени и пространству «школу» с группой учителей и одним учеником. Но Цицерон допускает и одновременное преподавание одного предмета несколькими наставниками: «Поэтому, хотя я и уверен в том, что ты изо дня в день слышишь и узнаешь все это от нашего друга Кратиппа, первого из философов нашего времени, я все-таки нахожу полезным, чтобы твои уши наполнялись такими речами с разных сторон и чтобы они, если это возможно, не слышали ничего другого» (III, II, 5). Подчеркнем, что Цицерон допус-

кает одновременное разногласие индивидуальных мнений стоящих (конечно, не в буквальном смысле) как бы по обе стороны ученика наставников и определяет пределы компромисса, который может допустить ученик, примеряя на себя их не во всем сходные точки зрения (III, VII, 33). Триумф ученика в дальнейшей взрослой жизни становится наградой наставнику. Сын Цицерона обучался у Кратиппа в Афинах, и потому «так как ты поехал туда как бы для покупки высоких знаний, то твое возвращение ни с чем было бы величайшим позором для тебя и бесчестьем и для этого города, и для твоего наставника» (III, II, 6). Показатель образованности, прежде всего, логико-риторические умения и приверженность каноническому перечню обязанностей римского гражданина<sup>1</sup>.

Вслед за стоиками Цицерон вводит в свой текст образ обучающегося человека, от собственных усилий и качеств которого зависит усвоение им «средних» и «прямых (совершенных)» обязанностей. Усвоение средних обязанностей подвластно обычному человеку с помощью *discentia* («учения, науки»), т. е. если он идет *discere*

<sup>1</sup> Отметим, что в античной цивилизации как таковой основой общего образования для свободного гражданина являлось риторическое образование. Философия существовала посредством, через и в рамках красноречия. Недостаточно образованную молодежь могли называть «теми, что не умеет говорить» (*iis, qui loqui nescient; Augustini Contra academicos, II, XIII, 29*). Умение «хорошо сказать» выступало главным критерием образованности среди политиков, гражданских чинов и лиц свободных профессий. Кризис античной культуры будет связан, в частности, с ощущением «пустоты речей», наличия чего-то более высокого, нежели правила грамматики и литературного стиля.

(«учиться») к какому-то индивидуальному учителю. Постигание более высоких «совершенных/прямых» обязанностей оказывается возможным лишь для достигшего мудрости. Цицерон не считает нужным в данном трактате детализировать путь к обретению мудрости, лишь говорит, что многих по ошибке принимают за мудрых, в то время как они таковыми не являются (III, III, 14).

Для Цицерона вообще очень важна стезя самовоспитания; в этом случае человека ведет его собственная природа, *natura doceat* (III, XXV, 96; I, XXVIII, 98). Причем одной стороной души она его учит (*docet*), но другой увлекает (*garit*), воспитывая тем самым человеческие устремления (*appetitus*), открывая дорогу опрометчивости необразованного человека (I, XXVIII, 101). Такое понимание римлянами особенностей человеческой природы приводило их к тому, что они «не предоставляли детям полной свободы в их играх, но лишь такую, которая соответствовала бы (не была бы чужда) нравственно-прекрасным поступкам/поведению (*pueris non omnem ludendi licentiam damus, sed eam, quae ab honestatis actionibus non sit aliena*)» (I, XXIX, 103). Дети римских граждан должны выбирать для совершенствования философию либо гражданское право, либо красноречие (I, XXXII, 115). Это модель традиционного космоса образованного римлянина эпохи Республики.

## 2. Молчание миланского епископа

Идеи, высказанные Цицероном в трактате «Об обязанностях», легли в основу раннехристианских представлений о роли и месте учителя и ученичества, но были значительно переработаны. О том, что «все сочинения» (*omnes litterae*) Цицерона воспитывают (*educos, educare*) молодежь, «неуспешно» формируя, заботясь и упрочивая (устраивая, *instituo, instituire*) ее моральную жизнь, упоминает в диалоге 386 г. «Против академиков» (*Contra academicos*) будущий епископ Аврелий Августин, только что сложивший тогда с себя обязанности учителя-ритора в г. Милане и готовящийся к принятию крещения (III, XVI, 35). Известно и полномасштабное заимствование из Цицерона, осуществленное наставником Августина миланским епископом IV в. н.э. Амвросием в своем сочинении с симметричным цицеронову названием «Об обязанностях священнослужителей» (*De officiis ministrorum libri III*). Обязанности, выведенные в «*De officiis libri III*» Цицерона, стали под пером Амвросия добродетелями. Риторический образовательный идеал трансформировался в идеал обучения молчаливой скромности, поскольку, согласно Амвросию, слово — посланник греха, его предвестие, а речь человеческая — начало заблуждений. Рассмотрение версии Амвросия приведет к возможности сопоставить отношение к ученичеству

этих двух выдающихся наставников, живших один — в последние времена республиканского Рима, второй — в последние времена Западной Римской империи.

Амвросий Медиоланский (337/340—397) получил хорошее языческое образование в Риме и начал быструю административную карьеру, опираясь на свою образованность. Высокий уровень образованности являл в античном мире условие для служебного роста и занятия ответственных должностей, выполнения важных поручений. Молодой адвокат Амвросий был в 370 или 372 г. назначен префектом провинций Лигурия и Эмилия в Северной Италии. Став катехуменом Миланской церкви, Амвросий неожиданно для себя был избран епископом Милана на рубеже 373—374 гг. После нескольких попыток отказаться от сана, Амвросий с деятельной энергией взялся за руководство Миланской церковью. Одной из сторон деятельности этого епископа времен первого столетия узаконенного существования христианской церкви являлась учительная активность. Именно в контексте этой деятельности Амвросий через три года после «*Contra academicos*» Августина в 389 г. составляет руководство, обращен-

ное к клиру Миланской церкви и к священничеству вообще, — *De officiis ministrorum* («Об обязанностях священнослужителей»)<sup>1</sup>. Амвросий называет свою аудиторию *nostrum officium*, подразумеваемая под «нашим званием, нашей службой» священство. Однако он не отделяет клир в трактате каким-то особо строгим образом от иных людей (неизвестно, было ли слово *ministrorum* в составе первоначального варианта названия), допуская, вероятно, чтение своего произведения любым умеющим читать латынь человеком, стремящимся к получению назидания в истинной жизни. Аудиторию наставления он обозначает широко, примеряя на свою учительную ситуацию одежды учителя Христа, направленного всем и каждому. Слушатели Амвросия, независимо от сана, сословия, статуса, возраста, — «мои дети»: «Как Туллий (написал) для наставления (*erudiendum*) своего сына, так и я (пишу) для воспитания вас, моих детей; ибо вас, которых я родил в евангелии, люблю не меньше, чем если бы вы были моими детьми по плоти (*si conjugio suscepissem*)» (I, VII, 24). Грамотный есть уже самим этим фактом как бы клирик, и к нему обращен трактат. Единственное различие — в

<sup>1</sup> Ambrosius. *De officiis*. Ed., tr., and notes by Ivor J. Davidson. 2 vols. Oxford: OUP, 2001; Sancti Ambrosii Mediolanensis *De officiis*. Cura et studio Mauriti Testard. Turnhout: Brepols, 2000; S. Ambrosii episcopi mediolanensis *de officiis ministrorum libri III. Ad codicum recognovit mss. editionumque rēcipiarum fidem recognovit Io. Georgius Krabinger*. Tuebingen: Heinrich Laupp, 1857; среди других изданий следует упомянуть том 16 «Греческой патрологии» Миня и русский перевод Г. Прохорова (Казань, 1908). Основой сочинения Амвросия стали, вероятно, его поучения в адрес молодых клириков, с которыми он выступал в миланском соборе.

степени требовательности к исполнению назиданий. Есть общие правила, «принятые открыто в народе» (*haec etiam vulgo pudori sunt, «для всех это позорно»* I, XVIII, 76). Но эти же правила еще строже должны, по мысли Амвросия, быть применены *in nostro officio*, и автор детально разбирает критерии их применения к сословию священства (Там же)<sup>1</sup>. Епископ по своей должности еще и учитель, наставник и образец для всей многочисленной и гетерогенной паствы, от его каноников до мирян.

Основа всего обучения, по Амвросию, — упражнения (*exercitium, exercitio, exercitatio*), совершаемые обучающимся самостоятельно. *Omnis enim res propriis ac domesticis exercitiis augetur*; все совершенствуется с помощью верных упражнений (I, X, 33). Упражнение есть моделирование будущей деятельности, освоение ее элементов. Ученик-воин разыгрывает сражение, ученик-моряк пробует силы на реке, ученик-певец развивает голос задолго до исполнения, ученик-атлет пропадает в палестре. Показательно, что в этом списке нет ученика-ритора. Вероятно, риторство

воспринималось Амвросием как оплот язычества, и потому его нет в приведенном выше перечне. Даже христианское красноречие не фигурирует в его трактате как таковое. В этом вопросе он далек от таких авторов, как христианнин Юлиан, преподававший как христианский ритор-философ в Риме II века. Амвросий в пику риторическому идеалу Цицерона и всей античной культуре начинает свой трактат с обсуждения обучения осознанному молчанию как главному источнику добродетельного поведения, истинной речи. Христианский наставник действует у него на фоне смирения слов и приоритета молчания. «Един истинный учитель, Который был единственным, кто сам не учился тому, чему учил других; напротив, люди обучаются сами, прежде чем наставлять других, и получают от Него все, что дают. Но мне не довелось учиться, потому что, будучи оторван от судов и магистратур<sup>1</sup> и приняв священство, я начал учить тому, чего не учил и сам. Так мне довелось учить прежде, чем я смог выучиться. Итак, я должен учиться сам и учить многих... А чему мы должны прежде всего учить-

<sup>1</sup> В русском переводе Гр. Прохорова данное место переведено с оттенком противопоставления мирян и священников: «Если это почитается за стыд у народа (у мирян), то в нашем звании нашу стыдливость пусть не оскорбляет никакое неприличное слово». Помимо того, что два критерия, приведенные у Амвросия (неприличие и постыдность), разведены в русском варианте из однородных членов предложения в разнородные, Гр. Прохоров объединил два предложения в одно, придав переводу несвойственный оригиналу акцент на строгое отстранение мирян от священников (Казань, 1908. С. 84).

<sup>1</sup> Риторическое обучение до судов и магистратур Амвросий не обозначает как обучение.

ся, как не молчанию, чтобы потом заговорить?.. Я вижу, что многие говорят потому, что не умеют молчать. Редко человек молчит, даже если говорить ему отнюдь не полезно. Мудр, стало быть, тот, кто умеет молчать<sup>1</sup>... Поэтому святые Господа, знавшие, что слово, как правило, — посланник греха, а речь — начало человеческих заблуждений, любили молчание... Так пусть же во рту у тебя будет дверь, чтобы закрыть его, когда необходимо, и пусть дверь эта закрывается со всяческой заботой; пусть никто не заставит тебя дать выход своему раздражению в гневных словах или воздать низостью за низость... Даже если иногда гнев овладевает нами, потому что гнев — это природное движение души, и не в нашей власти ему воспрепятствовать, мы не должны произносить обидных слов, дабы не согрешить... человек праведный... не говорит, наслаждается плодами чистой совести... не думает, что оскорбление других имеет больший вес, чем свидетельство его собственной совести... Праведник молчит, даже если оскорбляет его раб; праведник не говорит, даже если какую-нибудь неприятность доставляет ему слабый; праведник

не отвечает, даже если обвиняет его бедняк. Вот оружие праведника: побеждать, уступая. Он подобен тем, кто искусно стреляет из лука: они обычно побеждают, отступая и, обращаясь в бегство, наносят более тяжкие раны преследующим» (I, I—VII, 1—23)<sup>2</sup>. В другом месте данного раздела о молчании Амвросий говорит, что идеал молчания был установлен Библией, поскольку стало ясно, что при разговоре даже праведник не может не произносить нечистых слов (I, II, 6). Амвросий стремился придерживаться сформулированного идеала, несмотря на свою хлопотную должность. Он даже читал не вслух, как было в те времена еще обычно принято. «Глаза его пробегали по страницам, душа размышляла, а уста безмолвовали», — напишет о нем Августин в своей «Исповеди», сообщая, как он не решался нарушать такое действенное безмолвие епископа во времена его домашнего досуга, когда заходил к нему в дом и заставал его читающим в молчании (Confessiones VI, 3). Наставление словом становится той необходимостью, за которой требуется осуществлять постоянный контроль, ибо, согласно Амвросию, весьма

<sup>1</sup> В трактовке «мудрого человека» еще одно принципиальное отличие от Цицерона, у которого в спектре действий мудреца содержится очень многое, но молчания там нет. По Амвросию же, *sapiens est ergo qui novit tacere*, **мудр тот, кто умеет молчать (I, II, 5)**.

<sup>2</sup> Здесь цит. по: *Переди А.* Святой Амвросий Медиоланский и его время. Милан, 1991. С. 85–86.

часто корень греха — в непродуманном слове<sup>1</sup>.

Амвросий так же, как и Цицерон, почти ничего не говорит о школе, и еще больше, нежели Цицерон, показывает потому ее ограниченность как языческого учебного института, необоснованность замыкания воспитательного духа в философской школе. Воспитание и обучение к исполнению обязанностей — дело учащихся и учащихся, оно может происходить и в храме, и в общине, и дома, для этого не нужна, по мнению Амвросия, школа как учреждение (I, VIII, 25). Обучение определяет не школа, но наличие потребности учиться и постичь мудрость и блаженство («блаженны боящиеся Бога» I, I, 1), а также — еще в большей степени — наличие учителя. С первых страниц трактата Амвросий формулирует тезис о том, что последователям Христа «нельзя уже уклониться от учительства», даже будучи священниками. Амвросий в данном вопросе опирается на Послание апостола Павла к Ефесянам: «Бог поставил одних апостолами, других про роками, иных благовестниками, иных же пастырями и учителями» (4: 11). Священство, делает вывод

Амвросий, неизбежно и «тесно связано с учительством» (I, I, 2). Оно как бы замещает физических отцов в функции наставников, каким выступил Цицерон в своем сочинении «Об обязанностях», и одновременно претендует на идеальное учительство. Образец учителя — Иисус: «Думается, что мое намерение выступить пред (вами) и в качестве учителя не покажется чрезмерной притязательностью с моей стороны после того, как сам учитель смирения сказал: “Прийдите, дети, послушайте меня: страху Господню научу вас (Псал. 33: 12)”. В этом (изречении) можно видеть (указание, с одной стороны) на его крайнее смирение, а (с другой) на (присущую ему) благодатную силу (*gratiam*), — именно в словах — *страху Господню*, который свойствен всем (людям), — он ясно запечатлел свое смирение; но так как далее страх уже сам по себе есть начало премудрости и вместе свершитель (*effector*) блаженства, ибо блаженны боящиеся Бога, то (в приведенных словах псалмопевец) открыто признает себя как наставником (*praceptor*) в научении мудрости (*praepceptorem se sapientiae edocendae*), так и ру-

<sup>1</sup> «Дозированность» слова между молчанием и говорением — один из главных вопросов христианской дидактики. Показателен пример с молитвой, одним из наиболее важных случаев применения слов. Поскольку молитва адресована не человеку, то она состоит не только из слов, и, по мнению, например, Иоанна Отшельника (Сирия, первая половина IV в.) словами обучить ей нельзя. Нужно не только уметь произносить слова молитвы не вслух, но «в духе и уме», но и вообще «стать всецело» словами молитвы. Тот, кто погружается глубже слова, переходит из статуса обычных людей в статус ангелов (*Иоанн Отшельник. О молитве // Богословский вестник МДА и МДС. Сергиев Посад, 2006. С. 52–56.*

ководителем (*demonstrator*) (на пути) к достижению блаженства (*demonstratorem beatitudines adipiscendae*)» (I, I, 1).

В раннехристианской педагогике постоянно обсуждался вопрос, может ли преподавать верующий человек, еще не обучившийся сам; насколько обученным (как в светском знании, так и/или в Священном Писании) он должен быть, чтобы по праву претендовать и быть принятым как учитель. Григорий Богослов в 381 г. в тонко построенной поэме «О себе самом и о епископах» рассматривает разные варианты наличия/отсутствия/применения языческой и библейской культуры, показывая, что в любом случае необразованность не может восприниматься позитивно, как пытались представить его соперники из новопоставленных епископов. «Как ты можешь избежать того, чтобы не выглядеть сразу и учеником (*mathetes*), и учителем (*didascalos*)..., хотя должно научиться законам (*didaskein nomous*), прежде тщательно изучив их»<sup>1</sup>. Под «законами», вероятно, имеются в виду правила и мирского, и церковного поведения и мироотношения. Известна оживленная переписка языческого наставника Либания и его христианских учеников Василия Великого, Григория Богослова и Григория Нисского. Постоянным рефреном в этой переписке звучит тема обучения, обученности, ученичества и пос-

ледиющего учительства воспитанников Либания. Можно сказать, что христианские авторы IV столетия пришли к общему выводу о том, что только один Истинный Учитель ничему не учился, зная все и уча других. Все остальные учатся сами, а потом учат других. Среди христианских наставников можно учиться не только у здравствующих. Григорий Нисский в письмах Либанию среди христианских учителей ставит на первую ступень апостолов Павла, Иоанна и «прочих апостолов и пророков, если не покажется дерзостью с нашей стороны присваивать себе наставление от таких мужей». Со стороны же «вашей мудрости», продолжает Григорий письмо, прежде всего сияет как наставник Либаний. Григорий Нисский, младший брат Василий Великого, печалится, что мало смог проучиться у Либания лично и у других языческих профессиональных наставников, но пишет, что перенял их науку и навык в ней через Василия, который был более долгое время в учениках у Либания, и самообучение: «Знай же, что я не обильно пользовался наставлениями учителей, что не много жил в сообществе своего брата и лишь настолько наставлен был божественным [его] языком, насколько необходимо было, чтобы понимать невежество тех, кто не посвящен в тайны красноречия. Потом же, изучая и твои [писания], когда находил свободное время, со всем усердием, я сделал-

<sup>1</sup> Григорий Богослов. О себе самом и о епископах // Церковь и время, 1(22), 2003. С. 147–149.

ся страстным почитателем красоты вашей речи и все еще не отстал от этого увлечения. Итак, с одной стороны, как скоро я сам сужу о себе, у нас не было ни одного учителя [красноречия]; а с другой — непозволительно было бы признать неправильным твое мнение о нас... Позволь же иметь смелость приписать тебе причину таких [успехов]. Ибо если Василий есть виновник нашего красноречия, а он богатство своего слова получил от твоих сокровищ, то и мы владеем твоими богатствами, хотя и получили их чрез других»<sup>1</sup>. В другом письме «Либанию софисту» он скажет: «Те, кто прежде не занимался наукой красноречия, подлинно являются теперь жалкими существами и терпят великий позор»<sup>2</sup>.

Однако, замечает Амвросий, как бы «забывая» о полученном ранее языческом образовании, в его собственной жизни две эти стадии — (христианские) учительство и ученичество — вынужденно слились в одну. Поскольку он стал священником «от трибунала и магистратуры», то ему пришлось осваивать библейские и ритуальные тексты вместе и одновременно с обучением других им же и на их основе (I, I, 3–4). Ученичество и учительство соединяются вмес-

те во время написания Амвросием трактата. Автор учит себя, работая над текстом, и учит других — своим словом и делом.

В учении и обучении у него есть, помимо Бога-Наставника и Учителя-Иисуса, еще помощница в лице природы, которая, если ее истинно понимать и прочитывать, также утверждает вещи, разнообразные с божественной истиной. «Разве не сама природа является наставницей (учительницей) скромности?» (*Nonne igitur ipsa natura est magistra verecundiae?*)», — спрашивает Амвросий и далее разъясняет, что сама скромность людей (умеренность, самообладание, *modestia*) происходит из дарованного им уже самой природой способа познания (*modus scientiae*) и, соответственно, дара отличия приличествующего от неприличного. На единство познания и скромности указывает, по его мнению, этимологическая близость слов и выражений, обозначающих подобные качества. Скромность как способ познания сочла нужным упорядочить мир, «сокрыв под покровом то, что нашла в нашем теле сокровенным», дабы его вид не оскорблял и не вызывал недовольства и отвращения (I, XVIII, 78, 77)<sup>3</sup>. Разные наставники образуют вокруг человека круг «учи-

<sup>1</sup> Григорий Нисский. Письмо Либанию // Григорий Нисский, св. Аскетические сочинения и письма М., 2007. С. 273–274.

<sup>2</sup> Там же. С. 276.

<sup>3</sup> По-видимому, Амвросий опирается здесь на определение умеренности (скромности, *modestia*), приведенное как даваемое стоиками в *De officiis* Цицерона: «Умеренность есть умение ставить все то, что делается или говорится, на соответствующее место (*modestia sit scientia rerum earum, quae agentur aut dicentur, loco suo collocandarum*)» (I, XI, 142).

телей», подобный кругу учителей вокруг ребенка, обучаемого дома в условиях древнеримской городской или сельской усадьбы. Среди них такие персонажи, как Давид, выступающий «учителем добродетели (*magister moralis*)» (I, XXI, 96). Учителями (*magistres*) благонравия следовало искать для молодежи стариков, с которыми и организовывать их общение. «Старики своим научением и руководством в жизни украшают нравы юношей (*adulescentium*) и окрашивают их как бы в пурпур честности» (I, XLIII, 221). «Нет ничего лучшего, — добавляет Амвросий, — как и учителями жизни, и [ее] свидетелями иметь одних и тех же лиц (*Nihil enim pulchrius quam eosdem et magistros vitae et testes habere*)» (I, 43, 221). Такие отношения, по мнению Амвросия, создают отношения учительства-ученичества наподобие менторства, длящиеся годами и десятилетиями. Особенно существенны такие отношения в церкви. Автор рассматриваемого сочинения приводит в пример взаимоотношения епископа Сикста (*Xustus*, 115/116—125) и диакона Лаврентия. Сикст как христианин был осужден на казнь, а Лаврентий, встретив его на пути к лобному месту, упрекает Сикста в том, что он отвергает принесение в жертву вместе с собой и воспитанника, обрекая его остаться в живых. Исходя из античного понимания отношений учителя с учеником, Лаврентий у Амвросия говорит следующее: «Ведь отвержение

ученика убыточно и для учительства (*abjectio discipuli detrimentum est magisterii*). И разве знаменитые и славные мужи (*virii*) не побеждают как бы своими подвигами учеников (*discipuli*)?» (I, XLI, 214). На такие слова Лаврентия Сикст отвечает, рисуя разные стратегии учительско-ученического взаимодействия и уговаривая оставаться еще немного в земном мире: «Тебе не пристало побеждать под (руководством) учителя, так как ты не нуждаешься в помощнике... Зачем тебе мое присутствие? (Только) слабые ученики предшествуют (своему) учителю, а сильные следуют за ним, чтобы побеждать без учителя, так как они не нуждаются уже в научении. Так оставил Елисея и Илия. Тебе, таким образом, я вверяю преемство нашей добродетели (*Non erat tuum sub magistro vincere, quasi adiutorem quaereris... Infirmi discipuli magistrum praecedant, fortes sequantur, ut vincant sine magistro, qui jam non indigent magisterio. Sic et Elias Elisaeum reliquit. Tibi ergo mando nostrae virtutis successio-nem*)» (I, XLI, 215).

Отношения учителя и ученика мыслятся и моделируются по индивидуальному интересубъектному типу взаимоотношений. Индивидуальное наставничество лежит у Амвросия в основе системы образов, моделирующей «советчика по жизни». Предоставление советов в концепции миланца напрямую связано с учительством: «Тот, кто дает другому совет, должен в

себе самом представить образец добрых дел (именно): учительства, целомудренности, степенности, чтобы слово его было здоровым и незастывшим, совет — полезным, жизнь — честною, наставление — назидательным» (*Talis itaque debet esse qui consilium alteri det, ut se ipsum formam aliis praebeat ad exemplum bonorum operum, in doctrina, in integritate, in gravitate; ut sit ejus sermo salubris atque irreprehensibilis, consilium utile, vita honesta, sententia decora; II, XVII, 86*). Не «моя школа» («мои университеты») определяет успех социализации, но «мой советчик» (II, XII, 60–63). Поэтому пороки учительствующего являются в данном образовательном контексте доминанты индивидуального обучения гораздо большей проблемой, нежели в условиях доминирования школьного, институционализованно-группового образования.

Низкий статус учителя в античной школе, свидетельства чему мы встречаем не в одном античном тексте, и высокий статус индивиду-

ального наставника, отраженный в сочинении Амвросия, могут быть как раз связаны с данным обстоятельством: разным отношением к групповому и индивидуальному обучению, поскольку необходимость высоких моральных качеств учителя в античной школе не была столь очевидна и публичный характер учителя приобретало лишь на высших своих ступенях, когда речи наставника в гимнасии могли приобретать широкое распространение и большую общественную значимость<sup>1</sup>. Амвросий моделирует фигуру апостола Павла как образец наставничества: Павел поучал дев в 1 Кор 7:25 и священников в Тит 2:7 (II, XVII, 87). Ученик предстоит наставнику как верный служитель. Именно таким *minister* был Иисус Навин по отношению к Моисею (II, XX, 98).

Отношения старших и младших, «преуспевающих в совете» и «преуспевающих в служении», есть, по Амвросию, наиболее естественная социальная среда вне семьи. Именно так обрисовывает

<sup>1</sup> Такой гимнасий становился центром притяжения даже в том случае, если он находился не в городских пределах, а в пригородной вилле. Известно, что владельцы сельских гимнасиев стремились их содержать в порядке и украшать с тем, чтобы они напоминали римские, то есть чтобы создавать так называемый эффект малого Рима в пределах поместья. См. о подобной деятельности в кн.: *Hales S. The Roman House and Social Identity. Cambridge: CUP, 2003*. Между куманским и неаполитанским поместьями Цицерона в нескольких поместьях его друзей происходит диалог об учении академиков, сохранившийся лишь во фрагментах различных редакций (вторая редакция повествует о том, что он состоялся как раз в Кумах, но не у Цицерона, а в поместье Варрона, в то время как часть диалога первой редакция описана происходившей в куманском поместье Катуллы). Известно из переписки с Аттиком, что Цицерон содержал сельский гимнасий. Можно предполагать, что и его друзья также стремились к тому же, и их ученые разговоры конструируются Цицероном как бы в интерьере гимнасии — места для ученых занятий. Гимнасии особенно выдающихся лиц или места, где проходили (реально либо придумано) важные обсуждения и речи, надолго

эти отношения Амвросий в нескольких главах второй книги своего сочинения. Следуя учительному, наставительному, дидактическому пафосу христианства, миланский епископ кардинально трансформирует идеи уже другого сочинения Цицерона — «О старости (De senectute)», хотя и сохраняет внешнюю преемственность с ним. У Цицерона мы читаем следующее: «Тому, как мудрые старики наслаждаются общением с молодыми людьми, наделенными хорошими природными качествами, и более легкой становится старость тех, кого юношество почитает и любит, так молодые люди ценят наставления стариков, ведущие их к упражнениям в доблести, и я хорошо понимаю, что я не менее приятен вам, чем вы мне... все же старику подобают спокойные и сдержанные слова; изящная и плавная речь красноречивого старика уже сама по себе находит слушателей. Если же ты сам не в силах произнести ее, то все же можешь давать на-

ставления Сципиону и Лелию. И право, что может быть приятнее старости, окруженной вниманием юношества? Неужели мы не признаем за старостью даже и таких сил, чтобы она могла обучать молодых людей, их воспитывать и наставлять к выполнению всяческих задач, связанных с долгом? Что может быть более славно, чем именно такая деятельность? Лично мне Гней и Публий Сципионы и два твоих [сын Марк,] деда, Луций Эмилий и Публий Африканский, казались баловнями судьбы, так как их всюду сопровождали знатные юноши, и всех наставников в высоких науках надо считать счастливыми, даже если они состарились и ослабели (comitatu nobilium iuvenum fortunati videbantur nec ulli bonarum artium magistri non beati putandi, quamvis consenuerint vires atque defecerint)» (VIII, 26; IX, 28–29). Цицерон пишет, исходя из интересов bonarum artium magistri, фокусируя внимание на старом возрасте, его преимущест-

---

запоминались в традиции интеллектуального обучения и дискурса. Спустя более 420 лет Августин для обозначения (все знают!) диалога Цицерона «Учение академиков» говорит о произносимом в «куманском гимнасии», а для обозначения «Гортензия» — о произносимом в «неаполитанском гимнасии» (in *Cumano gynasio atque adeo Neapolitano*, III, XVI, 35), не упоминая названий ни того, ни другого сочинения и употребляя термин *gymnasium* как обозначения места, где происходят учительные разговоры, *disputationis*, дидактические «упражнения» (в древнегреческом слово *gymnasion* обозначало и место для занятий, и реже — сами занятия, особенно спортивные; теперь, вероятно, оно в латинском словаре Августина обозначает снова и место, и сами занятия, но уже занятия умственного спорта, осуществляемые между собой профессионалами ради более молодых учеников). Правда, на протяжении своей жизни Августин все более и более критично относился к Цицерону (см. *Confessiones* III, IV, 7). **О вековых спорах относительно места сочинения «Гортензия»** см.: *Voss B.R. Tusculanum oder Neapolitanum? Der Ort des Gesprächs in Ciceros «Hortensius»* // *Hermes*, 94, 1966. S. 505–506.

вах и рамках, на том, что их ученики — это их «слушатели»<sup>1</sup>. Для Амвросия важно взаимодействие старших наставников и младших учеников (он берет значение слова «ученик», близкое слову «служитель»). Амвросий подчеркивает: «похвальна (pulchra) тесная связь старших с младшими (pulchra itaque copula seniorum atque adolescentium)» (II, XX, 100). Оба возраста активны и нужны друг другу. Старшие свидетельствуют и учат, являясь одновременно и собственно эталоном, и наставниками в нем. Они учат, а ученики восхищаются их и радуют. «Старцы»-учителя повествуют, а ученики служат им наградой, отрадой и утешением. Отношения наполнены взаимным служением. «Одни служат свидетельством, другие — утешением, одни — научением, другие — улаживанием

(alii testimonio, alii solatio sunt: alii magisterio, alii delectatione)» (II, XX, 100). Для воспитанного в античной культуре, но христианина Амвросия уже сами возрастные различия «обрекают» разные поколения (возрастные классы) на взаимное ученичество и учительство. Амвросий приводит из Библии массу примеров такого типа отношений: Илия и Елисей, Варнава и Марк, Павел и Сила, Павел и Тимофей, Павел и Тит, Петр и Иоанн. Старшие преуспевают в совете (consilium), младшие в служении (ministerium), которое и есть корень, суть, основа и центр ученичества, каковое, исходя из раннехристианской парадигмы, и есть «следование за учителем». «Учитель» и его «последователь» образуют внутри христианской педагогической парадигмы жестко связанную синонимическую

<sup>1</sup> Цицерон, например, часто вместо «discipulus», «ученик», использует слово «auditor», «слушатель». Ученик, согласно принятому в республиканском Риме мнению, это, прежде всего, тот, кто регулярно ходит слушать наставления и лекции учителя. В сохранившихся фрагментах трактата «Учение академиков» примерно в 10 раз чаще для соответствующего контекста применен термин auditor и однокоренные с ним слова вместо discipulus и однокоренных с ним. См.: *Марк Туллий Цицерон. Учение академиков*. М., 2004. С. 81, 88–89, 97, 133, 140–141, 192–193, и др. В IV в. Аврелий Августин в диалоге «Против академиков» в 3 раза чаще применяет discipulus вместо auditor. Если мы вспомним, что первый термин происходит от глагола disco, discere («учусь, изучаю, узнаю, знакомлюсь, познаю», а второй от audio, audire «слышу, слушаю, выслушиваю», то мы явно увидим эволюцию обозначения основного вида занятий ученика, связанную, вероятно, с ослаблением риторического идеала античной образованности, с увеличением важности письменных упражнений в структуре занятий. Другая часть значений слова auditor, заключающаяся во второй группе смыслов, присущей глаголу audio, audire «слушаюсь, повинуюсь, соглашаюсь, одобряю», уходит в христианском Риме к лобезному Амвросию слову minister «слуга, служитель, помощник, соратник, священник», образованному от ministro, ministrare «служить, подавать, доставлять, совершать, исполнять». Служитель также ученик, поскольку он — «последователь» учителя. Эта смысловая связь опиралась, вероятно, на корпус значений греческого понятия «ученик» как mathetes (см. о данном термине: *Безрогов В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях*. М., 2008).

пару. Преодоление «нехорошего возраста» и приобретение молодым учеником «обычаев/качеств благочестивой старости/зрелости и седой предусмотрительности/благоразумия» является в такой системе наилучшей системой результатом воспитания и обучения (II, XX, 101ff)<sup>1</sup>. От похвалы преклонному возрасту эпохи поздней республики перешли в конце Империи к похвале взаимодействию старости и юности, к похвале «заражению» молодости «старчеством» в процессе истинного ученичества. Старость способна строить себя самостоятельно, исходя из приобретенной мудрости. Молодости такое «самостроительство» еще не под силу, поэтому она нуждается в наставниках. По сути, внешний закон, наказывающий за проступки, есть средство для безрассудной (= беззаконной) юности, поскольку праведный мудрец имеет закон в самом себе, *justus legem habet mentis suae* (III, V, 31). Цицерон, наставлявший сына Марка, обучавшегося во время сочинения «Об обязанностях» в Афинах, относиться к нему

как к гораздо более самостоятельному существу, несмотря на его молодость (21 год), чем Амвросий к обычному юноше того же возраста, происходящему не из апостольской череды. Христианское ученичество делает больший упор на роль личности наставника, на передачу благочестия этой личности ученику, чем республиканская римская культура. Считалось, что христианский наставник сообщает не просто науку, приводит к мудрости и воспитывает добродетель. Он сообщал о *Dei Filium* (Сыне Божьем), стремился подвести ученика к *Dei Sapientia* (Божественной Мудрости) и *Dei Virtus* (Божественной Добродетели). Эти три силы, пишет младший современник Амвросия и оглашенный миланской церкви Августин Аврелий, направляют корабль ученика по верному курсу среди «полезных наук (*boni studii*)», сулят ему безопасную гавань любознательности (*philosophia*)<sup>2</sup>. По всей видимости, именно через повышение статуса учителя, опирающегося на влияние восточных и ветхозаветных

<sup>1</sup> О юноше Иоанне, четвертом апостоле, говорится, что «*erat enim in eo senectus venerabilis potum et cana prudentia*» (II, XX, 101).

<sup>2</sup> Без их божественной помощи (*divina auxilia*) даже «умный и хорошо образованный» (*vir acutus et bene eruditus*) моряк не удержит правильный курс. Соотношение указанных трех понятий между собой, хорошо известное Амвросию и опирающееся на 1 Кор 1:23–24 («Мы же возвещаем... Христа [...] Бога силу и Бога мудрость»), отчетливо сформулировано в 386 году Августином, катехуменом Амвросия, удалившимся на время из Милана в его пригород, в трактате *Contra Academicos*, II, 1, 1. Для августиновой интерпретации был особенно важен именно латинский перевод Первого послания Павла к Коринфянам, на который опирались Амвросий и Августин. Он давал в первом случае вместо *dynamis* – *virtus*, хотя и сохранял во второй паре понятий большую, чем в первой, близость между греческим и латинским вариантами: *sophia* – *sapientia*.

традиций, античное ученичество было трансформировано такими Отцами Церкви, как Амвросий и затем Августин в ученичество, соответствующее зарождающейся средневековой цивилизации. Трансформация ученичества в Северной Италии произошла, по видимому, несколько раньше, чем трансформация в тех же регионах

школы, которая еще примерно полтора-два с половиной столетия после Амвросия оставалась скорее языческой, нежели христианской, все еще более античной, чем средневековой<sup>1</sup>. Соседство нового ученичества с прежней школой определило своеобразие данного периода в истории Южной Европы.

### Список литературы

1. Ambrosius. De officiis. Ed., tr., and notes by Ivor J. Davidson. 2 vols. Oxford: OUP, 2001; Sancti Ambrosii Mediolanensis De officiis. Cura et studio Mauritiï Tard. Turnhout: Brepols, 2000.
2. Hales, S. The Roman House and Social Identity. Cambridge: CUP, 2003.
3. Riché, P. Éducation et culture dans l'Occident barbare Ve–VIIe siècles. P., 1962; Idem. Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle – milieu du XIe siècle. P., 1979.
4. Riché, P. Éducation et culture dans l'Occident barbare Ve–VIIe siècles. P., 1962; Idem. Écoles et enseignement dans le Haut.
5. S. Ambrosii episcopi mediolanensis de officiis ministrorum libri III. Ad codicum rec-ognovit mss.editionumque ргжриарум fidem recognovit Io. Georgius Krabinger. Tuebingen: Heinrich Laupp, 1857.
6. Voss, B.R. Tusculanum oder Neapolitanum? Der Ort des Gesprächs in Ciceros «Horten-sius» // Hermes, 94, 1966.
7. Безрогов, В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях / В. Г. Безрогов. — М., 2008. — 458 с.
8. Григорий Богослов. О себе самом и о епископах // Церковь и время. — 1 (22). — 2003. — С. 147–149.
9. Григорий Нисский. Письмо Либанию // Григорий Нисский, св. Аскетические сочинения и письма. — М., 2007.
10. Иоанн Отшельник. О молитве // Богословский вестник МДА и МДС. Сергиев По-сад, 2006. С. 52–56.
11. Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. История зарубежной педагогики / Под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2009. — 216 с.
12. Марк Туллий Цицерон. Учение академиков. — М., 2004.
13. Пареди, А. Святой Амвросий Медиоланский и его время / А. Пареди. — Милан, 1991. — 345 с.
14. Утченко, С. Л. Трактат Цицерона «Об обязанностях» и образ идеального гражданина / С. Л. Утченко // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. — М. : Наука, 1974. — 247 с.

<sup>1</sup> См.: Riché P. Éducation et culture dans l'Occident barbare Ve–VIIe siècles. P., 1962; Idem. Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle – milieu du XIe siècle. P., 1979.

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин

### ЭЛЛЕН КЕЙ: ИДЕЯ СЧАСТЛИВОГО ДЕТСТВА



УДК 37(092)

ББК 74.03.(4шве)-218Кей Э.

Реформаторская педагогика, возникшая как реакция на глобальные изменения общества на рубеже XIX–XX веков, представляет собой направление в педагогической теории и практике, появившееся в различных странах Европы и Соединенных Штатах. Ее представители провозгласили необходимость кардинальной реформы существующих систем образования и реализации новых принципов обучения и воспитания. Одним из ярких идейных вдохновителей «свободного воспитания» стала шведский педагог-гуманист, публицист и литературный критик, лидер женского движения, мыслитель и общественный деятель Эллен Кей.

Ключевые слова: обновление школы; реформаторская педагогика; педагогические взгляды Эллен Кей; свободное воспитание.

A. V. Utkin

### ELLEN KAY: THE IDEA OF A HAPPY CHILDHOOD

Reform pedagogy, which emerged as a reaction to global changes in society at the turn of the XIX-XX centuries, is a trend in pedagogical theory and practice, manifested in various countries of Europe and the United States. Its representatives proclaimed the need for fundamental reform of existing education systems and the implementation of new principles of education and upbringing. One of the bright ideological inspirers of “free education” was the Swedish humanist teacher, publicist and literary critic, leader of the women’s movement, thinker and public figure Ellen Kay.

Key words: school renewal; reform pedagogy; Ellen Kay’s pedagogical views; free education.

На рубеже XIX—XX веков в мировой школе и педагогике происходили существенные изменения. Все уровни системы образования подверглись острой критике, а школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, которое нуждалось в качественно иной подготовке к жизни. В ведущих странах мира потребность в обновлении школы и педагогической науки превратилась в актуальную проблему перестройки образования. Реформаторская педагогика, провозгласив ценность индивидуальности каждого ученика, апробируя новые подходы и связанные с ними методы обучения и воспитания, возникла как альтернатива существующим педагогическим традициям. В концептуальном оформлении идей свободного воспитания научно-публицистическая и общественно-педагогическая деятельность Элен Кей не только стала основой педагогической теории и практики XX столетия, но отразила особенности социального времени той эпохи<sup>1</sup>.

Элен Кей родилась 11 декабря в небольшом городке Сундхольм южной Швеции в 1849 году. Ее отец Эмиль Кей, был депутатом парламента, одним из основателей партии землевладельцев, известным политиком, увлекающимся журналистикой. Мать,

София Поссе, происходила из землевладельческой аристократии провинции Смоланд. Элен была старшей из шестерых детей. Как отмечают биографы, мать никогда не ласкала своих детей, и Э. Кей часто вспоминала о суровых наказаниях, которым в детстве подвергались ее братья. Однако она как старший ребенок получила в семье известную степень свободы, а родители, имея великолепную по тем временам библиотеку, обеспечили своих первенцев хорошими книгами<sup>2</sup>. Образование юная Элен Кей получала дома. Большинству дисциплин ее обучала мать, а иностранному языку — в разные периоды времени — наемные гувернантки: шведка, англичанка и француженка.

Осенью 1864 года и весной 1865 года Элен посещала частную в школу в Ахлинске (Ehlinck), учеба в которой не только оказала существенное влияние на формирование христианских взглядов девочки-подростка, но и привила устойчивое отвращение к организованной системе обучения. Много читающая и интересующаяся самыми разными сферами науки, литературы и философии, Элен не только стала учителем для своих младших братьев и сестер, но и организовала маленькую школу для прислуги и батраков и преподавала им историю, историю литературы, естественные науки и другие предметы. Элен Кей организовала

<sup>1</sup> Уткин А. В. Понятие «социальное время» как инструмент историко-педагогического исследования // Психолого-педагогический поиск, 2019. № 3. С. 51–60.

<sup>2</sup> Элен Кей Ки. Шведский биографический словарь. Режим доступа: URL: <https://sok.gik.sarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=11453>

также библиотеку, где ее подопечные могли бы брать на время книги, которые она закупила на свои личные сбережения<sup>1</sup>. Сохранились списки книг, которые Эллиен читала; окружающие были удивлены, как быстро она ориентировалась во всей новой литературе<sup>2</sup>.

Когда Эллиен исполнилось двадцать, ее отец был избран в Риксдаг, и семья переехала в Стокгольм. В 1870-е годы Э. Кей служила секретарем своего отца, помогая ему в парламентской работе. Эта работа позволила ей не только войти в круг актуальных проблем, решаемых партией ее отца в постоянной борьбе с политическими оппонентами, но и познакомиться с лидерами женского движения в стране.

В течение ряда лет, посещая различные курсы и интересуясь множеством вопросов, связанных с религиозным воспитанием, этическим оформлением христианства, критикой христианского догматизма, образованием; принимая участие в текущих обсуждениях принципа свободы вероисповедания в парламенте, Э. Кей яростно атаковала невыносимую «церковную веру», слушала «Философские лекции для женщин» Понта Викнера в доме Фредрики Лимнелл (Лиран), посвятила серьезное исследование философии Бострома. В 1874 году она отправилась в Данию, где преподавала в народных институтах для мало-

обеспеченных деревенских жителей.

В 1880 году Эллиен Кей соглашается на должность учительницы в частной школе для девочек в Стокгольме, которой руководила ее подруга и единомышленница Анна Уитлок. Школа считалась экспериментальной, в ней всячески старались поощрять самостоятельность учеников и апробировали новые педагогические идеи того времени. Эллиен Кей проработала в этой школе почти двадцать лет, и именно здесь она проверила на практике многие идеи и методы преподавания, описанные позднее в «Веке ребенка».

Начиная с осени 1883 года, она также проводила еженедельные лекции по литературе и культуре, истории, этике в Институте трудящихся в Стокгольме — скромно оплачиваемую, в основном некоммерческую деятельность, которую она продолжала до 1903 года, причем число слушателей постоянно увеличивалось: ее лекции были чрезвычайно популярны у широкой аудитории.

В России активная общественная и публицистическая деятельность Э. Кей также не осталась без внимания — историко-литературный журнал «Исторический вестник» (1913) ссылаясь на мнение итальянца, приверженца идей Э. Кей Сципио Сигеле, характеризует Э. Кей как «крупную интеллектуальную представительницу

<sup>1</sup> Цит. По Михайлова М. В. Педагогические идеи Эллиен Кей и их реализация в современном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2006. 24 с.

<sup>2</sup> Эллиен Кей Ки. Шведский биографический словарь. Режим доступа: URL: <https://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=11453>

феминизма». Этот период деятельности Э. Кей автор обзорной статьи обозначает следующим образом: «В 1880 году она была назначена учительницей одной Стокгольмской школы и высказала большие педагогические способности. Но в 1883 году, когда ее пригласили в институт доктора Нюстрема, в ней открылся новый талант — ораторский. С тех пор ее оспаривали друг у друга шведы, датчане, норвежцы и финляндцы. Ее гармонические слова... воспламеняли слушателей, говорила ли она об искусстве, или о серьезных задачах воспитания»<sup>1</sup>.

Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона достаточно скупно характеризует Э. Кей как «известную современную шведскую писательницу..., которая, впадая иногда в крайности, заставляет пересмотреть некоторые вопросы заново и будит работу мысли. В литературной своей деятельности она касалась вопросов о правах и обязанностях женщины, о женском труде, о взаимных отношениях старого и молодого поколения, о материнском чувстве, о взаимодействии личности и общества. Не примыкая ни к какой определенной группе или партии, она всегда стремилась идти своим особым путем»<sup>2</sup>.

Как у многих выдающихся педагогов и деятелей образования того времени, ее первые книги в значительной степени состояли из переработанных докладов и лекций, прочитанных в Институте трудящихся. Э. Кей никогда не отпускало наследие восьмидесятых годов оставшихся в ее памяти чувствами справедливости, оппозиции и критики, но, как отмечают исследователи, «она быстро оказалась в новом, более эстетически ориентированном климате девяностых, в связи с этим она пересмотрела свой стиль как эссеист; она стала риторически богаче, доведя до совершенства свое речевое искусство и согласно многим свидетельствам, обладала большой силой внушения»<sup>3</sup>.

Среди ее педагогических работ наибольшую известность получила книга «Век ребенка» (1899) (1905 год — первое издание на русском языке), вызвавшая огромный интерес во всем мире и переведенная практически на все европейские языки. Заглавие для своей книги Элен Кей заимствовала из текста драмы Гаральда Готе (псевдоним женщины) «Отпрыск льва», в которой один из героев таким образом обозначил век будущий (XX) в противовес столетию настоящему (XIX) — веку женщины<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Б. А. Женщины и любовь в сочинениях Элен Кей / Исторический вестник. Историко-литературный журнал. Т. СXXXIII. Тип. Т-ва Л. С. Суворова «Новое время», 1913. С. 355.

<sup>2</sup> Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1890–1907. Режим доступа: URL: [https://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz\\_efron/](https://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/)

<sup>3</sup> Элен Кей Ки. Шведский биографический словарь. Режим доступа: URL: <https://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=11453>

<sup>4</sup> Суворкина Е. Н. «Век ребенка» в век ребенка: культурологическая концепция Э. Кей. КиберЛенинка. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vek-rebenka-v-vek-rebenka-kulturologicheskaya-kontsepsiya-e-key/viewer>

Как отмечает М. В. Михайлова, педагогические взгляды Э. Кей формировались в значительной степени под воздействием философии позитивизма, — наиболее влиятельного на тот момент в развитых европейских странах интеллектуального направления: «по своей сути «Век ребенка» Эллен Кей является экстраполяцией отдельных положений книги Герберта Спенсера «О воспитании в интеллектуальном, моральном и психическом отношениях» на проблемы воспитания детей. Она познакомилась с этой книгой в 1870 году в датском переводе, поскольку перевод на шведский язык был осуществлен только в 1883 году. Сама Эллен Кей не только не отрицает этого, но и, наоборот, подчеркивает значение этой работы. Многие страницы «Века ребенка», особенно из главы «О воспитании», являются своего рода комментариями к труду Спенсера, объяснением его позиций, содержат настоятельные рекомендации родителям следовать постулатам, им изложенным, и подробно разъясняет читателю, почему она считает их верными»<sup>1</sup>.

В этой книге Э. Кей выдвинула главный лозунг педоцентристской революции: «Исходя из ребенка!» (*Vom Kinde aus*)<sup>2</sup>. Будучи сторонницей демократизации общественной жизни,

она связывает общественный прогресс не столько с ростом материального производства и совершенствованием социальных структур и институтов, сколько с изменениями отношения к человеку, самой человеческой природе. «Изменение это, — подчеркивала она, — произойдет тогда и только тогда, — когда во всем человечестве пробудится сознание “святости будущего поколения”». Это пробудившееся сознание, по мнению Э. Кей, поведет к тому, что «новое “поколение”, его происхождение, забота об его воспитании сделается не только главными, центральными задачами общественной жизни, вокруг которых будут группироваться нравы, законы, учреждения, но они сделаются исходной точкой зрения, с которой будут рассматриваться все другие вопросы и приниматься решения»<sup>3</sup>. Цель будущего, по ее мнению, — в создании внешне и внутренне прекрасного мира, в котором ребенок мог бы свободно развиваться.

Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо и теорию свободного воспитания Л. Н. Толстого, Э. Кей считала необходимым предоставлять природе ребенка свободу, следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы. Она утверждала, что великая тайна вос-

<sup>1</sup> Михайлова М. В. Педагогические идеи Эллен Кей и их реализация в современном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Чебоксары, 2006. 24 с. С. 7.

<sup>2</sup> Дайте жить детям / Сост. Г. Б. Корнетов. М.: ООО Издательский дом «Карапуз», 2010. 256 с. С. 96.

<sup>3</sup> Цит по: Век ребенка. Кей Э. Режим доступа: URL: <https://www.ozon.ru/context/detail/id/2618445/>

питания состоит в том, чтобы предоставить природе ребенка «спокойно и медленно помогать самой себе». Ведущими принципами свободного воспитания провозглашались: вера педагога в творческие способности ребенка; убежденность, что любое внешнее влияние на его творческий потенциал оказывает тормозящее действие; приобретение ребенком собственного опыта, лишь благодаря которому происходит полноценное развитие личности; стимулирование активного отношения к жизни, культуре и потребности в самообразовании и самовоспитании; трактовка школы как живого, непрерывно развивающегося организма; понимание роли педагога как старшего товарища; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления<sup>1</sup>.

Провозгласив заботу о воспитании подрастающего поколений важнейшей общественной задачей, Э. Кей решительно выступила против господствующей в то время педагогической традиции, которая, как считала она, калечила детей, мешала реализации их природного потенциала. Э. Кей ставит личность ребенка в центр педагогического процесса, закладывая основы принципиально иного отношения школы и педагога к ребенку как ценности. Школа, по мнению Эллен, может лишь предлагать себя в качес-

тве воспитателя, но ни в коей мере не должна навязывать себя. Основным же источником воспитания Кей предлагала считать домашнее, материнское воспитание. Эта идея настолько сильно захватывала ее, что она открыто признавалась, что хотела бы видеть детские сады и вообще все дошкольные детские учреждения упраздненными<sup>2</sup>.

Э. Кей призывала общественность к борьбе за признание социальной важности материнских функций и одной из наиболее актуальных задач современного общества считала создание нового поколения образованных матерей, способных уберечь своих детей от обезличивающего воздействия общественного воспитания. Мечтая об идеальной семье, где мать будет иметь возможность не менее 12 лет посвящать себя воспитанию ребенка, она была уверена, что только домашнее воспитание дает простор развитию индивидуальности ребенка: «Задачей будущего является воспитание нового поколения матерей, которое освободит, между прочим, от системы детских садов. Обращаясь с детьми уже в возрасте 2–3 лет, как со стадом, заставляя их двигаться по команде, работать по одному плану, выполнять одинаковые, мелочные, бессмысленные, бесполезные работы, воображают, что воспитывают людей,

<sup>1</sup> Эллен Кей. Режим доступа: URL: <https://helperia.ru/a/ehllen-kej>

<sup>2</sup> Андреева С. 5 женщин-педагогов, изменивших мир. Режим доступа: URL: <https://www.edunco.ru/5-zhenshin-pedagogov-izmenivshix-mir/>

а на деле дрессируют пешек!.. А система детских садов служит наилучшим средством воспитания поверхностных дилетантов и людей, в которых глубоко въелась стадность»<sup>1</sup>.

Примечательно то, что критическая позиция Э. Кей обсуждалась делегатами Всероссийского съезда по семейному воспитанию, проходившего с 30 декабря 1912 г. по 6 января 1913 г. в Петербурге. При обсуждении вопроса о воспитании детей дошкольного возраста наметилась ярко выраженная тенденция идеализации семейного воспитания детей и его противопоставления общественному воспитанию, якобы совсем не пригодному для детей дошкольного возраста. Это побудило Н. К. Крупскую провести анализ книги Элен Кей, который был оформлен статьей, впервые напечатанной в журнале «Свободное воспитание» № 1 за 1913–1914 гг. Направляя статью в редакцию журнала, Н. К. Крупская писала: «Посылаю статейку «Семья и школа». Может, она будет своевременна в связи с происходящим в Питере съездом по семейному воспитанию. Только тут и достала, и прочла целиком «Век ребенка». Эта книга произвела на меня не то впечатление, которого я ожидала. Много, очень много верных и тонких замечаний, но ужасно много парадоксального»<sup>2</sup>.

Соглашаясь с критической оценкой Э. Кей современной школы, Н. К. Крупская обращает внимание не на проблему, а на способы ее решения (методологию): «критикуя теперешние детские сады и школы, Элен Кей мечтает не о том, чтобы заменить теперешние плохие школы хорошими, она хочет заменить их семьей. Но не теперешней семьей. О! Элен Кей слишком хорошо знает, что из себя представляет современная семья с педагогической точки зрения. Об этом она много рассказывает в своей книге. Она хочет заменить школьное воспитание воспитанием в семье идеальной, семье будущего, где мать будет в состоянии в течение 12 лет посвящать себя исключительно ребенку, где она будет обладать необходимой подготовкой, нужной выдержкой и пр. и пр. Тут Элен Кей делает методологическую ошибку. Если сравнивать семью и школу, то надо сравнивать теперешнюю реальную школу с теперешней реальной семьей или же школу будущую, такую, как она должна быть, с семьей будущего. И сделанная методологическая ошибка дает себя чувствовать во время всего хода рассуждения, совершенно искажая всю перспективу»<sup>3</sup>.

Выступая с критикой современной ей школы и характеризуя этот

<sup>1</sup> Цит. по: *Крупская Н. К.* Автобиографические статьи. Дореволюционные работы 1899–1917. М.: Директ-Медиа, 2014. 450 с. С 182–183.

<sup>2</sup> *Крупская Н. К.* Автобиографические статьи. Дореволюционные работы. М.: АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. Подготовка текста и примечания Ф. С. Озерской. Т. 1. 156 с. С. 151.

<sup>3</sup> Там же. С. 64.

социальный институт не иначе как «губительница душ», Э. Кей видела цель школьного образования в общем развитии ребенка, формировании пытливого, исследовательского отношения к миру, умения наблюдать и изучать его, применять знания на деле. Непременными чертами школы будущего она считала глубокую индивидуализацию обучения; раннюю специализацию для детей с ярко выраженными индивидуальными наклонностями; самостоятельность детей как основу работы школы; связь с жизненным опытом детей. Она высказывалась за разнообразие форм и методов учебной работы, сокращение обязательных занятий до минимума, введение 5-дневной учебной недели<sup>1</sup>.

В России одним из тех, кто высоко оценил новаторство и глубину идей Элен Кей, был идеолог свободного воспитания К. Н. Вентцель, главная идея которого заключалась в освобождении общества через освобож-

дение ребенка посредством предоставления ему возможности свободно развиваться и самореализовываться с самого раннего возраста.

Деятельность Элен Кей способствовала проникновению в педагогику идей педоцентризма, именно поэтому в мировой истории педагогики она стала одной из идейных вдохновительниц «свободного воспитания» — влиятельного педагогического течения начала XX столетия. Многие из педагогов-реформаторов и философов образования рубежа XIX–XX веков (Сессиль Редди, Джон Бэдли, Александр Нейлл, Герман Литц, Густав Виникен, Адольф Ферьер, Овид Декроли, Мария Монтессори, Стенли Холл, Джон Дьюи и др.) так или иначе отмечали влияние, которое оказала на формирование их взглядов книга Элен Кей, ставшая признанным манифестом новой гуманистически ориентированной педагогики XX столетия.

---

<sup>1</sup> *Кларин М. В.* Кей Элен Каролина Софья. Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/2439>

### Список литературы

1. Андреева, С. 5 женщин-педагогов, изменивших мир / С. Андреева. Режим доступа: URL: <https://www.eduneo.ru/5-zhenshhin-pedagogov-izmenivshix-mir/>
2. Б. А. Женщины и любовь в сочинениях Эллен Кей / А. Б. // Исторический вестник. Историко-литературный журнал. Т. СXXXIII. Тип. Т-ва Л. С. Суворова — «Новое время», 1913. — С. 355.
3. Век ребенка. Кей Э. Режим доступа: URL: <https://www.ozon.ru/context/detail/id/2618445/>
4. Дайте жить детям / Сост. Г. Б. Корнетов. — М. : ООО Издательский дом «Карапуз», 2010. — 256 с.
5. Кларин, М. В. Кей Эллен Каролина Софья. / М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/2439>
6. Крупская, Н. К. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы 1899—1917 / Н. К. Крупская. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 450 с.
7. Михайлова, М. В. Педагогические идеи Эллен Кей и их реализация в современном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. В. Михайлова. — Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2006. — 24 с.
8. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века / А. А. Романов. — М. : Школа, 1997. — 303 с.
9. Суворкина, Е. Н. «Век ребенка» в век ребенка: культурологическая концепция Э. Кей. / Е. Н. Суворкина // КиберЛенинка. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vek-rebenka-v-vek-rebenka-kulturologicheskaya-kontseptsiya-e-key/viewer>
10. Уткин, А. В. Понятие «социальное время» как инструмент историко-педагогического исследования / А. В. Уткин // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3. — С. 51—60.
11. Эллен Кей Ки. Шведский биографический словарь. Режим доступа: URL: <https://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=11453>
12. Эллен Кей. Режим доступа: URL: <https://helperia.ru/a/ehllen-kej>
13. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. — С.-Пб. : Брокгауз-Ефрон, 1890—1907. Режим доступа: URL: [https://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz\\_efron/](https://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/)



Эллен Кей

## ВЕК РЕБЕНКА<sup>1</sup> ВОСПИТАНИЕ

<...> Воспитывать ребенка – это значит постоянно носить свою обнаженную душу в своих руках, постоянно идти узкой и опасной тропой. Это значит употреблять все усилия к тому, чтобы избежать опасности или возможности увидеть во взгляде ребенка выражение холода, которое нам без слов говорит, что ребенок находит нас неудовлетворяющими его, непонятными ему. Воспитывать, значит смиренно сознаваться самому себе, что возможностей причинить вред ребенку тьма, а принести пользу – весьма немного. Как редко воспитатель вспоминает о том, что ребенок четырех-пяти лет прекрасно постигает и угадывает взрослых, с необычайной проникательностью производит им оценку, с особенной чуткостью и чувствительностью реагирует на каждое впечатление. Малейшая неосторожность и неделикатность, самое незначительное недоверие, самая легкая насмешка могут оставить на всю жизнь неизгладимые следы, жгучие раны в нежной, отзывчиво чувствительной душе ребенка, тогда как неожиданная доброта, ласка, приветливость, внимание, справедливый гнев запечатлеваются в памяти ребенка, затрагивают все важные струны его сердца, которое считают мягким, как воск, но с которым обращаются так, будто оно из бычьей кожи.

Старинное воспитание, которое, по словам Андре, стремится к тому, чтобы ребенок был «чистым, честным, целым и невредимым», было, пожалуй, относительно лучше, чем наше современное, потому что, если оно и не воспитывало ребенка, то, по крайней мере, не уродовало его личности. Одной сотой части всех стараний современных родителей вполне достаточно для вмешательства и вторжения в жизнь ребенка; остальные девяносто девять следовало бы употребить на то, чтобы направлять ребенка, не посягая на свободу его действий, а оставаясь в роли невидимого провидения, которое должно способствовать приобретению детьми опыта, но только с условием, чтобы детям было позволено выводить из этого опыта свои собственные заключения. Теперь путем постоянного вмешательства и беспрестанного исправления действий ребенка как бы стараются отчеканить на ребенке свои собственные мнения, свои принципы и свой собственный опыт. Только тогда, когда уже позд-

<sup>1</sup> Кей Э. Век ребенка / Пер. с нем. М., 1910. С. 93–115.

но, когда воспитание уже искалечило, изломало ребенка, постигают, наконец, воспитатели, что перед ними была действительно совершенно новая душа, со своим собственным индивидуальным «Я», самое важное и главное право которого – самому думать, воспринимать и размышлять о предметах, встречающихся на его жизненном пути. Воспитатель полагает, что эта новая душа просто «новое издание» старого человечества, и у него уже наготове старые мерки и старые колодки, к которым он прямо и решительно пригоняет эту новую душу. И вот эту новую душу обучают не красть, не лгать, не рвать и не пачкать одежды, заставляют учить уроки, беречь копейку, слушаться приказаний, не противоречить старшим, читать молитвы и, время от времени, возиться, бороться, даже драться, – и все это для того, чтобы сделаться дельным человеком... Прекрасно! А кто же научит эту новую душу самостоятельно избирать тот путь, по которому она должна в последствии идти? Тот, кто понимает или чувствует, что желание ребенка идти своим собственным самостоятельным путем может быть таким сильным, таким страстным, что подобная строгая дрессировка или прилаживание к шаблонным меркам превратит все детство, которое обыкновенно считают и которое в действительности должно быть самым радостным и самым счастливым временем, в тайную, но тем более мучительную пытку.

Ребенок появляется на свет с унаследованными от предыдущих поколений свойствами, и эти-то свойства его стараются изменить путем приспособления к окружающему. Но иногда ребенок представляет и индивидуальные отклонения от родового типа. И если не хотят, чтобы эти индивидуальные отклонения исчезли от такой приспособляемости к окружающему, то следует всеми способами поощрять и развивать проявления самобытной индивидуальной силы.

Вмешательства современных воспитателей в суровой или нежной форме предупреждают или отклоняют все последствия, вместо того чтобы предоставить им действовать во всей их последовательности и строгости в тех случаях, когда они не могут причинить ребенку непоправимого вреда.

Привычки дома и все зависящие от домашних условий привычки ребенка должны быть такими же непоколебимыми, как и законы природы, если только эти привычки имеют какое-нибудь действительно важное значение для жизни всего дома. <...>

Почему все из века в век, в сущности, остается неизменным? Почему «высоко цивилизованные» христианские народы продолжают грабить друг друга и называют это «обменом»; прибегают к массовым убийствам – и называют это «национализмом»; угнетают и порабащают друг друга – и называют это «государственным правом или искусством»?

Все это происходит потому, что в каждом новом поколении все инстинкты, которые предполагаются искорененными в ребенке воспитанием, вновь пробиваются наружу во взрослом, как только – для каждого индивида в общественной жизни, а для общества в жизни государственной – начинается борьба за существование. Все эти инстинкты не изменяются и не перерабатываются современным воспитанием, а только подавляются. По этой-то причине не найдется ни одной страсти дикаря, которая бы действительно была искоренена в человечестве. Быть может, людоедство? Но рассказы, например, об европейских судебных командах, о сибирских преступниках доказывают, что даже этот инстинкт, при благоприятных для него условиях, может, не смотря даже на врожденное, физическое отвращение большинства людей к людоедству, вновь проявиться. Сознательное кровосмешение, не смотря на случайные отступления, для большинства людей прямо физически противно; целомудренная стыдливость и полное единение души и тела в вопросах любви для многих женщин просто непоколебимая ничем природная потребность. Наконец, для меньшинства людей «физически невозможно» убивать или красть.

Этим я, вероятно, исчерпала все, что человечество в течение своей сознательной истории усвоило настолько, что оно перешло «в плоть и кровь» его. И только это действительно может устоять перед всякой формой искушения!

Глубокая психологическая истина скрывается под часто употребляемым выражением «разнузданные страсти»: благодаря ныне господствующей системе воспитания страсти действительно уподобляются посаженным в клетку хищным зверям.

Все постоянно произносят красивые фразы об индивидуальном развитии, а между тем с детьми обращаются так, как будто они не абсолютная цель, а только предмет радости и гордости родителей и условие личного родительского удобства и благополучия. Так как это легче всего достигается, когда дети становятся такими, как «все другие», то родители и воспитатели стремятся возможно скорее и раньше сделать из них благоприличных и пригодных членов общества.

А между тем единственно правильная исходная точка для воспитания из ребенка достойного члена общества – обращаться с ним как с таковым и в тоже время усиливать и укреплять в нем стремление и мужество быть индивидуумом.

Будущий новый воспитатель путем постепенного опыта будет учить ребенка осмысленно понимать свое место в великой цепи бытия и свою ответственность пред окружающим, ни одно из индивидуальных жизненных проявлений ребенка не будет глушаемо воспитателем, если только это проявление не будет приносить вред самому ребенку или другим. Надо стараться найти правиль-

ное равновесие между определением Спенсера, что «жизнь есть приспособление к окружающим обстоятельствам», и определением Ницше, который говорил, что «жизнь есть хотение власти».

Несомненно, в приспособляемости главную роль играет подражание, но и проявление индивидуальной силы и воли также важно, потому что, если благодаря первой жизнь вливается в твердо определенную форму, то второе вводит в нее новое содержание.

Большинство современных мыслителей, как я уже сказала, часто много говорят о «личности», «индивидуальности», а сами приходят в отчаяние, когда их дети не похожи на других, когда у их потомства нет налицо и в полном совершенстве всех добродетелей, которые требуются обществом. И вот они дрессируют своих детей и заставляют их сдерживать свою природу, как будто только для того, чтобы у взрослых эта природа вновь проявилась с новой силой. До сих пор даже и не предугадывают, какими должны быть новые люди, и на нашем устарелом жизненном пути продолжают появляться все те же неизменные старые типы: дельные мальчики, прелестные, наивные девушки, благоприличные, честные чиновники и т. д., и т. д. Редко-редко среди этих прекрасно воспитанных людей появляются новые типы, люди с возвышенными идеалами, путники непроторенных дорог, мыслители новых, не затрепанных идей, люди мужественные, способные на такие преступления, как пробивание новых путей.

Несомненно, природа сама постоянно повторяет основные формы, но всегда с небольшими отступлениями. Таким путем образовалось в природе все богатство видов, между прочим, и человека. Однако сам человек все еще не может или не хочет понять, какое громадное значение имеет этот закон природы для его собственного высшего развития. Он только хочет, чтобы все, признанные всеми за хорошие, чувства, мысли, мнения, решения воспроизводить в каждом новом поколении. Но таким путем не появляются новые индивиды, а только более или менее умные, глупые, добросовестные, безнравственные экземпляры человеческого рода. Продолжающий жить в человеке инстинкт обезьяны удваивает действие закона наследственности, а потому и в человеческом обществе до сего времени консерватизм сильнее, чем стремление вызвать к жизни новые виды. А между тем это последнее и есть самое ценное. Не советовать ребенку подражать во всем другим, а, напротив, радоваться должен воспитатель, когда замечает в ребенке индивидуальные склонности и проявления. Руководствоваться во всем мнением других, значит подчиняться и их воле, и, таким образом, делаться частицей стадного большинства, которым повелевает, в силу своей властной воли, сверхчеловек, тогда как при иных условиях эта же самая властная воля не могла бы господствовать над известным числом индивидуально разви-

тых личностей. Совершенно верно замечено, что самые эксцентричные народы, вроде английского, достигают и самой широкой политической и социальной свободы. Чувство личной самостоятельности у такого народа далеко превосходит свободу, формулируемую законами, а потому им и удается постепенное расширение сферы законной свободы.

Для прогрессивного движения и преуспевания целого рода и общества существенно необходимо, чтобы воспитание пробуждало чувство самостоятельности, оживляло и поддерживало смелость отступать от общепринятого шаблона, когда это не причинит вреда другим, или в тех случаях, когда индивидуальность не есть только желание обратить на себя общее внимание. Со спокойной совестью предоставить ребенку свободу не подчиняться общепринятым мнениям и обычаям, освобождаться от общепринятых чувств – вот главное, так сказать, основное условие для воспитания индивидуальной, а не коллективной совести, единственного рода совести у большинства современных людей. Добровольное подчинение внешним законам, одобренным и испытанным моей собственной совестью, безусловное повиновение не изданному закону, который я сама себе предписала, исследование этому внутреннему закону наперекор всему миру – вот что, по-моему, значит иметь индивидуальную совесть.

Одно из самых частых явлений, сделавшееся до того обычным, что его можно считать почти законным, это то, что и в школе и в семье больше всего преследуются и больше всего наказываются дети оригинальные и выдающиеся по своим способностям. Обыкновенно ни у кого из окружающих недостает чуткости, что бы понять то, что пробуждается и что живет в странном или шумном, замкнуто сдержанном или вспыльчивом ребенке! И в особенности матери и учителя обнаруживают всю свою несостоятельность в понимании и усвоении самого элементарного правила искусства воспитания: «уметь смотреть простыми глазами», а не через призму педагогических доктрин, которым и они себе набивают головы.

Я, конечно, не ожидаю от столпов общества с их условной моралью, чтобы они поняли важное значение упражнения воли и проявления воли ребенка, как не жду я этого и от тех исповедующих христианство людей, которые полагают, что низменной человеческой природе приличествует только раскаяние и смирение и что грешное тело, «это нечистое животное», должно быть укрощаемо розгой. Прекрасная теория! И для поддержания ее они ссылаются на Библию!

Я обращаюсь к тем, которые начинают мыслить новыми мыслями и поэтому должны бы перестать воспитывать по-старому. Однако и эти люди часто говорят, что новые идеи воспитания не

применимы! Ларчик просто открывается: новые мысли не образовали из них новых людей! Старый человек, продолжающий жить в них, не имеет ни времени, ни спокойствия, ни терпения преобразовать и свою собственную душу, и душу ребенка сообразно с новыми идеями. <...>

Сгибаться – вот оно, весьма меткое слово! Согнуть по шаблону старого идеала самоуничужения, смирения и послушания! Но ведь новый идеал в том именно и заключается, чтобы человек стоял прямо и вытягивался во весь свой рост, но ни в каком случае не сгибать, а только слегка поддерживать, чтобы он от слабости не споткнулся.

Часто в сердце современного воспитателя продолжает жить грубое властолюбие, которое при малейшем упрямстве ребенка сейчас же вырывается наружу: «А, ты не хочешь! – говорят отцы и матери, – ну, так я тебе покажу, можешь ли ты иметь свою волю. Я выгоню из тебя твое упрямство!» Но ничего нельзя «выгнать» из ребенка, зато можно вбить в него много такого, что могло бы с успехом миновать его.

Только в первое трехлетие жизни ребенка нужен некоторый род дрессировки, чтобы подготовить почву для высшего воспитания. В эти первые годы своей жизни ребенок живет почти исключительно своими пятью чувствами, так что легкая физическая боль или физическое наслаждение – единственный понятный для него язык и поэтому единственный неизбежный способ приучения некоторых детей к некоторым необходимым привычкам. Для других же детей даже в этой нежной стадии развития не нужны строгие меры, да и вообще, как только ребенок начинает сознавать и помнить удар, он уже вырос из того возраста, когда подобная мера еще допустима.

Ребенок должен, несомненно, научиться послушанию, и даже абсолютному послушанию. Когда подобного рода послушание вошло у него с самого нежного возраста в привычку, тогда достаточно взгляда, изменения голоса, чтобы поддержать это послушание. Но недовольство воспитателя является только тогда действительной мерой, когда оно появляется как тень в обычно солнечной атмосфере родного дома. Раз упустили момент заложить прочный фундамент для послушания в то время, когда ребенок был мал и его шалости или другие привычки казались родителям такими «восхитительными», то, конечно, эти родители найдут непригодным и метод Спенсера и тогда, когда ребенок становится старше и его упорство делается уже «неприятным».

С ребенком, совсем маленьким, не следует разговаривать, нужно последовательно и быстро действовать. Стремление воспитателя должно, по указанию Руссо и Спенсера, быть направлено к тому, чтобы все опыты соединить в одну последовательную и связную

цельность впечатлений, посредством которых известные привычки в последствии входят в плоть и кровь ребенка.

Не следует, например, позволять маленьким детям постоянно кричать. Когда убеждаются, что крик этот не вызван болью или неприятными ощущениями иного рода, против которых у ребенка единственное орудие защиты – крик, то, обыкновенно, чтобы заставить ребенка замолчать, прибегают к шлепкам. Но подобный маневр не побеждает злой воли ребенка и не вызывает в душе его иного понятия, кроме вывода, что большие бьют маленьких, когда те кричат, а это далеко не этическое понятие. Если же раскричавшегося ребенка немедленно изолировать, объяснив ему, что доставляющий неприятности окружающим не имеет права оставаться среди них, когда это изолирование будет применяться последовательно и безжалостно всякий раз, когда ребенок кричит, то этим будет заложен прочный фундамент основанному на опыте ребенка понятию, что тот, кто доставляет неприятность другим, должен оставаться в одиночестве. В обоих случаях (побои или изолирование) неприятное чувство заставит ребенка замолчать. Но в первом случае неприятное есть действие, насилующее его волю, во втором неприятное вызывает постепенное самоопределение воли под влиянием действительно хорошего мотива. Первое растет в ребенке низменное чувство страха, второе регулирует волю таким способом, который преподает ребенку известное правило путем жизненного опыта. Первое наказание низводит ребенка на степень животного, второе запечатлевает в нем главный закон человеческой общественной жизни, а именно: когда наши удовольствия причиняют неудовольствия другим, то эти другие препятствуют нам предаваться этим удовольствиям или же просто устраняются от этих проявлений нашей «злой воли».

Маленькие дети, например, должны привыкнуть вести себя хорошо за столом, да и в других случаях. И если каждый раз, когда повторится какая-нибудь проказа или неприличная выходка, ребенка тотчас же выведут из-за стола и оставят одного, потому что тот, кто причиняет неприятность другим, должен оставаться в одиночестве, то, таким образом, на правильном основании будет преподан правильный образ поведения. Маленькие дети должны научиться не трогать и оставлять в покое вещи других людей. Если каждый раз, когда ребенок возьмет без позволения какую-нибудь чужую вещь, его лишат тем или другим способом свободы движения, то он весьма скоро поймет, что первое условие свободы движения – это не причинять вреда другим.

Вообще, как заметила совершенно верно одна молодая мать, самыми идеальными комнатами для того, чтобы в них воспитывать детей, следует признать пустые, светлые японские комнаты, тогда как наши современные, переполненные всякой всячиной,

совершенно непригодны для детей. Именно в те годы, когда воспитание должно быть ведено наглядно, практическим путем, т. е. когда ребенок должен сам до всего дотронуться, попробовать, покусать и пощупать, он слышит каждую минуту окрик: «Оставь! Не трогай!» Для детского темперамента, как и для развития его сил, важнее и лучше всего, если он будет расти в большой, выкрашенной в светлый веселый тон, украшенной литографиями, гравюрами и тому подобным комнате с совершенно простой и только самой необходимой мебелью, где бы ему была предоставлена полная свобода движений. Но если ребенок, находясь в комнате родителей, начинает капризничать, то немедленное удаление из комнаты самый верный способ научить ребенка относиться с уважением к миру взрослых, миру, в котором он несомненно должен сам себе создать место, но вместе с тем должен научиться, что каждое место, которое он занимает, имеет свои границы.

Если дело идет о какой-нибудь опасности, от которой хотят оградить ребенка внушением ему некоторого страха перед ней, то следует предоставить самой вещи действовать устрашающим или неприятным образом на ребенка. Так, если мать, например, бьет ребенка за то, что он трогает горящую свечу, нет сомнения, что в отсутствие матери он непременно опять будет трогать ее; если же ему предоставить раз обжечься о свечу, то можно быть уверенным, что он ее оставит навсегда в покое. Мальчики в старшем возрасте, злоупотребляющие ножами, ружьями и тому подобными предметами, должны быть наказаны лишением этих предметов. Большинство мальчиков охотнее согласились бы перенести порядочные побои, чем лишиться любимого предмета, однако только лишение будет действительным воспитательным опытом, опытом непоколебимости хода жизни, а это такой опыт, который следует непременно и глубоко запечатлеть в душе ребенка. От родителей, которые начали воспитывать детей «по Спенсеру», а затем перешли к побоям, можно часто услышать, например, следующее: пока ребенок еще настолько мал, что не может исправить разорванную им самим одежду, его следует наказывать иным способом и т. д. Но в этом нежном возрасте за подобные вещи совсем не следует наказывать, а просто следует давать ребенку прочную и простую одежду, в которой он мог бы свободно двигаться и играть. Позднее, когда он действительно может обращать внимание и заботиться о своей одежде, естественным наказанием будет такое: он должен оставаться дома, если его одежда, по его собственному невниманию и небрежности, испачкана или разорвана; он должен сам помогать привести ее в порядок и, наконец, его следует заставить купить на собственные, им же заработанные, деньги испорченные благодаря его небрежности предметы. Если ребенок невнимателен, то он должен быть оставлен дома, когда другие идут на про-

гулку или в гости. Он должен есть в одиночестве, если опаздывает к совместной еде. Одним словом, существует множество самых простых способов для того, чтобы все важнейшие привычки общественной жизни превратились во вторую природу, внедрили в плоть и кровь ребенка. Однако метод Спенсера не всегда может быть применен: естественные последствия поступков могут быть иногда опасными для здоровья ребенка, а в известных случаях слишком медленно действовать. В тех случаях, когда вмешательство признается необходимым, нужно действовать всегда последовательно, быстро, неизменно и энергично. Почему ребенок очень быстро постигает, что огонь жжется? Потому что огонь всегда и непременно жжется. Но мама, которая раз побьет, другой раз пригрозит, третий – подкупит, раз – плачет, другой – смеется, третий – не позволяет и вслед за тем запрещает, которая не исполняет своих угроз, не принуждает к послушанию, а только бесконечно говорит об этом и бранит, которая, одним словом, как говорят дети: «разделает так, а другой так, а иногда и совсем иначе», подобная мама не имеет такого сильнодействующего воспитательного метода, как огонь!

Если прежнему строгому воспитанию, выполнявшему только черную работу в этом деле, удавалось придать характеру стильную, так сказать, форму или построй, то лишь потому, что в этом воспитании были единогласие и последовательность. Да, оно было последовательно строгим, не так, как в наше время, когда воспитание – не что иное, как не имеющее никаких основ колебание и шатание между всевозможными видами педагогических методов и психологических настроений, причем ребенок, точно мяч в руках взрослых, перебрасывается то туда, то сюда, его то возвеличивают, то издеваются над ним, раз отталкивают, другой привлекают, то целуют до полусмерти, то командуют! Взрослый человек сошел бы с ума, если бы какой-нибудь шутник титан вздумал в течение одного только дня так обращаться с ним, как он целые годы обращался со своим ребенком. Ребенком никогда не следует командовать, а всегда говорить с ним так же вежливо, как со взрослым, для того чтобы и его самого научить вежливости. Ребенка никогда не следует выставлять напоказ, возвеличивать, не следует принуждать к ласкам, ни осыпать его поцелуями, которые обыкновенно только мучают ребенка и часто кладут начало половой гиперестезии. Следует отвечать на выражения нежности ребенка, если они искренни, но свои собственные выражения нежности сохранять для важных, выдающихся моментов, – вот одно из тонких, но совершенно оставленных без внимания воспитательных средств. Не следует также принуждать ребенка выказывать раскаяние, просить прощения и так далее, потому что это – верное средство воспитать из него лицемера. Один маленький мальчик выругал как-то раз

старшего брата; его посадили на стул, дабы он «раскаялся» в своем поступке. Спустя некоторое время, когда мать спросила, раскаивается ли он, мальчик с большим выражением ответил: «Да». Но так как мать заметила в его глазах какой-то особенный блеск, не предвещавший ничего доброго, то она сочла своей обязанностью спросить, в чем именно он раскаивается. «В том, что я не назвал его еще и негодяем!» – ответил без запинки ребенок. Мать оказалась настолько умной, что на этот раз оставила ребенка в покое, да и в последствии не прибегала к вызову «раскаяния».

Насколько важно и ценно добровольное и самопроизвольное раскаяние и глубоко прочувствованная просьба о прощении, настолько ничтожно и даже вредно душевное движение, вызванное бестактной настойчивостью взрослого. «Разве тебе не жаль?» – вопрос, с которым почти постоянно обращаются к ребенку. «Разве тебе не жаль, что твой брат умер, твоя мать больна, отец уехал?» и т. д. в этом роде. Это те вопросы, в ответе на которые, по мнению взрослых, должно ожидать от ребенка выражения чувств. А между тем выражать или не выражать какое-либо чувство – это право ребенка, и точно также, как у взрослых, у него могут быть свои симпатии и антипатии. Взрослые своим невниманием или неуважением к чувствам ребенка почти постоянно оскорбляют его чуткий вкус и беспрестанно вызывают его, легковозбуждаемое, отвращение. Но муки ребенка, причиняемые ему не деликатностью взрослых, принадлежат к области еще не вполне исследованной детской психологии. Подобно тому, как лучшим воспитательным приемом считается тот, который заставляет ребенка в том случае, когда он неправильно поступил по отношению к другим, подумать, приятно ли было бы, если бы кто-нибудь поступил так с ним, так же точно нет лучшей проверки и для воспитателя, как привычка и в важных вопросах, и в мелочах задавать самому себе вопрос: «Согласился ли бы я, чтобы со мной обращались так, как я только что обращался с моим ребенком?» И если воспитатель примет еще во внимание, что ребенок в большинстве случаев страдает вдвое сильнее взрослого, тогда, быть может, в нем пробудится деликатность и такт в отношении к ребенку, без чего жизнь ребенка одно непрерывное мучение.

О подарках можно сказать тоже, что и о выражениях чувств. Щедрость следует вызывать только примером, при этом ребенок никогда не должен получать того, что он потом раздает; в его даре всегда должна заключаться частица его работы или известная жертва с его стороны.

Чтобы ребенок мог познать удовольствие, сопровождающее акт дарения, и таким образом мог доставлять себе самому маленькие наслаждения, а также для того, чтобы он был в состоянии заменять испорченные им предметы, его следует в самых ранних годах при-

учать серьезно исполнять некоторые домашние работы за небольшую плату. Однако ни в каком случае не следует вознаграждать ребенка за оказанные услуги, – будут ли это услуги, которые он сам вызвался исполнить, или такие, которые его просили сделать другие: чувство великодушия развивает не вознагражденная услужливость. Когда ребенок что-нибудь подарит, не следует принимать его подарок только для вида, а затем отдавать его обратно; поступая таким образом, легко можно привить ему неправильное представление о возможности даром наслаждаться душевным благородством. Позволять ребенку на каждом шагу переживать действительные жизненные опыты и никогда не обрывать шипов с роз, которые растут на его жизненном пути, – вот правило, которое еще мало известно и малопонятно воспитателям. Вследствие непонимания воспитателями этого правила и происходит неудача в применении «разумного» метода воспитания. Он оказывается непригодным, и, в конце концов, все считают себя вынужденными прибегать к мерам репрессивным, ничего общего с жизненной деятельностью не имеющим – таковы особенно побои – мера, которую продолжают признавать не пыткой, как бы следовало, а воспитательным средством.

Многие представители современной интеллигенции защищают телесное наказание на том основании, что оно часто является более мягкой карой, чем кара, служащая естественным последствием проступка, и что побои, например, действуют напоминающим образом и вызывают ассоциацию идей, которая запоминается на очень долгое время. Спрашивается, какая же это ассоциация? На основе физической боли и стыда! Из других областей общественной жизни подобного рода меры исправления последовательно, шаг за шагом, вытеснены. А ведь идея упразднения пытки и телесных наказаний должна была долго бороться против убеждения в их необходимости как воспитательного средства. Ребенок, отвечает вам, только зверек, и воспитывать его следует подобно животному. Те, которые так отвечают, также мало знают детей, как и животных, прекрасно поддающихся воспитанию и без побоев. Правда, это могут делать только люди, сами ставшие действительно людьми. Многие преподносят вам глубокомысленные доктрины, вроде, например, такой: страх и боль – первые воспитатели человечества; развитие ребенка должно идти тем же путем. Утверждение комическое! Исходя из этой точки, следовало бы, при желании, разить в детях религиозное чувство, заставить их сперва поклоняться идолам!.. Если бы действительно проводить ребенка последовательно через все низшие стадии развития человечества, то фактически его низвергли бы с той высоты физического и психического развития, которой он достигает благодаря унаследованию свойств своего рода. Пытка и телесные наказания отменены для взрослых,

но все еще продолжают применяться к детям, потому что люди еще не уяснили себе, что и душевная жизнь детей в отношении сложности и чуткости восприятия страдания прогрессирует также, как и душевная жизнь взрослых. Многочисленные самоубийства детей в течение последних десятилетий совершены большею частью под влиянием страха телесных наказаний или же непосредственно после таких наказаний, потому что душа под влиянием этих наказаний страдает в такой же сильной степени, как и тело. А в тех случаях, когда этого нет, побои еще опаснее, они только способствуют притуплению чувства стыда и усиливают грубость и трусость наказуемого. В одной школе мне пришлось слышать рассказ о ребенке, во всех отношениях до того отталкивающим, что, по единогласному мнению учителей, «изрядная порка» могла бы быть ему весьма полезной. Впоследствии узнали, что отталкивающее существо, каким теперь ребенок был, создано побоями отца. Если собрать статистические данные о «блудных сынах», между ними, наверное, окажется больше битых детей, чем избалованных.

Постепенно общество перестало карать по принципу «возмездия»; оно убедилось, что подобная кара не только не пробуждает раскаяния и не действует устрашающим образом, а напротив, это воздаяние по правилу – «око за око» – смешивает все понятия о правах и законах, притупляет все чувства и подстрекает к таким насилиям над другими, какие приходится выносить самому. К психологическим процессам, происходящим в ребенке, применяются почему-то совершенно иные законы. Когда мальчуган бьет маленькую сестренку, мать бьет его – и воображает, что он сознает разницу между побоями, которые он получил, и теми, которые сам нанес, что он сочтет одни побои – справедливой карой, а другие – скверным поступком, за который следует карать! Но ребенок очень логичен; он чувствует, что, в сущности, здесь нет никакой разницы, хотя мать и называет это различными именами. У одного ученика есть по поводу телесного наказания очень удачное сравнение: он сравнивает воспитателя, прибегающего к таким средствам, с музыкантом, который начнет обрабатывать кулаками свой расстроенный инструмент, вместо того чтобы начать его настраивать при помощи слуха и пальцев.

На все бесчисленные и тонкие процессы в душевной жизни ребенка, на все его неясные, сложные и тесно связанные между собою ощущения, на его трепещущие, чуткие чувства эти грубые меры действуют угнетающе, унижающе и разрушительно и поэтому не имеют никакой духовно-воспитательной силы.

Желая действительно воспитывать, следует, прежде всего, по достижении ребенком трехлетнего возраста совершенно вычеркнуть побои из списка воспитательных мер. Лучше всего, если родители еще до рождения ребенка порешат между собой никогда и ни

в каком случае не прибегать к побоям. В противном случае часто бывает так, что родители, порешив прибегать к этому удобному средству лишь до известного возраста, продолжают пользоваться ими дальше, просто потому, что, имея под руками удобный метод, они забыли развить свои собственные понятия и свой ум.

У меня нет и тени желания говорить о воспитании с человеком, который неспособен понять сказанное мною о побоях, как не может быть желания говорить с каннибалом о всеобщем мире.

Но так как эти люди, дикари в вопросах воспитания, в других областях часто бывают культурными людьми, то мне хочется попросить их вспомнить, например, о постепенном развитии форм брака, хотя бы с того момента, когда мужчина с дубиной в руках добывал себе жену и когда на женщину смотрели, как на не имеющую души собственность мужа, которую следовало держать в повиновении побоями, – понятие, сохранившееся и до позднейшего времени. Тысяча самых разнообразных ежедневных таинственных влияний так изменили чувства и представления, что эти грубые понятия исчезли ко благу и для большей пользы развития общественной жизни индивидов. Неужели в подобных педагогах-дикарях нельзя пробудить сознания, что явятся тысячи новых, таинственных и могучих влияний, – и они заставят отбросить все грубые приемы воспитания, родительские чувства, власть и обязанности пройдут через метаморфозы, подобные браку, и достигнут полного и совершенного развития? Неужели нельзя пробудить сознание в подобных дикарях педагогики? Неужели, чтобы заставить изменить и отбросить все грубые воспитательные средства, необходимы тысячи новых таинственных влияний? Неужели и родительские чувства, и обязанности, как и брак, должны пройти через долгую метаморфозу, и только тогда родительские чувства достигнут полного и совершенного развития?!

Когда человек сознает, что бить ребенка – продукт той же низкой стадии культурного развития, как и бить жену, домашних, как телесное наказание солдат и преступников, тогда будет, так сказать, снят первый грубый слой с того материала, из которого, быть может, впоследствии образуется воспитатель.

Если в эпоху господства грубых нравов прибегали к телесным наказаниям в целях возмездия, то это было тогда естественным явлением. Более всего «осязаемо» у человека его тело, и воздействие на него ведет к осязательным последствиям. Расточая побои, охлаждают пыл страстей, да кроме того на известной ступени развития эти побои являются естественным выражением нравственного негодования, непосредственным способом, дающим возможность нравственно сильному наложить свой отпечаток на существо, стоящее ниже его. С тех пор, как стала известна возможность действовать на душу духовными средствами, побои

признаны унижающими достоинство как того, кто наносит их, так и того, кому они наносятся.

Воспитатель часто забывает, что у ребенка во многих случаях также мало нравственных понятий, как у животного или дикаря. Наказывать за это ребенка – жестокость, а наказывать какими-нибудь грубыми мерами – кроме того, еще и величайшая глупость, потому что такие действия идут только в разрез с желаниями и стремлениями поднять ребенка над уровнем животного или дикаря. Только те воспитатели, в мозг которых ни разу не закрадывалась мысль видеть в побоях средство, к которому следует прибегать, направляют все свои помыслы и чувства, чтобы найти действительные психологические воспитательные средства. Применение побоев деморализует и притупляет воспитателя, потому что этот метод усиливает его недомыслие и необдуманность, а не его терпение, развивает его грубость, и не его ум.

Одного маленького четырехлетнего мальчика, которого я с радостью причисляю к своим друзьям, наказали в первый и, к счастью, в последний раз. Когда его няня напомнила ему вечером, чтобы он перед сном помолился, он ответил: «Да, сегодня мне действительно нужно кой о чем попросить Бога». И затем он с серьезным видом произнес следующую молитву: «Милый Боже, прошу Тебя, оторви маме руки, чтобы она не могла меня больше бить!».

Ничто не могло бы так способствовать развитию дела воспитания, как осуществление этой просьбы, т. е. если бы действительно у всех педагогов, приверженцев системы битья, оторвали руки, тогда они научились бы воспитывать головой. Что касается положения общественного воспитателя, т.е. учителя, то ничто не могло бы так поднять его звание и положения, как запрещение закона, под угрозой немедленного отстранения от должности, применять во всех школах какие бы то ни было телесные наказания.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

## ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЗНАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО В ЗЕРКАЛЕ МЕТОДА РАЦИОНАЛЬНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ Р. РОРТИ

УДК 37:001.8

ББК 74в

История педагогики, которая с момента возникновения развивается в пространстве междисциплинарного знания, для решения своих познавательных задач широко использует различные способы реконструкции прошлого, разрабатываемые философией, науковедением, гражданской историей, культурологией, религиоведением, филологией и т. д. Для историков педагогики большой интерес представляет метод рациональной реконструкции, позволяющий органично соединить познание прошлой педагогической реальности с современным уровнем и проблемами педагогического знания. Различные исследователи в рамках разных отраслей знания по-разному трактуют этот метод. Продуктивен подход Р. Рорти, который обосновал возможность с помощью социальной реконструкции «наводить мосты между мертвыми и живыми».

**Ключевые слова:** историко-педагогическое познание; объяснение и понимание прошлого; педагогическое прошлое; познание и осмысление педагогического прошлого; презентизм и антикваризм; Р. Рорти; рациональная реконструкция.

G. Kornetov

## PROSPECTS OF KNOWLEDGE OF THE PEDAGOGICAL PAST IN THE MIRROR OF THE METHOD OF RATIONAL RECONSTRUCTION R. RORTY

The history of pedagogy, which has been developing in the space of interdisciplinary knowledge since its inception, widely uses various methods of

reconstructing the past, developed by philosophy, science, civil history, cultural studies, religious studies, philology, etc. For historians of pedagogy the method of rational reconstruction is of great interest to solve its cognitive problems, which allows to organically connect the knowledge of the past pedagogical reality with the modern level and problems of pedagogical knowledge. Different researchers within different branches of knowledge interpret this method differently. R. Rorty's approach is productive, which proved the possibility of "building bridges between the dead and the living" with the help of social reconstruction.

**Key words:** historical and pedagogical cognition; explanation and understanding of the past; pedagogical past; cognition and comprehension of the pedagogical past; presentism and antiquarianism; R. Rorty; rational reconstruction.

История педагогики, выстраивая и изучая свой предмет исследования, как и любая другая историческая отрасль научного знания (гражданская история, история философии, история культуры, история экономики, история науки и техники и т. д.), обращается к прошлому, а именно к прошлой педагогической реальности<sup>1</sup>. Эта реальность не может наблюдаться и изучаться непосредственно, ибо она уже состоялась, «закончилась», про-

шла. В распоряжении стремящегося познать прошедшую педагогическую реальность историка педагогики имеются лишь «следы педагогического прошлого в настоящем», которые зафиксированы в том, что называют историческими источниками<sup>2</sup>, содержащими в себе информацию об этой реальности. Такая информация, особым образом извлеченная из исторических источников, является необходимой основой реконструкции педагогического

<sup>1</sup> Институты образования, педагогические учения и идеи в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2017. 384 с.; Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2009. Т. 2. 320 с.; История педагогики, воспитания и обучения: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2017. 188 с.; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2018. Т. 2. 264 с.; Постигание педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2010. Т. 2. 248 с.; Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2018. 360 с.

<sup>2</sup> В современной науке исторический источник определяется как «объективированный результат творческой активности человека / продукт культуры, используемый для изучения / понимания человека, общества, культуры как в исторической, так и в коэксистенциальной составляющей» (Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М., 2014. С. 199).

прошлого, реконструкции, которая, по сути, оказывается его конструированием.<sup>1</sup>

По мнению современного отечественного историка И. Н. Данилевского, «фактическое знание в истории по сути своей является реконструкцией прошлого, точнее, реконструкцией каких-то его элементов, которые могут быть воссозданы на основании ретроспективной информации, сохраненной историческими источниками»<sup>2</sup>. Он обращает внимание на то, что источники «хранят информацию о прошлом. На основе этой информации и создаются исторические реконструкции. Впоследствии сами реконструкции гипостазированы, отождествляются с исторической реальностью, в качестве таковой и начинают изучаться на следующем этапе исторического исследования. При этом мы как бы забываем, что это — реконструкции, субъективные (в большей или меньшей степени)

реальности, существующие в настоящем, и начинаем изучать их уже как “объективную реальность”, действительно существовавшую в прошлом»<sup>3</sup>. Это в полной мере относится и к особенностям познания прошедшей педагогической реальности, которую стремятся реконструировать историки педагогики, обращаясь к доступным им источникам.

Размышляя о методологических ограничениях реконструкции прошлого, И. Н. Данилевский отмечает: «Широко бытует мнение, что объектом исторического исследования является историческая реальность. Между тем, в предыдущем столетии историческая наука, благодаря психологическому и лингвистическому “поворотам”, казалось бы, навсегда избавилась от этой иллюзии. Поначалу такая “утрата” объекта исследования представлялась многим чуть ли не концом исторической науки

<sup>1</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. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 4. С. 36–39; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. С. 108–12; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. М., 2013. 460 с.

<sup>2</sup> Данилевский И. Н. Исторические реконструкции: методологические ограничения // От текста к реальности: (не) возможности исторических реконструкций. Сборник статей / под ред. О. И. Тогоевой, И. Н. Данилевского.: М., 2012. С. 5.

<sup>3</sup> Там же. С. 5–6.

и окончательным превращением ее в беллетристику. Впоследствии стало ясно: историки просто уточнили свои представления о том, что на самом деле является объектом их изучения. Тем не менее, как легко убедиться, многие вполне квалифицированные специалисты до сих пор полагают, что события и процессы, завершившиеся в прошлом, доступны изучению в качестве объекта. Видимо, неосознанно происходит подмена двух близких, но не совпадающих понятий: объектом познания историков по-прежнему является прошлое, в то время как объектом их исследования оно быть не может. Разрыв между этими сущностями довольно велик. Чтобы познать историю, ее сначала надо восстановить, реконструировать. Прошлого уже нет. По остаткам и следам, оставленным им, мы можем лишь приблизительно представить себе, “как это было на самом деле”. Единственная реальность, с которой историк имеет дело непосредственно, — исторические источники, тексты, донесшие ретроспективную информацию»<sup>1</sup>.

Как бы развивая точку зрения И. Н. Данилевского, российские историки А. В. Полетаев и И. М. Савельева обращают внимание на то, что «прошлая социальная реальность конструируется (изображается) в рамках разных типов знания как специализированного, так и общего. Знание о прошлой социальной реальности является важным компонентом философ-

ского, религиозного, идеологического знания. <...> То обстоятельство, что история занимается изучением прошлого, не означает, что она не связана с настоящим. Историческое знание в каждый момент времени привязано к настоящему, диктуется настоящим, во многом определяется настоящим»<sup>2</sup>. По их мнению, «любое знание о прошлой социальной реальности конструирует эту реальность. <...> Эта конструкция (знание) должна соответствовать определенным правилам, критериям и т. д. Эти критерии в большинстве своем подвижны, изменчивы, но они существуют в каждом обществе в каждый момент времени. <...> Будучи признанным в качестве знания, данный исторический дискурс начинает участвовать в *конструировании* (формировании, создании) прошлой реальности. Конструирование прошлой реальности, которое является неотъемлемой функцией всех исторических дискурсов, признанных в данном обществе в качестве знания, следует отличать от *реконструкции* прошлой социальной реальности. Под реконструкцией подразумеваются попытки воссоздания того образа прошлой социальной реальности, который существовал в самой этой реальности, то есть у тех людей, которые в этой реальности жили и для которых она была “настоящим”. <...> Впрочем, в конечном счете любая реконструкция “картины мира”, существующей в каком-либо из общества в прошлом, все

<sup>1</sup> Там же. С. 3–4.

<sup>2</sup> Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: в 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб., 2003. С. 242.

равно является конструкцией прошлой социальной реальности»<sup>1</sup>.

История педагогики, которая с момента возникновения развивается в пространстве междисциплинарного знания, для решения своих познавательных задач широко использует различные способы реконструкции прошлого, разрабатываемые философией, науковедением, гражданской историей, культурологией, религиоведением, филологией и т. д.<sup>2</sup> Для историков педагогики большой интерес представляет *метод рациональной реконструкции*, позволяющий органично соединить познание прошлой педагогической реальности с современным уровнем и проблемами педагогического знания. Различные исследователи в рамках разных отраслей знания по-разному трактуют этот метод. Попытаемся суммировать и обобщить различные трактовки, сфокусировав при этом внимание на понимании рациональной реконструкции, предложенной Р. Рорти для изучения истории философии. А затем проанализируем возможности этого метода применительно к решению проблем познания прошедшей педаго-

гической реальности в рамках истории педагогики.

Идею *рациональной реконструкции* применительно к истории науки последовательно развивал английский философ-постпозитивист венгерского происхождения *Имре Лакатос (1922–1974)*. По мнению А. Л. Никифорова, переведившего ряд его работ на русский язык, «у Лакатоса термины “рациональный”, “рациональность” имеют некоторый специфический смысл. Обычно “рациональное” — как то, что разумно или имеет логическое обоснование, — противопоставляют “иррациональному” — как тому, что находится за рамками разума и не может быть обосновано никакими соображениями, опирающимися на логику и здравый смысл. Лакатос называет “рациональным” то, что соответствует определенным методологическим принципам и нормам. <...> Методологические концепции оказываются одновременно и “теорией рациональности”, так как именно она формулирует критерии рациональности и определяет, что в деятельности ученых является “рациональным”, а что — “иррациональ-

<sup>1</sup> Там же. С. 244–245.

<sup>2</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.* Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 178–191; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография. М., 2016. 172 с.; *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.* Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2. С. 26–46.; *Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования»* // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

ным”. Осмысливая и интерпретируя реальную историю науки с точки зрения определенного понимания рациональности, сторонники той или иной методологической концепции представляют развитие науки как последовательность рациональных действий ученых и получают, таким образом, “рациональную реконструкцию истории науки»<sup>1</sup>. При этом следует иметь в виду, что рациональная реконструкция «у Лакатоса не воспроизводит все детали реальной истории, но создается специально в целях рационального объяснения развития научного знания»<sup>2</sup>.

В своей итоговой работе «История науки и ее рациональные реконструкции» (1973) И. Лакатос писал, что «философия науки вырабатывает нормативную методологию, на основе которой историк реконструирует “внутреннюю историю” и тем самым дает рациональное объяснение росту объективного знания».<sup>3</sup> При этом И. Лакатос утверждал, что разработанная им методология научно-исследовательских программ «предлагает новый способ рациональной реконструкции науки»<sup>4</sup>. И. Лакатос рассматривал *рациональную реконструкцию* как способ объяснения исторического развития науки сквозь призму «при-

роста» объективного знания на основе определенной методологической концепции.

Рассмотрев «четыре теории рационального научного прогресса» (индуктивизм, конвенционализм, фальсификационизм и методологию исследовательских программ), И Лакатос отстаивал точку зрения, согласно которой «каждая рациональная реконструкция создает некоторую характерную для нее модель рационального роста научного знания. Однако эти нормативные реконструкции должны дополняться эмпирическими теориями внешней истории для того, чтобы объяснить оставшиеся нерациональные факторы. Подлинная история науки всегда богаче ее рациональных реконструкций. Однако *рациональная реконструкция, или внутренняя история, является первичной, а внешняя история — лишь вторичной, так как наиболее важные проблемы внешней истории определяются внутренней историей*»<sup>5</sup>. И. Лакатос особо подчеркивал, что «любая рациональная реконструкция истории нуждается в дополнении эмпирической (социально-психологической) “внешней истории”»<sup>6</sup>.

Обращение к сформулированному И. Лакатосом пониманию *мето-*

<sup>1</sup> Никифоров А. Л. Комментарии переводчика // Лакатос И. Методология исследовательских программ / пер. с англ. М., 2003. С. 342–343.

<sup>2</sup> Лакатос, Имре. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL.: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Лакатос,\\_Имре](https://ru.wikipedia.org/wiki/Лакатос,_Имре)

<sup>3</sup> Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / пер. с англ. А. Л. Никифорова // Лакатос И. Методология исследовательских программ / пер. с англ. М., 2003. С. 257.

<sup>4</sup> Там же. С. 274.

<sup>5</sup> Там же. С. 291.

<sup>6</sup> Там же. С. 257.

да рациональной реконструкции необходимо при рассмотрении этого способа познания прошлого, так как в современной научной литературе понятие «рациональная реконструкция» в большинстве случаев используется в значении, предложенным и обоснованным И. Лакатосом, и применяется главным образом к осмыслению и концептуализации истории науки. Так, в «Новой философской энциклопедии» (2001) и «Энциклопедии эпистемологии и философии науки» (2009) это понятие определяется В. Н. Порусом, который в практически идентичных статьях пишет, что *рациональная реконструкция в истории науки* — это есть «применение методологической модели роста и развития научного знания к описанию и объяснению исторических изменений в науке. Подвергнутое рациональной реконструкции историческое движение науки предстает как процесс, удовлетворяющий определенным

рациональным критериям, предлагаемым данной моделью»<sup>1</sup>. И далее В. Н. Порус прямо апеллирует к текстам И. Лакатоса.

В нашем случае понятие *рациональная реконструкция* позаимствовано из работы американского философа-неопрагматиста *Ричарда Рорти* (1931—2007)<sup>2</sup> «Историография философии: четыре жанра», впервые опубликованной в Кембридже в 1984 г.<sup>3</sup> и изданной на русском языке отдельной книгой в 2017 г.<sup>4</sup> в переводе Игоря Джохадзе, который также выступил автором обширной вступительной статьи и обстоятельного комментария к тексту Р. Рорти. По словам И. Джохадзе, Р. Рорти в своей работе «выделяет и детально анализирует четыре основных метода, или “жанра”, историко-философского исследования (к ним он относит *рациональную реконструкцию, историческую реконструкцию, доксографию*<sup>5</sup> и исто-

<sup>1</sup> Порус В. Н. Рациональная реконструкция // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3. Н – С / председатель научно-ред. совета В. С. Степин. М., 2010. С. 424; Порус В. Н. Рациональная реконструкция // Энциклопедии эпистемологии и философии науки / гл. ред. И. Т. Касавин. М., 2009. С. 806.

<sup>2</sup> См.: Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти М., 2001. 256 с.; Философия Ричарда Рорти и постмодернизм конца XX века: Материалы Межвуз. науч. конф., 28–29 окт., Санкт-Петербург / сост. и отв. ред. А. С. Колесников. СПб., 1997. 81 с.; Юлина Н. С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти. Долгопрудный, 1998. 100 с.

<sup>3</sup> Rorty Richard McKay. The Historiography of Philosophy: Four Genres // Philosophy in History / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner). Cambridge: Cambridge University press, 1984. P. 49–75.

<sup>4</sup> Рорти Р. *Историография философии: четыре жанра / пер. с англ., ступ статья, комментарии* И. Джохадзе. М., 2017. 176 с.

<sup>5</sup> «Доксография (от др.-греч. δόξα – «мнение, представление», и γράφῃ – «записывание, изложение») – изложение мнений и воззрений древних философов и ученых в работах позднейших авторов. Термин введен немецким классическим филологом Германом Дильсом. <...> К понятию «доксография» обращается Ричард Рорти, критически рассматривая философскую историографию. Согласно Рорти, доксография – это анахронистическая деконтекстуализация философских высказываний древности в поисках той или иной актуальной тематики». (Доксография. URL.: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Доксография>)

рию духа)»<sup>1</sup>. Американский философ трактует метод рациональной реконструкции иначе, чем И. Лакатос, делая его более гибким познавательным инструментом, не связанным только и исключительно с использованием различных методологических моделей роста и развития научного знания применительно к познанию исторической динамики науки.

Р. Рорти раскрывает сущность, потенциал и границы каждого из четырех указанных жанров. Признавая возможности использования таких жанров, как рациональная реконструкция, историческая реконструкция и история духа, сам он, однако, выходя за их рамки, отдает предпочтение жанру *интеллектуальной истории*, которой посвящен **IV раздел работы** «Историография философии: четыре жанра». Следует признать, что интеллектуальная история, являющаяся одним из важнейших направлений в современной исторической науке, сосредоточенном прежде всего на изучении различных форм человеческой мысли представлена, в частности, авторитетной Кембриджской школой<sup>2</sup>, одним из столпов которой является британский историк политической

мысли и философ *Квентин Скиннер* (р. 1940), изложивший свои основные идеи в конце 1960-х — 1970-х гг. в таких признанных сегодня международным сообществом ученых-гуманитариев классическими и переведенными в 2018 г. на русский язык работах, как «Значение и понимание в истории идей» (1969), «Значения, намерения и интерпретация текстов» (1972) и «Истоки современной политической мысли» (1978)<sup>3</sup>.

Р. Рорти активно сотрудничал с К. Скиннером. Так, например, они совместно редактировали книгу, в которой была опубликована работа Р. Рорти «Историография философии: четыре жанра», а сама книга, что весьма примечательно, была издана в Кембридже<sup>4</sup>.

Философ *Н. С. Юлина* следующим образом излагает понимание жанра *рациональной реконструкции*, как одного из существующих историко-философских канонов, которое формулировал Р. Рорти: «Суть его состоит в том, что творчество великих философов прочитывается таким образом, что умершие мыслители становятся как бы современниками, коллегами по кафедре, с которыми можно общаться-

<sup>1</sup> Джохадзе И. Рорти и его история философии // Рорти Р. Историография философии: четыре жанра. С. 4–48. С. 5.

<sup>2</sup> Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. М., 2018. 632 с.

<sup>3</sup> См. издания 2018 г. на русском языке: Скиннер К. Значение и понимание в истории идей // Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории. С. 55–122; Скиннер К. Мотивы, намерения и интеграция текстов // Там же. С. 123–141; Скиннер К. Истоки современной политической мысли: в 2 т. Т. 1. Эпоха Ренессанса / пер. с англ. А. А. Олейникова. М., 2018. 454 с.; Скиннер К. Истоки современной политической мысли: в 2 т. Т. 2. Эпоха Реформации / пер. с англ. А. А. Яковлева. М., 2018. 568 с.

<sup>4</sup> *Philosophy in History* / ed. by R. Rorty, J. V. Schneewind, Q. Skinner. Cambridge: Cambridge University press, 1984. 403 p.

ся, вести партнерский разговор, обсуждать проблемы, вступать в диалог на страницах журналов. Аристотеля или Канта приглашают на диспуты по философии языка или метаэтике — поддержать или опровергнуть ту или иную позицию. Практиков рациональной реконструкции мало волнует историческая правда; они озабочены наведением мостов между мертвыми и живыми таким образом, чтобы найти у коллег, живших в другие эпохи, гениальные догадки, созвучные их тематике, и одновременно показать, что эти догадки получили в аналитической философии адекватное выражение в виде профессионально сформулированных проблем. Прошлое изображается в виде истории предвосхищений, подступов, приближений к тому, что сегодня принимается аналитиками за профессиональную работу. <...> Им недостаточен современный самообраз, им нужно видеть в своей деятельности кульминацию предыстории. <...> Коллекция рассказов о прошлом, ставящих его на службу настоящему, вообще не может быть историей чего-либо. Используется внеисторический метод предпочтений: выбираются определенного типа проблемы и определенного типа персоналии. <...> Рорти не отрицает определенные достоинства жанра рациональной реконструкции. Все же, полагает он, его лучше соединить с методом исто-

рической реконструкции. Нужно начинать с истории, помещая взгляды мыслителей прошлого в контекст их времени, актуальных в ту пору вопросов, господствовавших стилей мышления, в “дух эпохи” и т. п. В последние десятилетия историками поломано немало копий в спорах о приоритетности метода рациональной реконструкции или метода исторической реконструкции. Многие видят в них неразрешимую дилемму. Рорти с этим не согласен; оба метода вполне совместимы, можно применять и тот, и другой, но в отдельности. Применяющие историческую реконструкцию должны, конечно, владеть историческим материалом, но, что еще важнее, они должны знать современное состояние проблем, обсуждавшихся в прошлом, и иметь по их поводу собственное мнение»<sup>1</sup>.

Рациональную реконструкцию<sup>2</sup> Р. Рорти рассматривает в паре с исторической реконструкцией в I разделе своей работы, который так и называется «Рациональная и историческая реконструкция». Непосредственно обращаясь к проблемам философии и ее истории, он пишет: «Аналитические философы, предпринимающие попытки “рационально реконструировать” учения великих мыслителей прошлого, рассчитывают на то, что им удастся представить этих мыслителей своими современниками, коллегами и партнерами по разговору, с которыми

<sup>1</sup> Юлина Н. С. Ричард Рорти: разговор «через эпохи», «в эпохе» и историография философии // История философии. М.: ИФ РАН, 1997. № 1. С. 150–151.

<sup>2</sup> И. Джохадзе пишет, что «рациональная реконструкция, согласно Рорти, представляет особый метод изучения и интерпретации философских концепций прошлого в терминах более поздней (современной исследователю) философии». (Джохадзе И. Рорти и его история философии. С. 5).

можно обмениваться мнениями и аргументами<sup>1</sup>. <...> Рациональные реконструкции, между тем, приводят к обвинению их авторов в анахронизме. Аналитических историков философии нередко упрекают в том, что они искажают смысл исследуемого текста, подгоняя его под проблематику философских дебатов в современных журналах. <...> Перед нами, казалось, дилемма: либо мы, в духе анахронизма, навязываем свои проблемы и свой словарь предшествующим философам, пытаясь сделать их партнерами по разговору, либо нацеливаем интерпретацию на то, чтобы реконструировать концепции прошлого настолько “аутентично”, насколько возможно. <...> В действительности, однако, эта альтернатива не составляет дилеммы. Нам следует делать обе вещи, но делать раздельно»<sup>2</sup>. По мнению Р. Рорти, обе эти реконструкции, и рациональная, и историческая, «необходимы и могут сосуществовать, не вступая в противоречие друг с другом. Рациональные реконструкции позволяют нам полнее и глубже осмыслить проблематику современной филосо-

фии; исторические реконструкции напоминают о том, что эта проблематика культурно-исторически обусловлена и, вероятно, представляет интерес только для нашего поколения»<sup>3</sup>. При этом Р. Рорти обращает внимание на то, что «число рациональных реконструкций, нацеленных на поиск в сочинениях мыслителей прошлого значимых истин или осмысленных и весомых ложных высказываний, будет таким же, сколько имеется существенно различающихся контекстов, в которые можно поместить их работы»<sup>4</sup>.

Идеи о возможности и целесообразности рациональной и исторической реконструкции прошлого имеют в социально-гуманитарном познании достаточно широкое распространение. Обращение к этим идеям позволяет существенно уточнить и углубить то понимание рациональной реконструкции прошлого, которое предлагает Р. Рорти.

Так, английский классик политической философии, представитель так называемой британской интеллектуальной традиции *Майкл Оукиотт* (1901–1990) различал два подхода к

<sup>1</sup> Комментируя работу Р. Рорти «Историография философии: четыре жанра», И. Джоходзе обращает внимание на то, что в качестве подобного примера «соредактор Рорти по сборнику “Философия и история” К. Скиннер приводит <...> монографию Джона Мэки «Проблемы от Локка» (1976). Автор – известный австралийский философ-аналитик и историк идей – сразу заявляет, что не собирается “описывать или изучать философию Локка в целом <...>”, поскольку целью его работы является исключительно обсуждение “ограниченного круга проблем, сохраняющих устойчивый философский интерес”. И далее Мэки прямо указывает, что видит свою задачу не в исторической реконструкции доктрины Локка или сопоставлении его взглядов с идеями других мыслителей (его современников и или близких по времени авторов), но в “разработке и решении самих проблем”». (*Джоходзе И. Комментарии // Рорти Р. Историография философии: четыре жанра. С 122–123.*)

<sup>2</sup> *Рорти Р. Историография философии: четыре жанра. С. 49–50.*

<sup>3</sup> Там же. С. 94.

<sup>4</sup> Там же. С. 63–64.

историческому исследованию, называя их, соответственно, *практическим* и *научным* (или *историческим*), которые весьма созвучны рациональной и исторической реконструкции прошлого, описываемых Р. Рорти. О практическом и научном (историческом) подходах в статье «Деятельность историка» (1955) М. Оукшотт писал следующее: «Практический человек читает прошлое назад. Его интересуют <...> только те события, которые он может связать со своей сегодняшней деятельностью. Он всматривается в прошлое для того, чтобы объяснить современность. <...> С “историком” дело обстоит не так. Его исследование прошлого не определяется случайными столкновениями с текущими событиями. <...> Деятельность “историка” <...> выражает интерес к событиям прошлого ради них самих»<sup>1</sup>.

Рассуждая вполне в логике метода рациональной реконструкции, М. Оукшотт обращал внимание на то, что: «“прошлое” есть некоторая конструкция, которую мы создаем из событий, происходящих у нас на глазах. Так же, как “будущее” появляется в результате понимания событий настоящего в качестве свидетельств того, что еще только готовится появиться, “прошлое” благодаря истолкованию текущих событий как свидетельств того, что уже произошло. Короче говоря, “прошлое” является следствием понимания настоящего особым образом. <...> В таком случае “прошлое” есть определенный способ прочтения

“настоящего”. Но помимо того, что это прочтение предполагает понимание явлений настоящего как свидетельства уже происшедших событий, оно может подразумевать и множество отношений к этим событиям. Если руководствоваться высказываниями тех, кто говорил и писал о событиях прошлого, то три наиболее важных и доступных нам отношения можно назвать *практическим*, *научным* и *созерцательным*. И для каждой из этих позиций существует свой способ говорить о прошедших событиях. Во-первых, если мы понимаем события прошлого только в отношении к себе и нашим собственным действиям, нашу позицию можно назвать “практической”. <...>. Во-вторых, наше отношение к тому, что случилось в прошлом, может быть, вообще говоря, “научным” отношением. При этом события прошлого интересуют нас не в отношении к нам и пригодности мира для жизни, а в отношении их независимости от нас. Практическая реакция — это всегда реакция заинтересованного лица, сторонника той или иной позиции. В научной реакции появляется прошлое, не связанное с нами, прошлое само по себе. <...> Наконец, наше отношение (и, следовательно, способ, которым мы осознаем прошедшие события, а также наши высказывания относительно этих событий) может быть “созерцательным” отношением. Оно представлено в деятельности так называемых “исторических романистов”, для ко-

<sup>1</sup> Оукшотт М. Деятельность историка / пер. с англ. Ю. Никифорова // Оукшотт М. Рационализм в политике и другие статьи. М., 2002. С. 141–143.

торых прошлое представляет собой не практический, не научный факт, а кладовую чистых образов. <...> “Прошлое” как таковое не может появиться в “созерцании” (при этом отношении к миру мы не ищем того, что не дано непосредственно). “Созерцать” события прошлого — деятельность, собственно говоря, зависимая. То, что мы созерцаем, — события не прошлого, а настоящего, которые, как мы считаем (в силу какого-то другого отношения к настоящему), произошли. <...> Когда “созерцается” то, что при другом отношении было бы осознано как событие “прошлого”, его принадлежность прошлому игнорируется. В таком случае то, что мы называем “событиями прошлого”, является продуктом понимания современных явлений как свидетельств событий, которые уже произошли. Прошлое, каким бы образом оно не появилось, есть определенная разновидность протечения настоящего»<sup>1</sup>.

По мнению одного из основателей диалектической теологии, немецкого мыслителя *Рудольфа Бульмана* (1884—1976), «в случае исторической интерпретации существуют две возможности: 1. Вы стремитесь воссоздать картину прошлого, реконструировать его; 2. Вы стремитесь узнать из исторических документов то, что вам нужно для сегодняшней практической жизни. Так, например, вы можете интерпретировать Платона как

интересную фигуру в истории Афин конца V в. до н. э. Но можно также увидеть в Платоне источник знаний о человеческой жизни. В последнем случае интерпретация мотивирована не интересом к минувшей эпохе, а поиском истины»<sup>2</sup>.

Британский историк, философ-неогегельянец *Робин Коллингвуд* (1889—1943), исходя из того, что «прошлое — не мертвое прошлое, а живет в настоящем», считал, что «историческое познание <...> не является ни познанием прошлого, исключаящим познание настоящего, ни знанием настоящего, исключаящим знание прошлого; оно — знание прошлого в настоящем»<sup>3</sup>. То есть, по существу, *Р. Коллингвуд* указывал на необходимость органического соединения того, что *Р. Рорти* позднее называл рациональной и исторической реконструкциями при постижении прошлого, и то, на что обращали внимание *М. Оукшотт* и *Р. Бульман*.

Следует признать, что ряд весьма авторитетных мыслителей отдавали и отдают явное предпочтение рациональной реконструкции прошлого. К их числу, например, относится итальянский неогегельянец, философ и историк *Бенедетто Кроче* (1866—1952), писавший: «Очевидно, что только интерес настоящего может выступать двигателем поисков фактов прошлого. Найденный факт прошлого и соединенный с интересом настоящего

<sup>1</sup> Там же. С. 135—138.

<sup>2</sup> *Бульман Р.* Иисус Христос и мифология / пер. с нем. О. В. Боровой // *Бульман Р.* Избранное: Вера и понимание. Том I — II / пер. с нем. М., 2004. С. 231.

<sup>3</sup> *Коллингвуд Р. Дж.* Идея истории. Автобиография. / пер. с англ. и комм. Ю. А. Асеева. М., 1980. С. 167.

становится реальностью настоящего, а не прошлого. Не зря историки повторяют на разные лады одну эмпирическую и ставшую банальной формулу: история — это *magistra vitae*, наставница жизни. <...> Современность не есть характеристика класса историй (как мы имеем в эмпирической классификации), это внутренняя составляющая истории. Следует понять связь истории с жизнью как отношение единства, не абстрактного тождества, а синтетического, где термины различны, неслиянны и едины. <...> Как только мы установили неразъединимость жизни и исторического мышления, сразу исчезают сомнения вокруг определенности и полезности истории. Может ли быть неопределенным настоящее, в котором действует наш дух? Может ли быть бесполезным познание, решающее самые жгучие жизненные проблемы? <...> Интеллектуальная потребность — как разрешить научный вопрос, исправить и дополнить неудовлетворительно сформулированные термины, являющиеся источником колебаний и сомнений. Это познание реальной ситуации и является сугубо историческим. <...> Практическая потребность, лежащая в основании любого исторического суждения, сообщает истории характер современности<sup>1</sup>.

По сути, рациональная реконструкция прошлого в логике Р. Рорти отражает ту тенденцию, о которой современный отечественный историк

*И. И. Курилла* пишет: «История в наиболее распространенном в XX веке понимании ее метода отвечает на вопросы настоящего, черпая ответы из прошлого. <...> Новые вопросы, обращенные к тому же самому прошлому, и делают возможным и неизбежным процесс, который называют “переписыванием историй”. <...> Историки отвечают на вопросы, которые интересны им самим и их времени». Он отмечает далее, что «в последние годы <...>, с одной стороны, в образовании и во взглядах историков утвердилось представление об истории как о постоянно поддерживаемом диалоге настоящего с прошлым. С другой — именно в это время появились влиятельные работы, ломающие перегородку между сегодня и вчера, фокусирующие свое внимание на присутствии прошлого в настоящем. Диалог в этом контексте представляется проблематичной метафорой»<sup>2</sup>.

Французский историк-медиевист, авторитетнейший представитель так называемой «Новой исторической науки» *Жак Ле Гофф* (1924–2014), говоря о получившей распространение в исторической науке констатации «того, что видение одного и того же прошлого изменяется в зависимости от конкретной эпохи», обратил внимание на то, что «действительный интерес к прошлому означает стремление прояснить настоящее. Для “соприкосновения” с прошлым необходи-

<sup>1</sup> *Кроче Б.* Антология сочинений по философии: История. Экономика. Право. Этика. Поэзия / пер., сост. и комм. С. Мальцевой. СПб., 2000. 480 с. С. 175–177, 210.

<sup>2</sup> *Курилла И. И.* История, или Прошлое а настоящим. СПб., 2017. С. 16, 19, 20.

мо пройти через настоящее»<sup>1</sup>. Ж. Ле Гофф подчеркивает: «Подобно тому, как прошлое — это не история, а ее объект, точно так же и память — не история, но один из ее объектов и одновременно простейший уровень исторического исследования»<sup>2</sup>. Он утверждает, что «прошлое частично зависит от настоящего. Любая история современна в той мере, в какой прошлое воспринято в настоящем и, таким образом, отвечает на его запросы. Это не только неизбежно, но и правомерно. Коль скоро история есть длительность, прошлое одновременно выступает и как прошедшее, и как настоящее»<sup>3</sup>.

Немецкий философ и теоретик культуры *Вальтер Беньямин* (1892—1940) в 1940 г. в неоконченной работе «О понятии истории» («Тезисы о философии истории») писал: «История — предмет конструкции, место которой не пустое и гомогенное время, а время, наполненное “актуальным настоящим”»<sup>4</sup>.

*Франсуа Артоз* (р. 1946), французский историк, специалист в области историографии, утверждает, что «в XIX и XX веках историк выступал в четырех основных амплуа. Мишле называл историка пророком, “вещающим” перед народом. Моно и Лависс видели в историке безупречного педагога и наставника, считая, что таковой созидает саму Республику, усиленно

преодолевая пропасть между старой и новой Францией. Некоторые исследователи, такие, как Фюстель де Куланж, считали забвение (λήθη) предпосылкой исторической работы и говорили, что историк должен только воскрешать прошлое из беспамятности. Наконец, были историки, которые считали, что настоящий историк держит в руках оба конца цепи, соединяя прошлое и настоящее, — так думали основатели школы “Анналов”. Так, Марк Блок определял историю как “понимание людей через время” и говорил, что “историк постоянно должен соединять изучение умерших и изучение живущих”. В Заключении к “Отчету об исторических исследованиях во Франции” 1867 г. есть чрезвычайно сильные утверждения: “История каждого периода может быть понята только тогда, когда сам период завершен. Поэтому область историографии — прошлое; настоящим распоряжаются политики, а будущее принадлежит Богу”. <...> Современные — и “ультрасовременные” — историки, часто становящиеся заметными публичными персонами, настаивают на том, что они — носители норм настоящего. <...> Таким образом, изучает ли история настоящее или какой-либо другой период, ее стоит рассматривать как историю внутри настоящего. <...> Историк — часть настоящего времени, он может

<sup>1</sup> *Ле Гофф Ж.* История и память / пер. с фр. К. З. Аюпяна. М., 2013. С. 16.

<sup>2</sup> Там же. С. 169.

<sup>3</sup> Там же. С. 171.

<sup>4</sup> *Беньямин В.* О понятии истории / пер. с нем. С. Ромашко // Новое литературное обозрение. 2000. № 46. С. 81–90. URL.: <https://shraibman.livejournal.com/516588.html>

лучше видеть прошлое, поскольку умеет обращаться со своим собственным настоящим»<sup>1</sup>.

Трактовка рациональной реконструкции истории, предложенная Р. Рорти, впрочем, так же, как различные контексты и акцентуации, интерпретации рациональной реконструкции, имеющие место в работах других исследователей (Ф. Артрога, В. Беньямина, Р. Бултмана, Ж. Ле Гоффа, Р. И. Лакатоса, Р. Коллингвуда, Б. Кроче, М. Оукшотта и т. д.), может весьма продуктивно использоваться при постановке и решении различных историко-педагогических и, шире, педагогических проблем как таковых.

При этом историку педагогики важно обратить внимание на тезис Р. Рорти о том, что рациональная реконструкция должна быть естественным образом соединена с исторической реконструкцией, что будет способствовать целостному и системному описанию, объяснению и пониманию рассматриваемых событий, процессов, практик, институций, идей, теорий и т. п. Суть соединения в научно-педагогическом исследовании рациональной и исторической реконструкции педагогического прошлого, всегда рассматриваемого из пространства сегодняшнего дня, может быть раскрыта сквозь призму таких понятий, как *презентизм* и *антикваризм*.

Отечественный философ *Н. М. Аль-Ани* в книге «Методология и

философия науки»<sup>2</sup> пишет: «Для изучения историко-научного текста, для исследования научных достижений прошлого, для их понимания и оценки в истории науки были выработаны два противоположных подхода или метода — так называемые презентизм и антикваризм. Под *презентизмом* (от англ. Present — настоящее) понимается способ исследования историко-научного материала и, стало быть, понимания тех или иных фактов из истории научного знания с точки зрения современного состояния этого знания и культуры вообще. Поэтому можно сказать, что презентизм фактически экстраполирует современный взгляд, т. е. настоящее, на прошлое или, что суть одно и то же, как бы “подгоняет” прошлое под настоящее. Другими словами, он пытается раскрыть конкретное содержание прошлого знания и выразить его современным языком, современной терминологией, базируясь при этом на современном мироощущении и миропонимании, то есть исходя из современной картины мира. По мнению некоторых историков и философов науки, подобный метод или подход искажает подлинную сущность прошлого знания вообще и историко-научного текста в частности. Согласно их точке зрения, данную сущность можно выразить (восстановить, воспроизвести) и передать только с помощью и на базе антикваризма. *Антикваризм* (от англ. Antiquarian — антикварий, антикварный) — это метод исследования в ис-

<sup>1</sup> Артог Ф. Какова роль историка во все более «презентистском» мире? / пер. с фр. URL.: <http://gefeter.ru/archive/8000>

<sup>2</sup> Аль-Ани Н. М. Методология и философия науки: учебное пособие. Изд. 2-е, испр., доп. СПб., 2011. 151 с.

ториографии науки, согласно которому прошлое научное знание должно быть изучено и оценено под углом зрения самого прошлого. Говоря более определенно, он представляет собой такой способ исследования историко-научных явлений, при котором восстанавливается их, так сказать, живой образ, то есть воспроизводится их содержание во всех конкретно-исторических деталях. При этом любое обращение к настоящему, любая апелляция к современному научному знанию в таком исследовании объявляются не только нежелательными, но даже вредными и потому считаются в принципе недопустимыми»<sup>1</sup>.

По мнению, высказанному российским философом и науковедом М. А. Розовым (1930–2011), «историк должен описать содержание источника на современном языке, но он должен сделать это с учетом того исторического контекста, в котором источник был создан. Иными словами, если говорить об описании содержания, историк должен понимать источник с позиций антикваризма, но описывать это свое понимание средствами современного языка, то есть как презентист. <...> Презентист и антикварист в таком случае — это просто носители разных языков, не знающие языка друг друга. Подлинный историк — это билингва»<sup>2</sup>. По словам М. А. Розова, «понимающий и объясня-

ющий подходы в этой ситуации выглядят как два разных способа описания одной и той же традиции: мы можем попытаться описать то содержание, которое в рамках этой традиции передается, а можем — путь и механизмы передачи. <...> Для характеристики антикваризма нам надо выйти за рамки понимающего подхода, ибо антикваризм связан не с пониманием, а с объяснением. <...> мы должны выявить и описать социокультурный контекст возникновения и функционирования источника, те традиции, которые все это определяли. <...> Дилемма презентизма и антикваризма — это частный случай традиционного для гуманитарной науки противопоставления понимания и объяснения»<sup>3</sup>.

Обращаясь к презентизму, как способу описания и понимания историко-педагогического прошлого, следует учитывать мнение современного отечественного политолога Н. В. Иллерицкой, согласно которому «презентизм жестко постулирует представление о том, что прошлая социальная реальность (то есть история) не может быть “реконструирована”, ее можно только заново сконструировать»<sup>4</sup>.

В. Г. Безрогов и Т. Н. Матулис в статье «Концептуализация и моделирование в истории педагогики», рассматривая вопрос о сложности историко-педагогического познания, выделили ряд «гносеологических

<sup>1</sup> Презентизм и антикваризм. URL.: <https://studfiles.net/preview/6069040/page:22/>

<sup>2</sup> Розов М. А. Две картины истории. URL.: <https://docplayer.ru/37089972-Prezentizm-i-antikvarizm-dve-kartiny-istorii.html>

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Иллерицкая Н. В. История и политология: траектория презентизма // Вестник РГГУ. Серия: Политология. Социально-коммуникативные науки. 2009. № 1. С. 24.

признаков» историко-педагогической науки. К числу таких призраков они отнесли, в частности, «*призрак современности*», по сути, раскрывая сквозь его призму особенности презентизма в истории педагогики: «Вся история образования значима по представлениям как ее исследователей, так и заказчиков-потребителей, только с точки зрения современности, ибо в науках об образовании важно и существенно лишь текущее. <...> Призрак современности “работает” в двух направлениях. 1. В прошлое направляется луч исследования с точки зрения современных проблем. Результат — то, что называется проблемно-ориентированной историей педагогики. Ищется систематизация надвременных и универсальных образовательных принципов, и правил. <...>. 2. Другое воплощение того же призрака — осовременивание прошлого и его памятников, рассмотрение их “в рамках современной научной культуры”. От каждого педагога прошлого берется лишь то, что созвучно современной эпохе, автору или тем, кому адресовано исследование»<sup>1</sup>.

Развивая высказанную М. С. Розовым мысль о соотносительности презентизма и, соответственно, рациональной реконструкции истории, с акцентом на углубление понимания познаваемых наукой объектов, можно утверждать, что рациональная реконструкция педагогического прошлого, не просто отражающая современный уровень развития педагогического, соци-

ально-гуманитарного, философского, науковедческого знания, а осуществляемая в формате этого современного уровня знания, позволяет искать ответы на вопросы, которые прямо и непосредственно вырастают из педагогического настоящего, проясняя это настоящее. При этом не только искать их исторические корни, выявлять тот путь, который привел человечество к сложившейся ситуации в современной теории и практике образования, устанавливать историко-генетические причины педагогических проблем сегодняшнего дня. Рациональная реконструкция педагогического прошлого, осуществляемая в рамках идеологии презентизма, способствует также идентификации современных педагогических ценностей, идеалов, подходов, позиций, способов теоретической и практической деятельности в образовании, с педагогическими традициями, пронизывающими педагогическую культуру человечества на протяжении длительного времени. Рациональная реконструкция педагогического прошлого, по сути, предполагает в каждом случае обращения к этому прошлому переосмысление имеющихся историко-педагогических источников, содержащих в себе информацию о прошлом, их новое прочтение, «нагружение» его новыми смыслами, неразрывно связанными с той современной ситуацией, из которой проистекает это обращение к прошлому, вырастает интерес к нему. Следует иметь в виду, что параллельно осуществляемая

<sup>1</sup> Безрогов В. Г., Матулис Т. Н. Концептуализация и моделирование в истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 1996. С. 69–70.

историческая реконструкция может в большей или меньшей способствовать выявлению тех условий и причин, которые рассматриваемое прошлое породили, тех смыслов, которые в него вкладывали его создатели и современники. Говоря словами отечественного историка и теоретика культуры Л. М. Баткина (1932–2016), если суть исторической реконструкции педагогического прошлого связана с получением и уточнением знания о нем, которое может быть «правильным» и «неправильным», может постоянно обогащаться, корректироваться, «достаиваться», то суть рациональной реконструкции проявляется в постоянном возникновении новых смыслов, порождаемых каждым исследователем в каждый момент обращения к педагогическому прошлому, воплощенному в том или ином конкретном историко-педагогическом источнике<sup>1</sup>.

Развиваемая Л. М. Баткиным модель культурологического подхода к единству исследования исторического развития различных форм и проявлений бытия и сознания человека и общества созвучна мысли отечественного философа В. С. Библера (1918–2000) о том, что «сознание, пробужденное XX веком, замечает, что в том же едином ключе — и скажу определеннее — в ключе культуры — необходимо сейчас понимать и развитие самой науки, еще недавно породившей схему “восходящего развития”,

уплотнения знаний и т. д. “Принцип соответствия”, идея “предельного” перехода, соотношение дополнительностей, парадоксы теории множеств в математике, вообще — парадоксы обоснования начал математики — все это заставляет утверждать: наука также может и должна быть понята и развиваема как феномен культуры, то есть <...> как взаимопереход, одновременность, разноосмысленность различных научных парадигм. <...> Снова тот же культурологический парадокс: Не обобщение, но общение различных форм понимания — вот формула движения к всеобщности в современных позитивных науках»<sup>2</sup>.

Подходы Л. М. Баткина и В. С. Библера, акцентирующие внимание на познании прошлого, как источника обретения и обогащения бесконечного множества смыслов, позволяющих исследователю лучше понимать себя, изучаемые проблемы, окружающий мир, могут быть продуктивно реализованы в формате постижения истории педагогики при опоре на рациональную реконструкцию педагогического прошлого. Модель рациональной реконструкции прошлого, предложенная Р. Рорти, обогащенная идеями других исследователей о целенаправленном познании того, что было раньше сквозь призму того, что есть сейчас, требует от историков педагогики специальной концептуальной разработки.

<sup>1</sup> Баткин Л. М. Два способа изучать историю культуры // Баткин Л. М. Избранные труды: в 6 т. Т. 4. Пристрастия: Избранные статьи и эссе о культуре. М.; РГГУ, 2018. С. 301–323.

<sup>2</sup> Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М., 1997. С. 221–232. С. 225.

## Список литературы

1. Аль-Ани, Н. М. Методология и философия науки: учебное пособие. Изд. 2-е, испр., доп. / Н. М. Аль-Ани. — СПб. : Санкт-Петербургский нац. исслед. ун-т информ. технологий, механики и оптики, 2011. — 151 с.
2. Артог, Ф Какова роль историка во все более «презентистском» мире? / Ф. Артог; пер. с фр. URL.: <http://gefter.ru/archive/8000>
3. Астафьева, Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2017. — № 4 (14). — С. 55–59.
4. 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.
5. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
6. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — С. 62–66.
7. 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.
8. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
9. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
10. Астафьева, Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2018. — № 4. — С. 36–39.
11. Баткин, Л. М. Два способа изучать историю культуры / Л. М. Баткин // Баткин Л. М. Избранные труды: в 6 т. Т. 4. Пристрастия: Избранные статьи и эссе о культуре. — М. : Новый хронограф; РГГУ, 2018. — С. 301–323.
12. Безрогов, В. Г. Концептуализация и моделирование в истории педагогики / В. Г. Безрогов, Т. Н. Матулис // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М. : ИТОП РАО, 1996. — С. 59–101.
13. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) / В. С. Библер // Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. — М. : Русское феноменологическое общество, 1997. — С. 221–232.
14. Беньямин, В. О понятии истории / В. Беньямин ; пер. с нем. С. Ромашко // Новое литературное обозрение. — 2000. — № 46. — С. 81–90. URL.: <https://shraibman.livejournal.com/516588.html>
15. Бульман, Р. Иисус Христос и мифология / Р. Бульман ; пер. с нем. О. В. Боровой // Бульман Р. Избранное: Вера и понимание. Том I — II / пер. с нем. — М. : РОССПЭН, 2004. — С. 211–248.
16. Данилевский, И. Н. Исторические реконструкции: методологические ограничения / И. Н. Данилевский // От текста к реальности: (не) возможности исторических реконструкций. Сборник статей / под ред. О. И. Тогоевой, И. Н. Данилевского. — М. : Институт всеобщей истории РАН, 2012. — С. 3–24.
17. Джохадзе, И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти / И. Д. Джохадзе. — М. : Эдиториал УРСС, 2001. — 256 с.
18. Джохадзе, И. Рорти и его история философии / И. Джохадзе // Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / пер. с англ., вступ. статья, комментарии И. Джохадзе. — М. : «Канон+» РООП «Реабилитация», 2017. — С. 4–48.

19. Доксография. URL.: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Доксография>
20. Иллерицкая, Н. В. История и политология: траектория презентизма / Н. В. Иллерицкая // Вестник РГГУ. Серия: Политология. Социально-коммуникативные науки. — 2009. — № 1. — С. 20—28.
21. Институты образования, педагогические учения и идеи в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — 384 с.
22. Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2009. — Т. 2. — 320 с.;
23. История педагогики, воспитания и обучения: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — 188 с.
24. Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. — М.: Новое литературное обозрение, 2018. — 632 с.
25. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография. / Р. Дж. Коллингвуд; пер. с англ. и комм. Ю. А. Асеева. — М.: Наука, 1980. — 485 с.
26. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2016. — 172 с.
27. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия РАО. — 2016. — № 2. — С. 108—112.
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. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2014. — № 1. — С. 58—63.
30. Корнетов, Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2. — С. 26—46.
31. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с.
32. Кроче, Б. Антология сочинений по философии: История. Экономика. Право. Этика. Поэзия / Б. Кроче; пер., сост. и комм. С. Мальцевой. — СПб.: Пневма, 2000. — 480 с.
33. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — №. 3. — С. 84—118.
34. Курилла, И. И. История, или Прошлое а настоящем / И. И. Курилла. — СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. — 168 с.
35. Лакатос, И. История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос; пер. с англ. А. Л. Никифорова // Лакатос И. Методология исследовательских программ / пер. с англ. — М.: АСТ; Ермак, 2003. — С. 255—344.
36. Лакатос, Имре. Материал из Википедии — свободной энциклопедии / Имре Лакатос. URL.: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Лакатос,\\_Имре](https://ru.wikipedia.org/wiki/Лакатос,_Имре)
37. Ле Гофф, Ж. История и память / Ж. Ле Гофф; пер. с фр. К. Э. Аюпяна. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2013. — 303 с.
38. Никифоров, А. Л. Комментарии переводчика / А. Л. Никифоров // Лакатос И. Методология исследовательских программ / пер. с англ. — М.: АСТ; Ермак, 2003. — С. 342—344.
39. Оукшотт, М. Деятельность историка / М. Оукшотт; пер. с англ. Ю. Никифорова // Оукшотт М. Рационализм в политике и другие статьи. — М.: Идея-Пресс, 2002. — С. 129—152.
40. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.
41. Порус, В. Н. Рациональная реконструкция / В. Н. Порус // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3. Н — С / председатель научно-ред. совета В. С. Степин. — М.: Мысль, 2010. — С. 424—425.

42. Порус, В. Н. Рациональная реконструкция / В. Н. Порус // Энциклопедии эпистемологии и философии науки / гл. ред. И. Т. Касавин. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. — С. 806.
43. Постигание педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М., 2010. — Т. 2. — 248 с.
44. Презентизм и анткваризм. URL.: <https://studfiles.net/preview/6069040/page:22/>
45. Розов, М. А. Две картины истории / М. А. Розов. URL.: <https://docplayer.ru/37089972-Prezentizm-i-antikvarizm-dve-kartiny-istorii.html>
46. Рорти, Р. Историография философии: четыре жанра / Р. Рорти ; пер. с англ., ступ статья, комментарии И. Джохадзе. — М.: «Канон+» РООП «Реабилитация», 2017. — 176 с.
47. Савельева, И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: в 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого / И. М. Савельева, А. В. Полетаев. — СПб.: Наука, 2003. — 622 с.
48. Скиннер, К. Значение и понимание в истории идей / К. Скиннер // Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. — М.: Новое литературное обозрение, 2018. — С. 55–122.
49. Скиннер, К. Истоки современной политической мысли: в 2 т. Т. 1. Эпоха Ренессанса / К. Скиннер ; пер. с англ. А. А. Олейникова. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. — 454 с.
50. Скиннер, К. Истоки современной политической мысли: в 2 т. Т. 2. Эпоха Реформации / К. Скиннер; пер. с англ. А. А. Яковлева. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. — 568 с.
51. Скиннер, К. Мотивы, намерения и интеграция текстов / К. Скиннер // Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. — М.: Новое литературное обозрение, 2018. — С. 123–141.
52. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. — М.: Аквилон, 2014. — 586 с.
53. Философия Ричарда Рорти и постмодернизм конца XX века: Материалы Межвуз. науч. конф., 28–29 окт., Санкт-Петербург / сост. и отв. ред. А. С. Колесников. — СПб.: СПбГУ, 1997. — 81 с.
54. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — 360 с.
55. Юлина, Н. С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти / Н. С. Юлина. — Долгопрудный: Вестком, 1998. — 100 с.
56. Юлина, Н. С. Ричард Рорти: разговор «через эпохи», «в эпохе» и историография философии / Н. С. Юлина // История философии. — М.: ИФ РАН, 1997. — № 1. — С. 136–162.
57. Rorty, Richard McKay. The Historiography of Philosophy: Four Genres // Philosophy in History / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner). Cambridge: Cambridge University press, 1984. — P. 49–75.
58. Philosophy in History / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner. Cambridge: Cambridge University press, 1984. — 403 p.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. И. Адищев

## Музыка в школе: учебно-методическое обеспечение (из практики первых послеоктябрьских лет)



УДК 372.878+78(02.053.5)(091)  
ББК 74.268.53-231+85.31:76.176.1,215.4

Рассматривается деятельность музыкального отдела Народного комиссариата просвещения РСФСР периода 1918–1920-х годов по обеспечению преподавания школьных уроков музыки учебно-методическими материалами. Характеризируются учебные пособия, нотные сборники, методические листовки, использовавшиеся в музыкально-образовательной практике единой трудовой школы.

**Ключевые слова:** Музыкальный отдел; единая трудовая школа; уроки музыки; учебно-методические материалы.

V. Adishchev

## MUSIC AT SCHOOL: EDUCATIONAL AND METHODICAL SUPPORT (FROM THE PRACTICE OF THE FIRST POST-OCTOBER YEARS)

Considered the activity of the music department of the Commissariat of Education of the Russian Socialist Republic (period 1918–1920s) in terms to provide school music lessons with educational and methodical materials. Textbooks, music compilations, methodical leaflets used in the musical and educational practice of a unified labor school are characterized.

**Key words:** Music department; unified labor school; music lessons; educational and methodical materials.

К столетию революции 1917 года и начала Гражданской войны ученые ведущих академических институтов России подготовили ряд фундаментальных исследований, в которых с современных методологических позиций подвергли научному осмыслению процессы, явления, события отечественной истории рубежа 1910–1920-х годов<sup>1</sup>. Свою лепту в новое прочтение многих страниц истории школы и педагогической мысли первых послеоктябрьских лет внесли историки педагогики, опубликовав в научной периодике (в том числе «Историко-педагогическом журнале») результаты своих изысканий<sup>2</sup>.

К сожалению, в новейшей исследовательской литературе почти не получили освещения проблемы художественного образования подрастающего поколения, осуществлявшегося в рассматриваемый исторический период. В частности, до сего времени в должной мере не отрешены вопросы преподавания предмета «Музыка» (пение) в единой трудовой школе первых послереволюционных лет, его

учебно-методического обеспечения<sup>3</sup>. В данной статье предпринята попытка в определенной мере восполнить указанный пробел.

После Октября 1917 года в стране на повестку дня был поставлен вопрос о необходимости приобщения широких слоев населения — взрослых и детей — к искусству, в том числе музыке. Для решения задач музыкального образования и просвещения народа в структуре Наркомпроса был создан Музыкальный отдел, функционировавший до начала 1919 года в обеих столицах, затем — только в Москве, став центральным органом управления музыкальной жизнью Республики.

Музыкальный отдел — и в Москве, и в Петрограде — состоял из ряда подотделов. Одним из них являлся подотдел общего музыкального образования (ОМО). В его функции входила, в частности, разработка теоретико-методических и практических вопросов музыкального обучения, воспитания и просвещения подрастающего поколения в дошкольных, школьных и внешкольных учреждениях. Работу

<sup>1</sup> Российская революция 1917 года: власть, общество, культура: в 2 т. / отв. ред. Ю. А. Петров. М.: Политическая энциклопедия, 2017. Т. 1. 743 с. Т. 2. 591 с.; Россия в 1917 году: энциклопедия / отв. ред. А. К. Сорокин. М.: Политическая энциклопедия 2017. 1095 с.; Россия в годы Гражданской войны, 1917–1922 гг.: очерки истории и историографии / отв. ред. Д. Б. Павлов. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 608 с.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 6–16; Астафьева Е. Н. Траектория образования А. В. Луначарским в официальных документах советской власти // Там же. С. 84–90; Помелов В. Б. Революционные преобразования в области просвещения в Вятской губернии в первые годы Советской власти // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 84–107.

<sup>3</sup> Впервые эти вопросы были рассмотрены в кн.: Адищев В. И. Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1917–1920): учеб. пособие; Перм. гос. пед. ин-т. Пермь, 1991. 115 с. С. 17–43. Материалы этого издания использованы в данной статье.

московского подотдела возглавляла Н. Я. Брюсова, петроградского — Б. В. Асафьев. В деятельности обоих подотделов участвовали многие видные музыканты—педагоги, в том числе А. Б. Гольденвейзер, А. Д. Кастальский, В. Г. Каратыгин, Н. М. Ковин, М. А. Румер.

Осенью 1918 года работниками московского и петроградского подотделов ОМО были подготовлены проекты вариантов учебной программы по музыкальному образованию для советской школы. 25 ноября 1918 года Коллегия Наркомпроса РСФСР, заслушав доклад Н. Я. Брюсовой «О преподавании музыки (пения) в единой трудовой школе», постановила: «Принципиально принять первый тезис постановления в следующей редакции: “Музыка (пение) входят в программу единой трудовой школы как необходимый элемент общего образования детей на равных началах со всеми другими предметами”<sup>1</sup>. В начале 1919 года оба варианта программы были опубликованы<sup>2</sup>, началось их постепенное введение в образовательную деятельность единой трудовой школы.

Параллельно с подготовкой программ по музыке в обоих подотделах общего музыкального образования Музыкального отдела Наркомпроса

проводилась работа по учебно-методическому обеспечению музыкально-образовательной деятельности в школах и внешкольных учреждениях. К осени 1918 года эта работа приобрела целенаправленный и широкий характер. Особенно значительный вклад в подготовку учебно-методических изданий внес московский подотдел общего музыкального образования.

Сотрудники названного подотдела стремились в возможно короткие сроки довести свои разработки до учителей школ, руководителей рабочих кружков, студий центра и провинции. Подготовленные материалы уже в машинописном варианте копировались на гектографе и рассылались на места. Следующим шагом было их издание в виде типографских листовок, небольших брошюр. Они также оперативно отправлялись в различные регионы республики. Наконец, из опубликованных ранее материалов составлялись методические сборники. Для скорейшего обеспечения практических работников материалами по методике общего музыкального образования была организована точная запись лекций Н. Я. Брюсовой, которые она читала на музыкально-педагогических курсах, и издание конспектов этих лекций в виде методических листовок. В подавляющем большинстве опубли-

<sup>1</sup> Протоколы заседаний Коллегии Наркомпроса // Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. А–2306. Оп. 1. Д. 40. Л. 342.

<sup>2</sup> Музыка (пение) в единой трудовой школе // Материалы по образовательной работе в трудовой школе. Вып. 4. Эстетическое развитие в школе. М.: Литературно-издательский отдел Наркомпроса, 1919. 15 с. С. 1–4; План преподавания пение (музыки) в общеобразовательной школе // Музыка в единой трудовой школе. Пб.: Тип. «Тогблат», 1919. Вып. 1. 64 с. С. 11–16.

кованных материалов фамилии их создателей не указаны. Сотрудники подотдела ОМО, писала в последствии Н. Я. Брюсова, «...не заботились об авторских правах, важен был только результат работы»<sup>1</sup>.

Все издания, подготовленные в московском подотделе общего музыкального образования, можно условно разделить на пять групп:

— работы теоретического плана, раскрывающие сущность и принципы общего музыкального образования («О задачах общего музыкального образования»; «План работы в школьном и внешкольном подотделах (секции общего музыкального образования) музыкального отдела Народного комиссариата по просвещению»; «Внешкольное музыкальное образование (для взрослых)»; «Лекции Н. Я. Брюсовой. О музыкальной сознательности»);

— издания, в которых рассмотрены вопросы школьного музыкального образования («Музыка (пение) в единой трудовой школе»; «План занятий по музыке в школе первой ступени. На первый год обучения»; «Сборник песен с играми»);

— публикации, посвященные проблемам слушания музыки и методики его проведения («О слушании музыки для руководителей»; «Лекции Н. Я. Брюсовой. Слушание музыки»; «Лекции Н. Я. Брюсовой. Художественное восприятие музы-

ки»; «Примерная программа класса слушания музыки»; две брошюры «Материалы для слушания музыки», в которых даны планы и примерное содержание бесед, методические комментарии к ним; листовки: «Музыкальная беседа. Песня»; «Вступительное слово к программе «Русская сказка в симфонической музыке»; «Программы концертов и др.»);

— методические листовки с изложением планов и программ разнообразных музыкально-педагогических курсов («План лекций (цикл школьный) на 2-месячных инструкторских курсах по общему музыкальному образованию для специалистов-музыкантов»; «Десятидневные инструкторские курсы по народному музыкальному образованию»; «Перспектив курсов по народному музыкальному образованию для музыкантов-инструкторов»);

— издания, раскрывающие вопросы организации, содержания и методов работы народных музыкальных школ («Положение о народных музыкальных школах»; «Первая народная музыкальная школа при университете имени А. Л. Шанявского»; «Инструкция по организации школы общего музыкального образования»; «Курс знакомства с игрой на фортепиано в школах общего музыкального образования (народных)» и др.).

<sup>1</sup> Брюсова Н. Я. Массовая музыкально-просветительская работа в первые годы после Октября. (Из воспоминаний) // Советская музыка. 1947. № 6. С. 46–55. С. 52.

Из приведенного неполного перечня опубликованных подотделом общего музыкального образования работ видно, что тематика их очень разнообразна. Часть публикаций непосредственно адресована учителям музыки. Но и в других материалах, прямо не предназначенных общеобразовательной школе, содержится немало полезного для более глубокого осмысления учителями теоретических проблем общего музыкального образования и практической работы с детьми.

Наряду с изданием методической литературы «малых» форм, сотрудники подотдела ОМО подготовили для школьных учителей музыки большой методический сборник. Его составление и редактирование проводилось летом 1919 года. Этот сборник под названием «Музыка в школе» вышел в свет в 1921 году<sup>1</sup>. Центральное место в нем занимает программа «Музыка (пение) в единой трудовой школе». Ей предшествуют статья Н. Я. Брюсовой «Музыка в школе» и статья А. А. Шеншина «Принципы и методы общего музыкального образования». В них раскрывается сущность, принципы и методы музыкального образования в школе. В совокупности эти материалы (программа и вступительные статьи к ней) образуют теоретико-методическую часть сборника. В практическую его часть вошли статьи с изложением бесед о

музыке, опыта работы в школе, рекомендательные списки литературы, другие материалы. Многие статьи, содержащиеся в сборнике «Музыка в школе», впоследствии неоднократно переиздавались. Это не случайно. Содержащиеся в них идеи с годами не утратили своей актуальности.

Большой интерес сегодня вызывает и другой сборник — «Музыка в единой трудовой школе», вышедший в 1919 году<sup>2</sup>. Его подготовили сотрудники школьной секции подотдела общего музыкального образования петроградского МУЗО. Авторы и составители данного сборника видели главное его назначение в том, чтобы раскрыть учителям некоторые основополагающие вопросы школьного музыкального образования, оказать им практическую помощь. Основные положения нового понимания сущности, содержания, принципов и методов музыкальной работы с детьми были изложены в «Плане преподавания пения (музыки) в общеобразовательной школе». Более детально эти вопросы рассмотрены в статье Н. М. Ковина «Пение и музыка в единой трудовой школе» и статье В. Г. Каратыгина «О слушании музыки». С опубликованием этих материалов учителя получили определенные методические ориентиры и практические рекомендации по работе в новой школе.

Сборники «Музыка в школе» и «Музыка в единой трудовой школе»

<sup>1</sup> Музыка в школе. Материалы по общему музыкальному образованию в школе. М.: Государственное издательство, 1921. 53 с.

<sup>2</sup> Музыка в единой трудовой школе. Пб.: Тип. «Тогблат», 1919. Вып. 1. 64 с.

при определенных различиях имеют между собой немало общего. Оба издания по характеру содержащегося в них материала представляют собой своеобразные методические пособия для учителей музыки, в которых раскрыты, детализированы, прокомментированы основные идеи первых послеоктябрьских школьных программ по музыке. В обоих сборниках предпринята попытка дать учителям ответы на главные вопросы музыкального воспитания и обучения в новой школе. Оба издания и сегодня дают учителям, методистам, ученым ценный материал для осмысления начального и во многом весьма продуктивного этапа развития советской музыкальной педагогики, являются яркими документами отечественной музыкально-методической мысли.

Подготовленная в московском и петроградском подотделах общего музыкального образования МУЗО Наркомпроса литература получила среди педагогов-музыкантов республики достаточно широкое распространение. Об этом, в частности, свидетельствует сохранившаяся в архиве книга учета посетителей московского подотдела ОМО. В течение последних четырех месяцев 1919 года в нем побывало 150 человек из Вологодской, Вятской, Костромской, Самарской, многих других губерний,

и каждый из них получил от 20 до 40 наименований методических изданий<sup>1</sup>. Комплектом литературы из 50 наименований были обеспечены все делегаты проходившей в декабре 1920 года в Москве Всероссийской конференции заведующих отделами искусств<sup>2</sup>. Выполняя заявки с мест, подотдел ОМО отправил в последнем квартале 1919 года в Петроград — 1870, Витебск — 1150, Казань — 1000, Калугу — 100, Оренбург — 77 экземпляров своих изданий<sup>3</sup>. Но снабдить ими все регионы страны подотдел все же не мог — тиражи изданий были невелики.

Особенно большой спрос был на нотные сборники. Одной из первоначальных задач, которую подотдел общего музыкального образования московского МУЗО начал решать буквально с первых шагов своей деятельности, был критический анализ и отбор нотной литературы. От дореволюционного времени осталось большое количество музыкальных произведений, написанных для детей. В их числе замечательные сочинения А. Т. Гречанинова, Ц. А. Кюи, А. К. Лядова, П. И. Чайковского. Но наряду с первоклассной литературой в школах получило распространение и немало произведений откровенно низкого качества. Необходимо было отделить зерна от плевел.

<sup>1</sup> Опросные листы посетивших секцию [подотдел] общего музыкального образования // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 1. Д. 191. 59 л. Л. 1-28.

<sup>2</sup> Сведения с 1-й Всероссийской конференции заведующих отделами искусств // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 25. Д. 304. 7 л. Л. 1.

<sup>3</sup> Опросные листы посетивших секцию [подотдел] общего музыкального образования // ГА РФ. Ф. А-2306. Оп. 1. Д. 191. 59 л. Л. 2 об., 11 об.-12, 15 об. - 17 об.

В результате работы, проведенной подотделом общего музыкального образования, к осени 1918 года было подготовлено несколько рекомендательных списков музыкальной литературы: список сборников школьного пения, список хоровых произведений, расположенных по степени трудности, список книг и нот по изучению русского народного музыкального творчества, списки пособий и руководства для учителей, учащихся и др. Эти списки уже в машинописном варианте распространялись среди учителей. Затем часть из них была издана в виде листовок, опубликованных в ряде журналов и сборников. Рекомендательные списки сыграли свою положительную роль в деле школьного музыкального образования, дав учителям ориентиры в потоке существовавших нотных изданий.

В то же время Н. Я. Брюсова и ее соратники понимали, что составление списков литературы нужная, но временная мера. Необходимо было в кратчайшие сроки решить другую, главную проблему — дать школам, рабочим кружкам и студиям сборники музыкальных произведений, отвечающих духу времени, новым задачам школьного музыкального образования и музыкального просвещения народа.

Поэтому наряду и одновременно с критическим отбором старой литературы, они работали над подготовкой новых сборников. В 1918—1920

годы сотрудники подотдела составили и издали для детей и взрослых шесть сборников нотной литературы. Охарактеризуем некоторые из них.

Первым советским изданием, предназначенным для работы с детьми, стал сборник «Собрание народных песен для детского школьного хора»<sup>1</sup>. Он был подготовлен под руководством Н. Я. Брюсовой и издан в Петрограде в 1919 году. При составлении данного сборника ставилась задача помочь учителям в реализации одной из ведущих установок новой школьной программы по музыке — проводить первоначальный этап музыкального обучения и воспитания детей преимущественно на произведениях русского народного творчества. По мнению составителей, именно народные песни и с их живыми, естественными, не выдуманными для школьного обучения, а непосредственно сложившимися напевами в наибольшей мере дают возможность воспитывать в естественном направлении музыкальных слух и голос детей, их чувства. Поэтому, говорилось в предисловии к сборнику, самая первая задача учителя — научить детей слушать и исполнять родные напевы, воспитать любовь к ним.

В «Собрание народных песен» включено более шестидесяти произведений на один — четыре голоса в сопровождении фортепиано и без сопровождения. Они разделены на

<sup>1</sup> Школьный сборник русских народных песен. Вып. 1. Для младшего возраста. 2-е изд. М., 1916. 46 с.; Собрание народных песен для детского школьного хора. Пб.: Издание Музыкального отдела НКП, 1919. 45 с.

две части: в первую вошли песни, расположенные по возрастающей степени трудности и предназначенные в основном для пения по слуху, во вторую — специально подобранные и в определенной последовательности расположенные народные напевы, на основе которых рекомендовалось осваивать со школьниками начала музыкальной грамоты.

Большинство помещенных в сборнике произведений — это русские народные песни: прибаутки, колыбельные, игровые, хороводные. Они взяты из лучших дореволюционных изданий — сборников народных песен М. А. Балакирева, А. К. Лядова, Н. А. Римского-Корсакова и др. в «Собрание народных песен» включено почти две трети произведений из первого выпуска «Школьного сборника русских народных песен», подготовленного Московской музыкально-этнографической комиссией — одного из самых добротных изданий дооктябрьской поры. Уместно вспомнить, что члены Музыкально-этнографической комиссии при составлении школьных сборников (вышло два выпуска — для младшего и старшего возраста) ставили задачу и, на наш взгляд, успешно решили ее — дать общеобразовательным школам «свежий и здоровый музыкальный материал», в котором бы и мелодия, и гармония

«носили настоящий народный характер русской песни».

«Собрание народных песен для детского школьного хора» получило позитивную оценку музыкально-педагогической общественности. Критик Ю. Д. Энгель, высказав замечание о несоответствии текста некоторых песен возрасту детей, охарактеризовал это издание, «как работу дельную, продуманную»<sup>1</sup>. Рецензент журнала «Педагогическая мысль» отмечал, что это «едва ли не самое полезное издание музыкального отдела» и поддерживал позицию подотдела ОМО начинать приобщение детей к музыке с произведений народного творчества. «Было бы прекрасно, — писал он, — если бы все русские дети знали материал, который вошел в сборник...»<sup>2</sup>.

Время подтвердило справедливость этих оценок. Сегодня значительное число песен, помещенных в данном сборнике, публикуется в различных изданиях для детей. Но многие произведения из этого издания — самобытные, яркие — все еще остаются неизвестными широким музыкально-педагогическим кругам. Думается, настало время, принимая во внимание безусловные достоинства данного сборника, переиздать его в полном виде.

Значительный интерес у школьных учителей сегодня вызвало бы пе-

<sup>1</sup> Энгель Ю. Д. Собрание народных песен для детского школьного хора // Художественная жизнь. 1919. №1. С. 51.

<sup>2</sup> Бахтин Н. Издания музыкального отдела Наркомпроса // Педагогическая мысль. 1920. № 1–3. С. 96.

реиздание и другого сборника первых послеоктябрьских лет — «Музыка в школе. Вып. 2. Песни с играми». Подготовку этого издания в 1919 году осуществляла М. А. Румер, которая разработала его план-проспект, собрала соответствующий нотный материал. Составленный ею список отобранных песен с указанием нотных изданий, где они напечатаны, и краткими пояснениями к ним сразу же был опубликован в виде небольшой методической листовки. Сам сборник издать в то время не удалось. Он вышел из печати в 1921 году и отличался от первоначально задуманного варианта.

В предисловии к сборнику говорится, что его цель — «...ознакомление (учащихся школ I ступени. — В. А.) с элементами музыкальной речи через движение»<sup>1</sup>. Ко всем песням, сгруппированным в четыре раздела, дано описание разнообразных танцевально-игровых композиций, исполнение которых, по замыслу сотрудников подотдела ОМО, должно было помочь детям освоить некоторые элементы музыкальной речи. Так, песни с играми первого подготовительного раздела предназначались для того, чтобы «дать детям некоторый навык к стройному и дисциплинированному массовому движению и элементарное умение двигаться в соответствии с напевом». В других разделах ставилась задача через пение, соединенное с

движением, танцем, игрой, способствовать формированию у детей навыков восприятия, осознания, выражения в действии характера напевов, их строения, соотношения частей, простых ритмических структур, длительностей нот.

Рассматриваемый сборник представляется во многих отношениях удачным изданием. Собранные в нем народные песни — это образцы подлинно высокохудожественной музыки. Они доступны младшим школьникам. Большинство предложенных игр выразительны, увлекательны. Издание этого сборника явилось очередным шагом, направленным на оказание практической помощи учителям в реализации идей новой школьной программы по музыке. Материалы сборника, где пение органически сочеталось с игрой, танцами, драматизацией, открывал учителям возможность заинтересовать детей музыкой, включить их в активное музицирование и в то же время ненавязчиво, в игровой форме подвести их к освоению основ музыкальной грамоты. Думается, безусловно, прав один из рецензентов этого издания, писавший, что оно «...заслуживает самого широкого к себе внимания школ республики»<sup>2</sup>. Добавим — и современной практики музыкального образования.

В центральных библиотеках страны хранится еще одно, ставшее биб-

<sup>1</sup> Музыка в школе. Материалы по общему музыкальному образованию в школе. Вып. II. Песни с играми. М.: Государственное музыкальное изд-во. 1921. 19 с. С. 3.

<sup>2</sup> Преображенский Н. К вопросу о музыкально-ритмическом образовании // Просвещение. 1923. № 7. С. 61.

лиографической редкостью нотное издание первых послеоктябрьских лет — «Сборник детских песен» (Пг., 1920). Как и кем оно было создано — установить не удалось. Сборник несет на себе отпечаток труднейшего времени, в которое родился: ноты и слова написаны от руки, напечатаны на газетной бумаге, изданы гектографическим способом небольшим тиражом. Содержание сборника отчетливо свидетельствует о стремлении его составителей дать детям высокохудожественную музыку. В нем опубликовано 14 произведений — хоры из опер русских композиторов, детские сочинения А. Т. Гречанинова, А. К. Лядова, П. И. Чайковского, народные песни.

В первые послереволюционные годы был подготовлен и издан, наряду со школьными пособиями, ряд нотных сборников для взрослых. Часть музыкальных произведений, опубликованных в них, была доступна для исполнения детскими хорами. Эти издания, прямо не адресованные школе, использовались в работе с учащимися, особенно старших классов.

К числу таких изданий относится сборник «Венок песен»<sup>1</sup>. В нем содержится 25 произведений, в основном — русские народные песни в переложении для женского и смешанного хоров акапелла А. К. Лядова, Н. А. Римского-Корсакова, других знатоков народного песенного творчества.

В сборнике опубликовано несколько одноголосных сочинений в сопровождении фортепиано, а также фрагменты из опер «Садко», «Сказание о неведомо граде Китеже и деде Февронии» Н. А. Римского-Корсакова. Давая оценку сборнику «Венок песен», В. Н. Шацкая писала, что «очень привлекает его народный русский характер». Она рекомендовала широко использовать это издание в работе с хоровыми коллективами — взрослыми и детскими. Многие песни, помещенные в сборнике, отмечала В. Н. Шацкая, «охотно пелись» детскими хорами, которыми она руководила<sup>2</sup>.

Осенью 1918 года коллегия подотдела общего музыкального образования рассмотрела вопрос о подготовке для школ и внешкольных учреждений сборника революционных и солдатских песен. Коллегия предложила выполнить эту работу музыкальному критику и композитору Ю. Д. Энгелю. Он сделал переложение наиболее часто звучащих в те годы революционных песен в трех вариантах: для фортепиано, для однородного хора и для смешанного хора. В конце 1918 года Музыкальный отдел напечатал их в виде листовок, объединив в серию «Под красным знаменем. Песни борьбы и свободы». В нее вошли «Интернационал», «Варшавянка», «Смело, товарищи, в ногу» и другие

<sup>1</sup> Венок песен. Сборник народных песен и отрывков. Составлен музыкальной артелью под руководством Н. Я. Брюсовой. М. 1919.

<sup>2</sup> Венок песен. Сборник народных песен и отрывков. Составлен музыкальной артелью под руководством Н. Я. Брюсовой. М., 1919. С. 4, 6.

песни. В этот же период в Петрограде большим тиражом была издана «Школьная марсельеза». Постепенно эти песни стали входить в школьную образовательную практику.

Итак, в первые послеоктябрьские годы московский и петроградский подотделы общего музыкального образования Музыкального отдела Наркомпроса РСФСР проводили значительную работу по учебно-методическому обеспечению преподавания уроков музыки в единой трудовой школе. Наряду с школьными программами по музыке, сотрудниками данных подотделов были подготовлены учебные пособия, разного рода методические материалы, нотные сборники, в которых раскрывались, разъяснялись, комментировались вопросы целей, содержания, форм,

методов проведения в новых условиях музыкальной работы с детьми в школе и вне её. Названные материалы ориентировали музыкантов-педагогов на ознакомление подрастающего поколения с русским народным музыкальным творчеством, произведениями отечественных и зарубежных композиторов, на развитие у детей творческого начала, ознакомление их с языком музыки, ее формами и жанрами, на воспитание у учащихся культуры исполнения и слушания музыки. Программы и учебно-методические материалы по музыке 1918–1920-го годов могут рассматриваться сегодня как один из источников совершенствования современного школьного и дополнительного музыкального образования в стране.

### Список литературы и источников

1. Адищев, В. И. Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1917–1920 гг.): учеб. пособие / В. И. Адищев; Перм. гос. пед. ин-т. — Пермь, 1991. — 115 с.

2. Астафьева, Е. Н. Трактровка образования А. В. Луначарским в официальных документах советской власти / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 84–90.

3. Брюсова, Н. Я. Массовая музыкально-просветительская работа в первые годы после Октября. (Из воспоминаний) / Н. Я. Брюсова // Советская музыка. — 1947. — № 6. — С. 46–55.

4. Венок песен. Сборник народных песен и отрывков. Составлен музыкальной артелью под руководством Н. Я. Брюсовой. — М., 1919.

5. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление Октябрьской рево-

люции 1917 года / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 6–16.

6. Музыка (пение) в единой трудовой школе // Материалы по образовательной работе в школе. Вып. 4. Эстетическое развитие в школе. — М.: Литературно-издательский отдел Наркомпроса, 1919. — С. 1–4.

7. Музыка в школе. Материалы по общему музыкальному образованию в школе. — М.: Государственное издательство, 1921. — 53 с.

8. Музыка в школе. Материалы по общему музыкальному образованию в школе. Вып. II. Песни с играми. — М.: Государственное музыкальное издательство, 1921. — 19 с.

9. Опросные листы посетивших секцию [подотдел] общего музыкального образования [Музыкального отдела

Наркомпроса] // Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). — Ф. А.—2360. — Оп.1. — Д. 191. — 59 л.

10. План преподавания пения (музыки) в общеобразовательной школе // Музыка в единой трудовой школе. — Пг. : Тип. «Тогблат», 1919. — Вып. 1. — С. 11—16.

11. Протоколы заседаний Коллегии Наркомпроса // ГА РФ. — Ф. А.—2306. — Оп.1. — Д.40. — Л. 342.

12. Российская революция 1917 года: власть, общество, культура: в 2 т. / отв. ред. Ю. А. Петров. — М. : Политическая энциклопедия, 2017. — Т. 1. — 743 с. Т. 2. — 591 с.

13. Россия в 1917 году: энциклопедия / отв. ред. А. К. Сорокин. — М. : Политическая энциклопедия, 2017. — 1095 с.

14. Россия в годы Гражданской войны, 1917—1922 гг.: очерки истории и историографии / отв. ред. Д. Б. Павлов. — М.; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — 608 с.

15. Сведения с 1-й Всероссийской конференции заведующих отделами искусств // ГА РФ. — Ф. А.—2306. — Оп.25. — Д.304. — 7 л.

16. Собрание народных песен для детского школьного хора. — Пб. : Издание Музыкального отдела НКП, 1919. — 45 с.

Е. Н. Астафьева

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ:  
ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ  
(2000-е – 2010-е гг.)**



УДК 37.01.

ББК 74.03(2)64

**В большинстве работ российских исследователей, опубликованных в первые два десятилетия XXI века, признается качественное различие и в то же время органическая взаимосвязь, взаимозависимость, взаимная необходимость традиций и инноваций в образовании.**

**Ключевые слова:** традиция; инновация; связь традиций и инноваций в педагогической теории и практике.

E. Astafieva

**TRADITIONS AND INNOVATIONS  
IN EDUCATION:  
VIEW OF RUSSIAN SCIENTISTS  
(2000s-2010s)**

**Most of the works of Russian researchers published in the first two decades of the XXI century recognize the qualitative difference and, at the same time, the organic relationship, interdependence, mutual need for traditions and innovations in education.**

**Key words:** tradition; innovation; connection of traditions and innovations in pedagogical theory and practice.

Традиции и новации являются атрибутами существования человеческого общества, созданной людьми культуры, сферы педагогической де-

ятельности во все исторические периоды, хотя в различные эпохи их место, роль и соотношение в теории и практике образования зримо различаются<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–58; Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. 344 с.; История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / отв. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2018. 328 с.; Корнетов Г. Б. Исследование истории педагогических идей // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы: материалы международной научно-практической конфе-

В последнее время этой проблеме уделяется значительное внимание в исследованиях, посвященных историко-педагогическому контексту инноваций в образовании<sup>1</sup>. Рассмотрим, как проблема соотношения педагогических традиций и инноваций трактовалась

отечественными исследователями в 2000-е — 2010-е годы в контексте интенсивных модернизационных процессов, охвативших российское образование в этот период времени, а также с учетом нарастающего стремления осмыслить самобытность характера и

реници. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. С. 76–87; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический процесс в зеркале истории педагогики, педагогической истории и исторической педагогики // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 4 (18). С. 23–35; *Корнетов Г. Б.* Общая педагогика: учебное пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2019. 364 с.; *Корнетов Г. Б.* Феномен школы: взгляд сквозь столетия // *Инновации проекты и программы в образовании*. 2018. № 6. С. 6–21; *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова*. М.: АСОУ, 2018. Т. 1. 253 с.; *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова*. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. 264 с.; *Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова*. М.: АСОУ, 2018. 260 с.

<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 программы в образовании*. 2016. № 3. С. 49–51; *Астафьева Е. Н.* Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретроведение 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; *Астафьева Е. Н.* Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 4. С. 36–39; *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.* 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; *Корнетов Г. Б.* Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. 2019. № 3. С. 36–48; *Корнетов Г. Б.* Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 1 (49). С. 15–40; *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. 72–100; *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; *Корнетов Г. Б.* Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 2017 года: монография. М.: АСОУ, 2019. 172 с.;

особенностей педагогической культуры России, постичь ее базовые ценности и смыслы, соотнести их с днем сегодняшним.

Выступая 20 мая 2004 г. на пленарном заседании проходящих в Санкт-Петербурге IV **Международных Лихачевских чтениях** академик РАО И. С. Кон, обратил внимание на резкое обострение проблемы понимания традиций и инноваций в условиях все более ускоряющегося развития человечества в начале III тысячелетия. «XXI век, — сказал он, — время колоссального социального и культурного обновления. На наших глазах меняется буквально все — техника, быт, искусство, наука. В России, развитие которой искусственно задерживалось советской властью, изменения особенно заметны. Эти инновации многомерны, многогранны и часто болезненны. Напуганные ими люди хотели бы остановить ход истории и даже вернуться назад. Нам то и дело в разных формах навязывают мысль, что хорошо и правильно только старое, традиционное (оно же — национальное), а все то, что этому не соответствует, будь то религия, художественный стиль или мода, опасно, чужеродно и нежелательно. Но традиции, как и инновации, бывают разными. Фетишизация исторического прошлого неизбежно оборачивается непониманием настоящего и будущего. <...> Межпоколенная трансмис-

сия культуры неотделима от ее переосмысления и обновления»<sup>1</sup>.

Обозначенная И. С. Коном проблема особенно значима в контексте издавна существующей тенденции противопоставления традиций и инноваций, ориентированной на то, чтобы рассматривать традиции как прошлое в настоящем, а инновации трактовать, как настоящее, устремленное в будущее. Так, применительно к педагогической проблематике Б. М. Магомедова утверждает, что традиции и инновации — два полюса современного образования, что «термин “инновация” (нововведение) можно трактовать как антоним прилагательного “традиционный”»<sup>2</sup>.

По мнению А. Б. Конкиной, «понятия традиция и новация привлекательны для современной гуманитарной науки и не случайно они фигурируют в титулах конференций, научных трудов, исследовательских программ. При этом под традицией также нередко подразумевается нечто устоявшееся и даже “отсталое”, а под новацией — новое и “передовое”. В действительности <...> традиции органично уживаются с <...> новациями и даже выступают их опорой. Традиции могут выступать не тормозом, а основой, фильтром, трамплином новаций. Более того, без них новации, особенно внешние, способны подавить или подчинить культуру. Ценностные и технологические качес-

<sup>1</sup> Кон И. С. Гуманитарная культура, инновации и традиции. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/HumanCultureInnovation.htm> (дата обращения: 27.05.2019).

<sup>2</sup> Магомедова Б. М. Традиции и инновации – два полюса современного образования. URL: [https://infourok.ru/statya-na-temu-tradicii-i-innovacii-dva-polyusa-razvitiya-sovremennogo-obrazovaniya-630031.html](https://infourok.ru/statya-na-temu-tradicii-i-innovacii-dva-polyusa-sovremennogo-obrazovaniya-630031.html) (дата обращения: 27.05.2019).

тва традиций, переходя в инновации, сохраняют важную для культуры преемственность. <...> Традиции — это ось инноваций. В любом случае все будет крутиться около них. Именно желание в инновациях сохранять традиционную основу позволит сохранить самобытность современных культурных преобразований»<sup>1</sup>.

В настоящее время все больше и больше значения придается осмыслению традиций и инноваций в их диалектическом единстве с точки зрения принципа дополнительности<sup>2</sup>. По мнению М. А. Зайко (Сухановой), «традиция — это культурное ядро цивилизации, на котором покоится ее индивидуальность, но инновации необходимы для развития самой цивилизации. Культурные инновации задают необходимую динамику всех сфер деятельности человека внутри цивилизации»<sup>3</sup>.

Такое понимание соотношения культурных традиций и инноваций в полной мере применимо и к проблеме соотношения педагогических традиций

и педагогических инноваций в теории и практике образования. «С каждым наступающим десятилетием XXI века проблема соотношения традиций и инноваций в образовании становится все более актуальной», — пишет М. И. Алексеева<sup>4</sup>. Согласно ее точке зрения, «традиции представляют собой выработанные историей педагогической науки и практики фундаментальные идеи, ценности, принципы, представления, верования, подходы, методики, методы и средства образовательной деятельности педагогов и обучающихся, которые приобрели статус педагогического наследия. Инновации — это нововведения, призванные обеспечить обновление системы, качественный рост результатов процесса образования. Традиции задают направления общего развития и являются критерием отбора инноваций с точки зрения их новизны, результативности, возможности массового творческого использования. Пройдя проверку временем, инновации могут превращаться в традиции. <...> Поскольку традицион-

<sup>1</sup> Конкина А. Б. Традиции и новации формирования культуры нового поколения. URL: [www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11/Конкина-А.Б.-Традиции-и-инновации-и-формирования-культуры-нового-поколения.pdf](http://www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11/Конкина-А.Б.-Традиции-и-инновации-и-формирования-культуры-нового-поколения.pdf) (дата обращения: 30.05.2019).

<sup>2</sup> Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 января 2018 г., г. Челябинск). Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018. 388 с.; Традиции и инновации в истории и культуре: Программа фундаментальных исследований Президиума РАН «Традиции и инновации в истории и культуре / отв. ред. А. П. Деревянко, В. А. Тишков. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2015. 620 с.; Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. (г. Москва, 19 апреля 2017 г. / под ред. Л. А. Рапачкой. М.: МПГУ, 2017. 387 с.

<sup>3</sup> Зайко (Суханова) М. А. Традиции и инновации в культуре // Серия «Symposium», Инновации и образование. Выпуск 29. Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 443–446. С. 446.

<sup>4</sup> Алексеева М. И. Традиции и инновации в современном вузовском образовании // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2017/04/23493> (дата обращения: 26.05.2019).

ное и инновационное в современном образовании тесно взаимосвязаны, необходимо сохранять и культивировать лучшие традиции российского образования (до недавнего времени признаваемого мировым сообществом одним из лучших), использовать передовой отечественный и зарубежный опыт, обогащать образовательный процесс инновациями в соответствии с целями и задачами образования и требованиями нынешнего века»<sup>1</sup>.

М. И. Алексеева делает вывод, согласно которому «в современном мире, где знание приобретает статус экономической категории, очень легко потерять главный результат образовательного процесса — целостную, теоретически грамотную и нравственно зрелую личность. Сохранению этих ориентиров способствует такая организация <...> образовательного процесса, в которой есть место и традициям, и инновациям. Возможности их органического единства, взаимодополняемости и взаимообогащения подтверждены историей педагогической науки и практики. Задачи первых и последующих десятилетий XXI века — найти оптимальный уровень соотношения традиций и инноваций, чтобы в погоне за конкурентоспособностью выпускников в обществе “глобальной информатизации” не потерять обучающегося как всесторонне развитую личность, готовую к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, способную к при-

ятию ответственных решений, построению и поддержанию гармоничных отношений с другими»<sup>2</sup>.

Академик РАО В. В. Краевский в статье, впервые опубликованной в 2000 г. в № 1 журнала «Магистр», специально обратившись к проблеме соотношения инноваций и традиций в теории и практике образования, писал, что «необходимость и неизбежность взаимосвязи инноваций и традиций в развитии педагогической науки и практики вроде бы ни у кого не вызывают сомнений. Но эта связь редко бывает ровной, сбалансированной. На самом деле в каждый конкретный отрезок времени можно наблюдать крен то в одну, то в другую сторону. Это, по-видимому, закономерно»<sup>3</sup>. В. В. Краевский утверждал, что «смещение акцентов в сторону новой или уже сложившейся, доказавшей свою эффективность, педагогической реальности не служит препятствием движению вперед, а скорее, является одной из его инвариантных характеристик. С другой стороны, беспорядочный, сметающий все на своем пути прорыв в новое, связанный с игнорированием, а при случае и разрушением “всего старого”, не учитывающий уроков прошлого, приводит, в конечном счете, к тому же, что и отказ от реформ в пользу традиционно привычного и притом не самого лучшего. Результатом и в том, и в другом случае будет отсутствие результата, по крайней мере, положительного.

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Краевский В. В. Инновации и традиции – два полюса мира образования. URL: <http://masters.donntu.org/talented/library/article/kraevskiy.htm> (дата обращения: 27.05.2019).

Можно сформулировать эту мысль иначе: крайности до добра не доводят. Инновации и традиции — это два полюса мира образования. Они должны служить ориентиром в развитии педагогической науки и практики. Однако, если поляризация мнений, взглядов и концепций “зашкаливает”, становится запредельной, приходится говорить уже о педагогическом экстремизме. Известно, что крайности сходятся. Оба полюса педагогического экстремизма, в конце концов, совмещаются, и внятных результатов уже нельзя получить. Особенно это относится к науке. Одной из характеристик научного знания является его кумулятивность, то есть опора на ранее полученные научные результаты, которые ученый не имеет права игнорировать при любой смене позиций и появлении новых концепций. Таблица умножения остается при любых реформах, а зеркало нет необходимости менять каждый раз, когда в нем отражаются новые лица»<sup>1</sup>.

По мнению Т. И. Ховиной, «реформа системы российского образования привела к активному обсуждению вопросов о соотношении инноваций и традиций в образовании. С одной стороны, необходима взаимосвязь инноваций и традиций в развитии педагогики, но на практике их сбалансированность нарушается или в одну, или в другую сторону. Инновации и традиции должны рассматриваться,

как два полюса мира образования». Т. И. Ховина обращает внимание на то, что «у любого народа традиции в педагогике всегда были основой для построения национальной образовательной системы, потому что только они — традиции — вышли из жизни и проверены жизнью. Инновационный процесс же направлен на изменение компонентов деятельности человека. Но и здесь идеи берутся из богатого традициями прошлого»<sup>2</sup>.

Согласно точки зрения Т. И. Ховиной, «по своей сущности традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие. В XVIII веке немецкий философ Вольф впервые указал на неразрывное единство этих уникальных социокультурных феноменов. Он доказал, что, если бы не существовало традиций, всякая инновация в науке имела своим следствием не развитие науки, а появление новой научной дисциплины. Таким образом, инновация и традиция — это две стороны одного и того же явления, а именно — процесса социокультурного развития. Смысл того, что новации в отечественной педагогике, такие, как заимствование западноевропейских образцов моделей учебно-образовательных процессов, неизменно сопровождалось утверждением в них национальных российских традиций обучения и воспитания. <...> Существенной харак-

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Ховина Т. В. Традиции и инновации в образовательном процессе // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международная научная конференция (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 13–16. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/> (дата обращения: 23.05.2019).

теристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого. Народная мудрость утверждает: «Каждый шаг вперед становится возможным только потому, что сделан предыдущий». Утративший традиции народ постепенно скатывается вниз. Традиция это не только знания и опыт, которые охраняют, берегут и передают. Традиция имеет право на жизнь только в том случае, когда она имеет творческий характер, отвечающий требованиям современности. Отсюда следует, что и традиции, и инновации следует рассматривать как социокультурный феномен отечественной педагогики, благодаря которому обеспечивается устойчивый и динамичный путь развития, сохраняющий баланс традиций и инноваций в образовании»<sup>1</sup>.

Отмечая, что «в нашей стране активно обсуждаются вопросы о соотношении инноваций и традиций в образовании», Г. О. Мацневский указывает на то, что, «с одной стороны, необходимость и неизбежность взаимосвязи инноваций и традиций в развитии педагогики ни у кого не вызывает сомнения, с другой стороны, на практике, сбалансированность этих социокультурных феноменов нарушается или в одну, или в другую сторону»<sup>2</sup>.

*Традиции* (от лат. *traditio* — передача), по мнению Г. О. Мацневского, «представляют из себя элементы социокультурного наследия, передаю-

щиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в обществе в течение длительного времени, которые выступают в роли регулятора внутривульгаризационных процессов. Традиции, формирующие образ цивилизации, наиболее ярко проявляются в культуре. Под традицией можно понимать веками и тысячелетиями выверенный и доказавший свою жизнеспособность согласованный образ сосуществования всего со всем, сложившийся оптимальный для данной географической, природно-климатической, культурно-исторической среды, информационно-логический и чувственно-интуитивный способ адаптации, проявляемый в образе жизни или стиле жизни. Таким образом, возникшие в глубокой древности традиции играют определяющую роль в воспитании и образовании новых поколений». Г. О. Мацневский убежден, что «традиции в педагогике любого народа всегда были основой для построения национальной образовательной системы, так как только народные традиции, вышедшие из жизни и проверенные жизнью, могут быть аксиоматичны. Педагогическую традицию в России рассматривают сегодня как наиболее устойчивый педагогический феномен, основной характеристикой которого является национальная специфика. Понятие педагогической традиции в России не только имеет тесную связь с ментальностью. Традиционные ценности российского национального об-

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> *Мацневский Г. О.* Инновации и традиции в образовании // Успехи современного естествознания. 2010. № 9. С. 160–162; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8858> (дата обращения: 23.05.2019).

разования постоянно актуализируют множественные формы мирового педагогического сознания»<sup>1</sup>.

Говоря об *инновациях*, Г. О. Мациевский обращает внимание на то, что «под инновацией в целом понимается процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств в образовании. В работах Э. Д. Днепров, В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, В. С. Лазарева, А. М. Саранова, В. А. Сластенина и др. инновационный процесс рассматривается через инновационную деятельность человека, направленную на изменение компонентов репродуктивных видов его деятельности. Существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого». Г. О. Мациевский делает вывод, согласно которому «традиции и инновации можно и необходимо рассматривать как особо значимый культурный и историко-педагогический феномен, так как именно благодаря их взаимодействию не только образование, но и все институты общественной жизни в эпоху социальных потрясений и реформ остаются способными к устойчивому саморазвитию. <...> Для страны, которая ориентируется на динамичный и устойчивый путь развития, жизненно важно создать и сохранить баланс традиции и инновации в образовании»<sup>2</sup>.

Обращаясь к вопросу о взаимодействии традиций и инноваций в педагогике, С. А. Муратов пишет, что «педагогические традиции учитывают накопленный опыт предыдущих поколений педагогов и одновременно являются основой для разработки инновационных подходов к решению педагогических проблем в современных условиях. <...> Педагогические инновации, происходящие на основе их ценностного соответствия традициям, формируют область инновационного дополнения педагогических традиций. В педагогических традициях выражено стремление народа к сохранению накопленного опыта»<sup>3</sup>.

Говоря о том, что «в качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д.», С. А. Муратов подчеркивает, что «сфера образования является областью сохранения культурных традиций. Одновременно она вырабатывает собственные педагогические традиции, присущие только ей как социальному институту. Их содержание детерминировано ценностными ориентирами общества и ценностями педагогической деятельности. Исследование педагогического наследия, представленного в педагогических традициях, позволяет проследить активность и динамизм возникновения, закрепления и воспроизводства

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Муратов А. А. К вопросу о взаимодействии традиций и новаторства в педагогике // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 890–892. С. 890.

духовно-ценностного потенциала педагогической деятельности. Именно педагогическую традицию в России рассматривают сегодня как наиболее устойчивый педагогический феномен. <...> Регулятивная функция педагогических традиций представлена в создании и закреплении норм педагогической деятельности. Их источниками служат педагогические идеи, взгляды, подходы, закрепляющиеся в нормативных источниках, педагогической литературе, моделях педагогической деятельности и т. п. В соответствии с нормами педагогической деятельности осуществляется ее организация, выработка образцов данной деятельности в отношении к конкретной педагогической цели, задаче, образовательному уровню и другим ее параметрам»<sup>1</sup>.

Переходя к рассмотрению инноваций, С. А. Муратов отмечает, что «под инновацией в целом понимается процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств в образовании. Появление инноваций указывает на значимость новых элементов культуры социума для организации в нем культурного воспроизводства. Одновременно инновации характеризуют механизм традиции, показывая, что традиции могут изменяться (трансформироваться). Следовательно, можно сказать, что существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого. Это обуславливается тем, что человеческая деятельность разви-

вается и находится в состоянии непрерывного возобновления, но между тем прогрессивные традиции в концентрированном виде удерживаются и сохраняются, но только в новом контексте. Поэтому традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие и взаимодополнение. В эволюционном развитии традиций и новаций отсутствует прямой и явный приоритет одного над другим. Следовательно, данные понятия можно рассматривать как особо значимый историко-педагогический феномен, так как именно благодаря их взаимодействию не только образование, но и все институты общественной жизни в эпоху современных российских социальных потрясений и реформ остаются способными к устойчивому саморазвитию»<sup>2</sup>.

На необходимость гармонизации традиций и инноваций акцентирует внимание И. В. Ульянова. По ее словам, «обусловленность любой системы образования историческими, политическими, экономическими, социокультурными условиями всегда, с одной стороны, предполагает периодические процессы собственного обновления, с другой стороны, опирается на взаимосвязь и взаимообусловленность различных этапов развития общества, что предполагает опору на уже имеющиеся образовательные традиции. Мировая педагогическая практика (включая отечественную) показала, что несоблюдение правила “золотой

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же.

середины” в процессе модернизации образовательной системы, когда удерживается баланс между новым и старым, революционные преобразования, тотальное реформирование не только не приносят желаемых результатов, но и опасны ростом псевдонаучных новаций. Однако столь же вредны для общества и своего рода “застревания”, когда технический прогресс и социокультурные изменения не находят полноценного отклика в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения. В этом случае усиливаются стагнационные риски, консервативные тенденции»<sup>1</sup>.

Прочитанные выше тексты М. И. Алексеевой, М. А. Зайко (Сухановой), И. С. Кона, А. Б. Конькиной, В. В. Краевского, Б. М. Магомедовой, Г. О. Мациевского, С. А. Муратова, И. В. Ульяновой, Т. И. Ховиной были созданы авторами в 2000-е — 2010-е годы. В этих текстах явно прослеживается, с одной стороны, противопоставление педагогических традиций и педагогических инноваций, а с другой — их естественная диалектическая взаимосвязь.

По мнению названных авторов, традиции несут в себе то, что уже было в теории и практике образования ранее, по сути, оказываясь механизмом его передачи от поколения к поколению, тем механизмом, который обеспечивает педагогическую преемственность. Инновации, наоборот, обеспечивают обновление того, что уже было, что уже есть в педагогической действительности. Они являют собой процесс внедрения новшеств в теорию и практику образования. При этом, однако, традиция всегда несет в себе некую изменчивость, возможность изменения, а инновация всегда опирается на уже имеющийся, накопленный опыт, как бы продолжая его, в том числе, и в форме его отрицания, преодоления. Именно признанием взаимосвязи, взаимозависимости, взаимной необходимости педагогических традиций и педагогических инноваций пронизано большинство работ, опубликованных в первые два десятилетия XXI века, в которых рассматривается соотношение этих феноменов применительно к теории и практике образования.

---

<sup>1</sup> Ульянова И. В. Инновации и традиции в современной российской системе образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXVIII международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2013. С. 63–72. С. 63.

## Список литературы

1. Алексеева, М. И. Традиции и инновации в современном вузовском образовании // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2017/04/23493> (дата обращения: 26.05.2019).
2. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — С. 62—66.
3. Астафьева, Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 3. — С. 49—51.
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. 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.
6. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 41—49.
7. Астафьева, Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2018. — № 4. — С. 36—39.
8. Зайко (Суханова), М. А. Традиции и инновации в культуре / М. А. Зайко (Суханова) // Серия «Symposium», Инновации и образование. Выпуск 29. Сборник материалов конференции. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — С.443—446.
9. 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.
10. 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.
11. Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 января 2018 г., г. Челябинск). — Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018. — 388 с.
12. Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2018. — 344 с.
13. История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / отв. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2018. — 328 с.
14. Кон, И. С. Гуманитарная культура, инновации и традиции. / И. С. Кон. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/HumanCultureInnovation.htm> (дата обращения: 27.05.2019).
15. Конкина, А. Б. Традиции и новации формирования культуры нового поколения. / А. Б. Конкина. URL: [www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11/Кошкина-А.Б.-Традиции-и-инновации-и-формирования-культуры-нового-поколения.pdf](http://www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11/Кошкина-А.Б.-Традиции-и-инновации-и-формирования-культуры-нового-поколения.pdf) (дата обращения: 30.05.2019).
16. Корнетов, Г. Б. Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической тради-

ции: 80-е — 90-е годы XX века / Г. Б. Корнетов // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2019. — № 1. — С. 44–54.

17. 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.

18. Корнетов, Г. Б. *Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры* / Г. Б. Корнетов // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2019. — № 3. — С. 36–48.

19. Корнетов, Г. Б. *Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст* / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.

20. Корнетов, Г. Б. *Исследование истории педагогических идей* / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы: материалы международной научно-практической конференции*. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. — С. 76–87.

21. Корнетов, Г. Б. *Историко-педагогический процесс в зеркале истории педагогики, педагогической истории и исторической педагогики* / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2018. — № 4 (18). — С. 23–35.

22. Корнетов, Г. Б. *Общая педагогика: учебное пособие*. / Г. Б. Корнетов. 3-е изд., перераб., доп. — М.: АСОУ, 2019. — 364 с.

23. 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 / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. — 2019. — № 1. — С. 72–100.

24. 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.

25. Корнетов, Г. Б. *Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 2017 года: монография* / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2019. — 172 с.

26. Корнетов, Г. Б. *Феномен школы: взгляд сквозь столетия* / Г. Б. Корнетов // *Инновации проекты и программы в образовании*. — 2018. — № 6. — С. 6–21.

27. Краевский, В. В. *Инновации и традиции — два полюса мира образования*. / В. В. Краевский. URL: <http://masters.donntu.org/talented/library/article/kravskiy.htm> (дата обращения: 27.05.2019).

28. Магомедова, Б. М. *Традиции и инновации — два полюса современного образования*. / Б. М. Магомедова. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-tradicii-i-innovacii-dva-polyusa-sovremen-nogo-obrazovaniya-630031.html> (дата обращения: 27.05.2019).

29. Мадиевский, Г. О. *Инновации и традиции в образовании* / Г. О. Мадиевский // *Успехи современного естествознания*. — 2010. — № 9. — С. 160–162; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8858> (дата обращения: 23.05.2019).

30. Муратов, А. А. *К вопросу о взаимодействии традиций и новаторства в педагогике* / А. А. Муратов // *Известия пензенского государственного педагоги-*

ческого университета им. В. Г. Белинского. — 2012. — № 28. — С. 890—892.

31. **Познание педагогического прошлого:** концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 1. — 253 с.

32. **Познание педагогического прошлого:** концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.

33. **Традиции и инновации в истории и культуре:** Программа фундаментальных исследований Президиума РАН «Традиции и инновации в истории и культуре / отв. ред. А. П. Деревянко, В. А. Тишков. — М. : Институт этнологии и антропологии РАН, 2015. — 620 с.

34. **Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве.** Материалы VIII Международной научно-практической

конференции (г. Москва, 19 апреля 2017 г.) / под ред. Л. А. Рапацкой. — М. : МПГУ, 2017. — 387 с.

35. **Ульянова, И. В. Инновации и традиции в современной российской системе образования / И. В. Ульянова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXVIII международной научно-практической конференции.** — Новосибирск: СибАК, 2013. С. 63—72.

36. **Ховина, Т. В. Традиции и инновации в образовательном процессе / Т. В. Ховина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международная научная конференция (г. Челябинск, июнь 2014 г.).** — Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 13—16. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/> (дата обращения: 23.05.2019).

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



**В. Б. Помелов**

**Видный деятель  
РОССИЙСКОГО  
РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
А. И. АНАСТАСИЕВ**

УДК 37(092)

ББК 74.03(2)5-8Анастасиев А. И.

В статье приводятся биографические данные видного деятеля народного образования и ученого-педагога второй половины XIX – начала XX в. Андрея Ивановича Анастасиева (1852–1914). Дается характеристика его практической деятельности по развитию просвещения в российской провинции и педагогических воззрений.

Ключевые слова: А. И. Анастасиев; И. Н. Ульянов; Симбирск; Вятка; Казанский учительский институт; губернские курсы; «Городской и сельский учитель»; «Народная школа».

**V. Pomelov**

**А PROMINENT FIGURE  
IN RUSSIAN REGIONAL EDUCATION  
A. I. ANASTASIEV**

This article describes the curriculum vitae of the dignitary public educator and teacher-scholar of the second half of XIX – beginning of XX century Andrei Ivanovich Anastasiev (1852–1914). Description of its practical development activities for the enlightenment in the Russian provinces and his pedagogical beliefs are given.

Keywords: A. I. Anastasiev; I. N. Ulyanov; Vyatka; Simbirsk; Kazan Teachers' Institute; provincial teachers' courses; «Urban and rural teacher»; «Public school».

В современной историко-педагогической и краеведческой литературе проявляется значительный

интерес к теоретико-практическому вкладу ученых российских губерний в исследование различных проблем

педагогической науки<sup>1</sup>. В этой связи нам представляется целесообразным обратиться к рассмотрению личности А. И. Анастасиева, а также к анализу его трудов, которые в свое время, во второй половине XIX — начале XX вв., имели существенное значение для развития отечественной педагогики и продолжают привлекать к себе пристальное внимание историков педагогики на протяжении многих лет<sup>2</sup>. Биографические сведения об Анастасиеве весьма скудны; ведь он не входил «в первый ряд» известных российских деятелей просвещения, и, соответственно, его имя не попадало в разного рода энциклопедии и справочники.

Андрей Иванович Анастасиев родился 30 ноября (12 декабря) 1852 г. в семье священника в селе Ходарово Курмышского уезда Симбирской губернии (ныне Шумерлинского района Чувашской Республики). Рано лишившись родителей, он учился на казенный кошт в Симбирской ду-

ховной семинарии, по окончании которой в 1874 г. был рекомендован к поступлению в духовную академию. Однако он предпочел получить светское образование, и окончил в 1878 г. историко-филологический факультет Казанского университета.

В 1878—1880 г. Анастасиев работал в Поречкой учительской семинарии, в 1880—1885 гг. — в Казанском учительском институте. В 1885—1886 гг. — инспектор народных училищ Николаевского уезда Самарской губернии; с сентября 1886 г. по 1896 г. — в той же должности в Симбирском и Сенгилеевском уездах Симбирской губернии. Здесь он был ближайшим коллегой и сотрудником И. Н. Ульянова, просветительские и демократические взгляды которого так увлекали молодого инспектора. За годы работы инспектором школ, а позднее и директором народных училищ, А. И. Анастасиев побывал с инспекцией в огромном количестве школ. За один 1887 год только в Симбирском

<sup>1</sup> *Абдрашитова Э. А.* Историко-педагогическое наследие педагога-практика Андрея Ивановича Анастасиева. Набережные Челны, Камская госуд. инж.-экон. академия, 2009. 68 с.; *Буйских О. В.* В. И. Фармаковский — просветитель и мировой судья // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера: В 2 т. Киров, 1996. Т. 1. С. 290—293; *Егоров С. Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX в. М., 1987. 152 с.; *Помелов В. Б.* А. И. Анастасиев и вятская школа // Вятскому земству — 130 лет / Сборник статей / Под ред. В. Е. Мусихина. Киров, 1997. С. 120—127; *Помелов В. Б.* Научно-педагогические и мировоззренческие взгляды А. А. Красева // Сб. статей / Под ред. В. Ф. Юлова. Киров, 1998. С. 117—125; *Ханбиков Я. И.* Русские педагоги Татари и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа. Киров, 1968. 136 с.

<sup>2</sup> *Егоров С. Ф.* Дидактика в России начала XX в. как предмет историко-педагогических исследований // Советская педагогика. 1978. № 1. С. 118—127; *Егоров С. Ф.* Развитие теории содержания образования в педагогике России начала XX века // Советская педагогика. 1980. № 3. С. 107—115; *Лихачев Б. Т.* Воспитательные аспекты обучения. М., 1982. 190 с.; *Шарафутдинов З. Т.* Педагогическое наследие виднейших представителей Казанской лингвистической школы // Учен. зап. Казан. пед. ин-та. Вып. 171. Сб. 3. Казань, 1976. С. 3—18.

и Сенгилеевском уездах им было инспектировано более двухсот школ<sup>1</sup>. Он сетовал на то, что «каждый учитель на своей ниве встречает немало трений, ибо звание учителя еще в обществе не приобрело надлежащего доверия и уважения»<sup>2</sup>. В 1896 г. попечителем Казанского учебного округа ему была объявлена благодарность за личные пожертвования в пользу народного образования.

Всю свою педагогическую жизнь он стремился опираться на идеи гуманизма, демократизма и подвижничества, проповедовавшиеся Ильей Николаевичем Ульяновым, которого Анастасиев считал своим главным учителем. Директор народных училищ Симбирской губернии Иван Владимирович Ишерский, ранее работавший преподавателем Вятской земской учительской семинарии, отмечал в своих отчетах такие отличительные черты Анастасиева, как его большую работоспособность, оперативность, чуткий подход к людям, вдумчивый анализ учебно-воспитательной работы, умение распространять его устно и письменно и другие качества, положительно характеризовавшие Андрея Ивановича как педагога и человека<sup>3</sup>.

24 октября 1876 г. в Казани был открыт учительский институт с 3-годовалным сроком обучения, готовивший учителей городских школ, причем учи-

телей-универсалов, способных вести все учебные предметы, кроме Закона Божьего. Первым директором стал Егор Иванович Парамонов. В 1896 г. А. И. Анастасиев сменил его в этой должности. Андрей Иванович внес в работу института ряд нововведений, среди которых было введение преподавания основ логики и педагогической психологии. Обязательными стали письменные упражнения по педагогике. Он упорядочил взыскания за нарушение воспитанниками установленных правил. К их числу относились: замечание и выговор классного наставника, а затем, в случае необходимости, и директора; лишение отпуска; лишение казенного содержания; увольнение. Отметка «3» на выпускных экзаменах влекла за собой выдачу всего лишь свидетельства «об окончании курса без права на звание учителя». Не надо, однако, полагать, что директор Анастасиев как-то выделялся в плане строгости. Разумеется, аналогичные правила были и в других учебных заведениях этого профиля; правила разных институтов могли различаться лишь деталями.

В 1902 г. А. И. Анастасиеву была предложена должность директора народных училищ Вятской губернии, и он незамедлительно приступил к новой работе. Однако оставить прежнюю должность, пока не был на-

<sup>1</sup> Помелов В. Б. А. И. Анастасиев и его вклад в отечественную педагогику // Педагогика. 2002, № 1. С. 85–89. С. 85.

<sup>2</sup> Помелов В. Б. А. И. Анастасиев и вятская школа // Вятскому земству – 130 лет / Сборник статей / Под ред. В. Е. Мусихина. Киров, 1997. С. 120–127. С. 121.

<sup>3</sup> Помелов В. Б. А. И. Анастасиев: служащий народного образования // Государственная служба в России: региональный аспект: сб. материалов. Выпуск 1 / отв. ред. С. В. Мудробилова. Киров, 2008. С. 16–27. С. 16.

значен преемник, он тоже не мог, поэтому вплоть до весны 1903 г. А. И. Анастасиев фактически «разрывался» между Вяткой и Казанью. В должности директора института его сменил Алексей Степанович Никольский (1903—1906).

Работая в Вятке, он сделал немало для открытия школ и других учебных заведений. А. И. Анастасиев заботился о том, чтобы в школах работали лица, имеющие хотя бы начальную профессиональную подготовку. В качестве такого средства повышения квалификации он выдвигал идею проведения регулярных педагогических курсов и, как мог, способствовал претворению этой идеи в жизнь. Так, в 1900 году он выступил в качестве «наблюдающего» во время проведения первых (и единственных в истории Вятской губернии) губернских учительских курсов, продолжавшихся целый месяц. На этих курсах повысили квалификацию 440 вятских учителей. Преподавателями на курсах были, по просьбе А. И. Анастасиева, видные российские ученые в области педагогики и смежных с ней наук: Д. И. Тихомиров (педагогика), С. В. Зенченко (психология), И. Ф. Иорданский (гигиена), В. А. Вагнер (биология), А. И. Гольденберг (математика) и др.<sup>1</sup>. Именно эти курсы и стали толчком к открытию в Вятской губернии первых учебных заведений

по подготовке учительских кадров — Кукарской земской учительской семинарии (1903 г.) и Вятского учительского института (1914 г.)<sup>2</sup>.

В сентябре 1908 г. А. И. Анастасиев подал прошение об отставке в связи с ухудшением здоровья. Скончался он 9 февраля 1914 г. в Москве.

Теперь обратимся к анализу педагогических взглядов А. И. Анастасиева. Его педагогическое наследие обширно; им было издано свыше 20-ти книг, опубликовано большое количество статей в различных журналах. На формирование педагогических взглядов А. И. Анастасиева большое влияние оказала прогрессивная российская педагогика. Вслед за революционерами-демократами (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов) он последовательно отстаивал в своих трудах и практической деятельности идею равноправия наций и языков. Как и другие представители казанской лингвистической школы, А. И. Анастасиев отвергал биологизаторское направление в языкознании, отождествлявшее язык и расу; утверждал, что все народы имеют равное право на обучение в школе на родном языке. Язык школьного обучения должен, считал он, выбираться родителями ребенка.

Длительное время А. И. Анастасиев работал в губерниях, где

<sup>1</sup> Помелов В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера / Под ред. В. В. Низова. В 2 т. Т. 2. Киров, 1996. С. 293—296. С. 293.

<sup>2</sup> Помелов В. Б. Кукарское (Советское) учительское училище — первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 1. С. 67—73.

значительный процент населения составляли «национальные меньшинства». Поэтому в своих трудах и практической деятельности он уделял немало внимания проблеме «инородческих» школ. Мусульманские круги стремились не допустить изучения русского языка, а вместе с ним и современных научных знаний в медресе и мектебах. В свою очередь, русификаторская миссионерская политика правительства состояла в том, чтобы не дать возможности развиваться национальным культурам, проявиться региональной самобытности, наиболее ярким выражением которой является родной язык. А. И. Анастасиев избегал проявления крайностей в данном вопросе, которые имели место в воззрениях некоторых, даже относительно прогрессивных педагогов и политических деятелей того времени. Он считал одинаково необходимым открытие школ для русских и для «малых» народов, а также смешанных школ. Одновременно он полагал крайне важным знание русскими учителями национальных языков.

Все педагогические и этнографические работы А. И. Анастасиева, посвященные проблемам развития «малых» народов, проникнуты уважением к ним. Так, в статье «Вятские инородцы и их школы» он, в частности, пишет, что вятские татары — народ опрятный и красивый<sup>1</sup>. С сожалением он констатирует, что в татарских селе-

ниях «почти во всех школах — страшная духота и сырость. В школах совсем нет столов вроде наших парт, и мальчики во время занятий сидят на голом полу, опустившись на корточки»<sup>2</sup>.

В 1894–1900 гг. А. И. Анастасиев издавал частный журнал «Городской и сельский учитель», который первые три года выходил в Симбирске, а затем, в связи с переездом Анастасиева, — в Казани. Журнал сделал много полезного в деле разработки теории начального обучения и по распространению идей прогрессивной русской педагогики<sup>3</sup>. Большое недовольство высокопоставленных чиновников вызвала публикация в журнале ряда статей о проблемах национальной школы. Сложность положения, в котором оказался Анастасиев, состояла в том, что, будучи функционером, он официально должен был поддерживать русификаторскую политику самодержавия в отношении нерусского населения. Однако в своей практической деятельности и научных трудах он, тем не менее, уделял большое внимание анализу специфики работы и развитию национальных школ. Общие вопросы организации школ «малых» народов раскрыты им в статьях журнала «О преподавании в инородческих школах» (1895, № 6–8); «К вопросу об организации инородческой школы в Восточной России» (1897, № 5); «Казанское мусульманство» (1897,

<sup>1</sup> Анастасиев А. И. Вятские инородцы и их школы // Журнал министерства народного просвещения. 1904. № 6. С. 75–103. С. 80.

<sup>2</sup> Анастасиев А. И. Сборник педагогических статей. Б/м, б/г. 150 с. С. 95.

<sup>3</sup> Ханбиков Я. И. Русские педагоги Татарии и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа. Киров, 1968. 136 с. С. 60.

№ 2–3); «О школьном образовании чуваш» (1897, № 6) и др.

Глубокая разработка вопросов методики преподавания русского языка в «инородческих» школах осуществлена ученым в таких статьях, как «О преподавании русского языка в инородческих школах» (1896, № 5); «Грамматический и натуральный метод в начальном обучении инородцев русскому языку» (1898, № 2); «К вопросу о преподавании русского языка в инородческих школах» (1899, № 4–5) и др. Широта ставившихся редактором журнала А. И. Анастасиевым проблем, глубина и объективность их проработки снискали журналу славу одного из лучших в России. Журнал имел активных корреспондентов как среди русского, так и среди нерусского учительства. И, как следствие, начальник главного управления по делам печати князь Шаховской в письме к казанскому губернатору от 2 марта 1901 г. потребовал немедленного прекращения издания в Казани журнала «Городской и сельский учитель»<sup>1</sup>. А. И. Анастасиев в своих работах и практической работе активно выступал за введение всеобщего начального обучения, за обеспечение равных прав мужчины и женщины в получении образования.

Дидактические взгляды К. Д. Ушинского, пронизанные идеей развивающего и воспитывающего обучения, оказали огромное влияние и на передовых педагогических мыс-

лителей Среднего Поволжья, к которым относился и Анастасиев. Как и Ушинский, он выступал за предметное обучение, за практическое, а не преимущественно теоретическое изучение языков. Последнее обстоятельство сближало его с такими видными вятскими просветителями, как Александр Алексеевич Красев и Иван Степанович Михеев. Самостоятельное приобретение знаний, считавшееся К. Д. Ушинским одной из главных задач обучения, Анастасиевым рассматривалось как важнейшее условие развития творческих и умственных способностей учащихся.

Однако, в отличие от многих других представителей регионального просветительства, А. И. Анастасиев не ограничивался изучением и применением наследия только лишь российских педагогов. В своих работах он ставил вопрос о необходимости широкого применения в начальной школе идей Ф. В. А. Дистервега и Й. Г. Песталоцци, а в средней — Й. Ф. Гербарта и его последователей — Т. Циллера и К. Ф. Стоя; указывал, что «знакомство с их трудами могло бы принести существенную пользу каждому учителю средней школы»<sup>2</sup>. Сам А. И. Анастасиев в работе над книгой «Внимание и интерес при обучении» использовал труды целого ряда западных ученых на русском и иностранных языках, например, таких, как Вундт В. «Лекции о душе человека и животных» (СПб., 1894); Вундт В.

<sup>1</sup> Помелов В. Б. А. И. Анастасиев: служащий народного образования // Государственная служба в России: региональный аспект: сб. материалов. Выпуск 1 / отв. ред. С. В. Мудролюбова. Киров, 2008. С. 16–27. С. 18.

<sup>2</sup> Анастасиев А. И. Внимание и интерес при обучении. СПб., 1903. 56 с. С. 2.

«Очерк психологии» (СПб., 1897); Джемс Д. У. «Научные основы психологии» (СПб., 1902); Ribot Th. La psychologie de l'attention (Paris, 1888); Walsemann H. Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung fuer den Unterricht (Hannover, 1884); Nusser I. Das Interesse im Unterricht (Berlin, 1890); Matthias P. Paedagogik fuer hoehere Lehranstalten (Muenchen, 1895).

А. И. Анастасиев проявил себя в различных областях педагогики. Однако наиболее важный вклад он внес в становление училищеведения, — направления педагогической науки, которое в тот период только начинало развиваться. Богатый жизненный и педагогический опыт позволил ему определить тот базовый школоведческий материал, который особенно нужен учителю в его практической деятельности. Этот материал и был положен им в основу фундаментального труда «Народная школа. Руководство для учащихся в начальных училищах», ставшего поистине настольной книгой для всего российского учительства и принесшей ее составителю широкую известность среди российских педагогов — теоретиков и практиков. Эта работа выдержала свыше десятка изданий. Лишь первое издание, вышедшее в Симбирске в 1889 г., было однотономным; все остальные выходили (в Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Вятке) в двух томах.

«Народная школа» являлась своеобразной педагогической энциклопедией (хрестоматией) для народных учителей. В ее первой части давались «законоположения» и разного

рода инструктивный материал, необходимый заведующим народными училищами. Помещенные здесь правительственные приказы и распоряжения, касающиеся вопросов образования, практические советы А. И. Анастасиева и других видных ученых по организации работы начальной школы, подробно разработанные варианты расписаний в одноклассной сельской школе, программы и конспекты уроков по всем предметам учебной программы, рекомендательные списки методических пособий и художественной литературы, образцы деловых справок, проекты школьных зданий, различные сметы, перечень средств в школьной аптечке, оснащение школьного музея и другие полезные сведения служили надежным юридическим и методическим ориентиром в практической работе школьных учителей. Вторая часть пособия была посвящена дидактическим и воспитательным аспектам работы учителя. Большую ценность для учителей представляли собранные «под одной обложкой» избранные статьи выдающихся российских педагогов, таких, как К. Д. Ушинский («Родное слово»); Л. Н. Толстой («Чему учить в начальной школе»); С. А. Рачинский («Ученики сельских школ»); П. Г. Редкин («Что такое воспитание»); Н. А. Вышнеградский («О самовоспитании») и др., а также самого А. И. Анастасиева («Дисциплина, как условие воспитания», «Русская начальная народная школа»).

Книга, составленная А. И. Анастасиевым, в течение длительного времени, вплоть до 1917 г., а в

ряде мест и позднее, выполняла функцию основного методического пособия для учителей начальных классов. Педагогическая общественность высоко оценивала это методическое пособие А. И. Анастасиева. В одном из откликов указывалось, что «эта книга представляет ценный вклад в нашу народно-школьную литературу и должна обращать на себя внимание лиц и учреждений, которым дороги интересы народного образования»<sup>1</sup>.

В другой рецензии отмечалось: «Книга Анастасиева вышла уже пятым изданием, что с очевидностью доказывает нужду в ней. И действительно, это единственное пока у нас руководство для учащихся в начальных школах... Имея под руками эту «энциклопедию», учитель, особенно малоопытный, свободно может ориентироваться в своих многосложных обязанностях. Советы опытного педагога, много лет стоявшего и теперь стоящего близко к делу народной школы, принесут учителю большую пользу и дадут ему значительное облегчение в его трудной учительской деятельности»<sup>2</sup>. «Народная школа» по широте и глубине содержания, включенного в нее материала, относилась к числу наиболее значительных учебно-методических работ своего времени. Она неоднократно обсуждалась на съездах и курсах учителей и инспекторов народных училищ, на которых принимались решения о ее рекомендации в качестве руководства для учителей школ.

Фундаментальная работа А. И. Анастасиева породила ряд подражаний. Так, в начале XX в. в Нижегородской и в соседних с ней губерниях были популярны педагогические труды владельца книжного издательства и книжного склада Алексея Ивановича Лебедева. Его книги носили популяризаторский характер. Среди них выделялись «Букварь для обучения чтению и письму» (М., 1912); «Первая книга для чтения в сельских школах» (М., 1912. — 164 с.); «Вторая книга...» (М., 1913. — 176 с.); «Третья книга...» (М., 1913. — 416 с.); «К вопросу о реформе начального образования» (Нижний Новгород, 1903); «Школьное дело» (Нижний Новгород, 1914) и др. Последняя из указанных работ по многим характеристикам соотносима с «Народной школой» А. И. Анастасиева. Она включает в себя два тома, подзаголовки которых раскрывают их содержание: «Школа. Как правильно построить и оборудовать школу в санитарно-техническом и педагогическом отношении» (М., 1912. — 260 с.) и «Дети» (Нижний Новгород, 1914. — 560 с.).

Отрывок из рецензии В. Ермилова в газете «Утро России» (1911. № 127) дает представление о содержании второго тома: «Это прекрасно изложенная энциклопедия воспитания. Учитель без малейшего напряжения знакомится по ней как с воспитанием прошлого, так и настоящего

<sup>1</sup> Н. З. Рецензия // Русская школа. 1894. № 5–6. С. 280–289.

<sup>2</sup> Рождествен А. С. Рецензия на книгу А. И. Анастасиева «Народная школа» // Начальное обучение (Казань). 1905. № 8. С. 364–375. С. 364.

времени. На новейших течениях педагогической мысли автор остановился с особенным вниманием, и это придает книге современный, мы бы даже сказали, злободневный интерес. С достаточной обстоятельностью автор знакомит нас с теперешним состоянием новой экспериментальной педагогики и дидактики по трудам таких нынешних авторитетов, как Э. Мейман, А. В. Лай, А. П. Нечаев. Последнее слово этих новых изысканий в области душевной жизни — методы исследования личности — изложены господином Лебедевым весьма толково и популярно и снабжены соответствующим количеством рисунков и таблиц. В заключение приведена программа исследования детских характеров»<sup>1</sup>.

Подобные рецензии, положительно оценивающие работу А. И. Лебедева, появились в «Русском Вестнике» (1910, 31 декабря), «Волгаре» (1911, № 220, «Для народного учителя» (1911, № 3). Аналогичные положительные отзывы относительно главной педагогической работы Анастасиева, — книги «Народная школа» сопровождали ее каждое очередное переиздание.

Важной стороной научного наследия А. И. Анастасиева является его вклад в разработку проблем общей педагогики и дидактики. В частности, им давались определения важнейшим педагогическим понятиям, таким,

как педагогика, воспитание, внимание и др. Педагогику он трактовал как общественную науку, как синтез научных знаний и индивидуального искусства. Основные задачи педагогики он видел в том, чтобы «разъяснить сущность, значение целей и задач воспитания, раскрывать средства и способы их достижения, помогать учителю сознательно вести учащихся на такую ступень духовного развития, на которой они могли бы понять свое человеческое назначение и стремились бы к постоянному совершенству»<sup>2</sup>. *Воспитание* педагог определял, как «сознательную планомерную деятельность, которая совершается взрослыми и зрелыми людьми в интересах детей, юношей и имеет своей задачей вести их к зрелости телесной и особенно духовной, вести путем испытания и наиболее прямым...»<sup>3</sup>. В этом определении органично сочетаются точно подмеченные педагогом наиболее значимые характеристики процесса воспитания — сознательность и планомерность и эмоционально-образная форма выражения сущности данного понятия.

В трудах видных российских педагогов проблема определения сущности основных педагогических понятий также занимала значительное место. Так, П. Ф. Каптерев понимал под воспитанием «намеренное и систематическое воздействие взрослых

<sup>1</sup> Помелов В. Б. А. И. Анастасиев: служащий народного образования // Государственная служба в России: региональный аспект: сб. материалов. Выпуск 1 / отв. ред. С. В. Мудролюбова. Киров, 2008. С. 16–27. С. 20.

<sup>2</sup> Анастасиев А. И. Спутник учителя. СПб., 1905. 55 с. С. 10.

<sup>3</sup> Анастасиев А. И. Народная школа: В 2 т. М., 1912. Т. 2. 360 с. С. 64.

на детей»<sup>1</sup>. В. Я. Стоюнин трактовал воспитание, как процесс развития природных способностей человека, пробуждения в нем «сознательной мысли», привития передовых гражданских идеалов. Понятие «человек» рассматривалось им не как абстрактная антропологическая или чисто этическая категория, а как категория социально-историческая. Поэтому задачу школы он видел в воспитании «гражданина известной земли, согласно с требованиями реальными и идеальными своего времени»<sup>2</sup>. Хотя интерпретация В. Я. Стоюниным понятия «воспитание», на наш взгляд, шире и глубже определения, предложенного А. И. Анастасиевым, важно отметить оригинальность и самостоятельность взглядов вятского педагога, которые проявились, в частности, в трактовке важнейших педагогических понятий.

В то же время нельзя не отметить прямую генетическую связь взглядов А. И. Анастасиева с позициями его знаменитых предшественников: К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, Д. Д. Семенова, В. И. Водовозова и др. Эта связь особенно наглядно просматривается при рассмотрении научных позиций А. И. Анастасиева, выраженных в его многочисленных работах, посвященных различным проблемам

дидактики. В частности, много внимания Анастасиев уделял рассмотрению проблемы соотношения и взаимодействия познавательной, воспитательной и развивающей функций обучения. В книге «Основы успешного обучения» он ставил вопрос о «воспитывающем обучении», которое «не только сообщает знания, но и возбуждает рассудочную деятельность ученика»<sup>3</sup>.

Приобретая знания, умения и навыки в процессе обучения, учащиеся развивают свой ум, облагораживают сердце, укрепляют здоровье и волю. А. И. Анастасиев призывал учителей не отделять обучение от воспитания, поскольку «первое — только орудие второго; в каждый момент деятельности вы — не только учитель, но и воспитатель»<sup>4</sup>.

Особенно подробно Анастасиев рассматривал развивающую функцию обучения, главными средствами реализации которой он считал всемерную активизацию мышления учащихся посредством поддержания их внимания и развития познавательных интересов. При этом он разделял идею К. Д. Ушинского о внимании как о «единственной двери», через которую проникает внешний мир в сознание, и мысль Л. Н. Толстого о познавательном интересе как о великой силе в преодолении трудностей,

<sup>1</sup> Лебедев П. А. П. Ф. Каптерев — видный педагог России второй половины XIX — начала XX столетия // П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 7–34. С. 21.

<sup>2</sup> Стоюнин В. Я. Заметки о русской школе // Избранные педагогические сочинения. М., 1954. 657 с. С. 149–217. С. 158.

<sup>3</sup> Анастасиев А. И. Основы успешного обучения: Очерки дидактики. Казань, 1902. 206 с. С. 16.

<sup>4</sup> Анастасиев А. И. Дидактический катехизис. Казань, 1902. 16 с. С. 3.

прежде всего учебного характера<sup>1</sup>. Задачу воспитывающего обучения А. И. Анастасиев видел не только в том, чтобы «не умять принадлежащего преподаваемым предметам интереса, но и в том, чтобы искусственно сделать привлекательным то, что недостаточно интересно по самой природе»<sup>2</sup>. Решение этой проблемы педагог ставил в зависимость от правильного выбора метода и формы преподавания.

Наиболее эффективным для возбуждения интереса к учению он считал эвристический метод и метод катехизической беседы, которые требуют от школьников «непрерывной рассудочной деятельности, устраняют их рассеянность и скуку, возбуждают мысль к интенсивной работе, а ответы, служа для учителя показателем степени внимания учеников к предмету преподавания, будят их самостоятельность и свидетельствуют об активном участии детей в изучении предмета»<sup>3</sup>.

Остаются актуальными и для сегодняшней школы его идеи о способах «возбуждения и поддержания интереса и внимания». К таковым он относил соблюдение разумной дисциплины школьников, умение создать у учащихся «ожидательное настроение» путем объявления темы и цели урока, раскрытия практического значения изучаемого предмета и предвзвешенной характеристики видов

работы, живой эвристический способ преподавания, обеспечение детей различными, постепенно усложняющимися, но посильными видами заданий. «И при всем этом, — отмечал А. И. Анастасиев, — главное — это хорошая организация непрерывно чередующегося интенсивного труда»<sup>4</sup>.

Дидактические взгляды А. И. Анастасиева были значительно углублены и развиты последующими поколениями отечественных теоретиков педагогики. Так, идея подготовки учащихся к активному восприятию новых знаний является одной из центральных в научно-педагогическом наследии М. А. Данилова<sup>5</sup>. Вывод Анастасиева о единстве развивающей, воспитывающей и познавательной функций обучения был для того времени достаточно новым и оригинальным. Он полностью подтверждается современной педагогической наукой и является одним из фундаментальных оснований отечественной дидактики.

Заметный вклад А. И. Анастасиев внес в решение *методических проблем*. В период, когда осуществлялась его педагогическая деятельность, многие учителя в силу недостаточной педагогической подготовленности, отсутствия средств для покупки методической литературы и ее нехватки в целом, практиковали в своей работе устаревшие методы. Было даже распространено мнение о том, что,

<sup>1</sup> Анастасиев А. И. Граф Л. Н. Толстой как педагог. Вятка, 1904. 55 с. С. 54.

<sup>2</sup> Анастасиев А. И. Основы успешного обучения: Очерки дидактики. Казань, 1902. 206 с. С. 144.

<sup>3</sup> Там же. С. 144.

<sup>4</sup> Анастасиев А. И. Спутник учителя. СПб., 1905. 55 с. С. 15.

<sup>5</sup> Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960. 299 с. С. 127–135.

например, буквослагательный метод обучения чтению — «от Бога» и является чуть ли не священным, в то время как все другие методы богохульственны.

И здесь значительная заслуга А. И. Анастасиева состояла в том, что в своих многочисленных работах он обобщал и делал доступными широким массам учителей прогрессивные элементы научно-педагогического знания. Так, в одном из первых учебников по дидактике для вузов «Основы успешного обучения» (Казань, 1903) им представлены педагогические идеи ведущих западноевропейских и российских ученых. При описании хода процесса обучения он советовал учителям придерживаться гербартовских «ступеней». В вопросе об использовании основных дидактических принципов (наглядности, сознательности и др.) А. И. Анастасиев выступал как последователь К. Д. Ушинского. Это конкретно проявлялось в его попытках снабдить свои методические пособия качественным и доступным литературно-художественным материалом.

А. И. Анастасиев стал автором таких пособий для начального обучения, как «Русско-славянская азбука: В 6 частях» (М., 1891), «Первая книжка родной грамоты: азбука, прописи, церковная азбука» (М., 1912), «Вторая книжка родной грамоты: чтение после азбуки, письмо, рассказы из священной истории Нового Завета, церковно-славянское чтение» (М., 1912), «Сборник стихотворений для начальных народных училищ и для домашнего обучения» (М., 1910) и др.

Будучи сторонником последовательного использования принципа наглядности, он предлагал начинать обучение грамоте с рассматривания детьми картин, изображающих предметы ближайшего окружения. Поэтому «Первая книжка...» открывается отделом под названием «Ступеньки к Азбуке». Здесь напечатаны картинки «Крестьянская семья», «Урок в начальной школе», «Сельская церковь», «Господь Спаситель и дети» и др. Под ними помещены вопросы, которые учитель задает детям, постепенно приучая их к связной речи. Далее идут картинки-буквы. Каждая буква составлена из предметов: «А» — «аршин», «У» — «удочка», «О» — «окно круглое», «Н» — «три ножа», «М» — «молотки», «Р» — «рога» и т. д. Каждый последующий урок начинается повторительным чтением пройденных букв. Они располагаются в алфавитном порядке, благодаря чему последний постепенно запоминается. Материал для первоначального чтения составлен применительно к уровню понимания детей и состоит сначала из отдельных слогов и слов, затем из слов и предложений и, наконец, из небольших связных рассказов на близкие детям темы.

Методические пособия А. И. Анастасиева не содержат в себе значительного объема принципиально нового материала, однако отличаются логичностью, последовательностью, реализацией основных дидактических принципов. Их значение определяется тем, что, будучи изданными в средневолжской провинции, они заполняли собой тот «методический вакуум»,

который имел место в связи с нехваткой учебных пособий в школах. Он стремился в своих многочисленных методических работах, предназначенных прежде всего для студентов педагогических учебных заведений, собрать воедино обширный психолого-педагогический материал, накопленный прогрессивной отечественной и зарубежной педагогической мыслью и изложить в соответствии с возможностями потенциальных читателей. Таким образом, А. И. Анастасиев внес значительный вклад в популяризацию научно-педагогического знания в российской провинции.

Типичным примером, подтверждающим этот вывод, является книга «Народная школа», где им был обобщен с передовых для того времени научных позиций обширный дидактический материал, характеризующий синтетический, аналитический, дедуктивный и индуктивный подходы к изложению учебного материала, представляющие собой в совокупности звуковой аналитико-синтетический метод в обучении грамоте.

Ученый дал обоснование характеру использования отмеченных подходов, пояснил, что их выбор «стоит в зависимости от характера, особенностей и этапа изучения учебного материала, степени подготовленности учащихся, обеспеченности наглядными пособиями и другими средствами обучения»<sup>1</sup>. Педагогическая интуиция, базирующаяся на прочном фундаменте знаний и педагогического опыта,

должна помочь в каждом конкретном случае сделать безошибочный выбор в пользу того или иного приема или метода обучения. Тем самым А. И. Анастасиев ставил проблему успешности обучения в прямую зависимость от общей и педагогической эрудиции учителя. В работе «Дидактический катехизис», многократно издававшейся как отдельными изданиями, так и включавшейся автором в состав других, более крупных книг, очень заметно влияние Ф. В. А. Дистервега и его «Руководства к образованию немецких учителей». «Дидактический катехизис» представляет собой краткое изложение педагогических взглядов А. И. Анастасиева в форме советов учителю.

Таким образом, А. И. Анастасиев активно использовал и популяризировал, а в ряде случаев и развивал, применительно к современным для него условиям, идеи выдающихся педагогов. Указанная работа дополняется книгой «Заветы старого учителя молодому». Обе эти книги содержательно напоминают «Сто советов учителю» В. А. Сухомлинского. (Кстати, «Дидактический катехизис» тоже включал в себя 100 советов учителю).

Семен Филиппович Егоров упрекает А. И. Анастасиева в излишней назидательности, категоричности высказывавшихся им суждений<sup>2</sup>. Действительно, некоторая категоричность и назидательность явственно проявляются в ряде работ А. И. Анастасиева и, прежде всего, в

<sup>1</sup> Анастасиев А. И. Народная школа: В 2 т. М., 1912. Т. 2. 360 с. С. 82.

<sup>2</sup> Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. М., 1987. 152 с.

«Дидактическом катехизисе». Однако следует отметить, что недостаточно подготовленные учителя и нуждались больше всего именно в таких категоричных, однозначно выраженных наставлениях. Сам А. И. Анастасиев неоднократно указывал, что в учебно-методических пособиях необходимо рассматривать вопросы типа «как, когда и в каком распределении должны быть проходимы отдельные части и вопросы учебных предметов», и поэтому совершенно сознательно неизменно следовал этому правилу в своих книгах.

При этом он отвергал упреки в рецептурности и заявлял, что учитель, а тем более учитель неопытный и не имеющий достаточного педагогического образования, не в состоянии знать все тонкости и нюансы методической, а подчас и фактической, сторон преподаваемого материала. Поэтому надежды на так называемый «творческий подход» учителя могут остаться нереализованными. Вот почему при разработке учебно-методических пособий А. И. Анастасиев считал необходимой по возможности более полную дидактическую «прорисовку» изучаемого материала с тем, чтобы на основе готового методического «фундамента» предоставить учителю возможность проявлять свое индивидуальное педагогическое мастерство, сообразуясь с конкретными возможностями, в которых работает педагог. В то же время мы согласны

с мнением С. Ф. Егорова, относившего А. И. Анастасиева, наряду с К. В. Ельницким, С. И. Миропольским, Н. А. Бобровниковым, к дидактам, если можно так выразиться, «второго эшелона», отводя место авангарда отечественных педагогов К. Д. Ушинскому, В. И. Водовозову, В. Я. Стоюнину, Д. Д. Семенову, В. П. Вахтерову и др.<sup>1</sup>

В работах А. И. Анастасиева немало тонких, изящных, образных сравнений, метафор. Приведем одну цитату, точно характеризующую авторский стиль и образ мышления педагога. Он писал: «Великий ученый и ученик начальной школы — оба заняты одной заботой об умственном развитии, стоят на одной и той же лестнице. Только один — наверху, а другой — внизу. На этой лестнице нет места, нет ступени учителю, прекратившему свое образование»<sup>2</sup>.

А. И. Анастасиев проявил себя и как историк педагогики. Он выпустил три сборника «Очерков по истории педагогики» (Казань, 1900—1903), которые охватывали своим содержанием историю развития образования и педагогической мысли в России и других странах с древнейших времен до конца XIX в. При этом особое внимание он уделил характеристике деятельности выдающихся отечественных педагогов, таких, как М. В. Ломоносов, И. И. Бедкой, К. Д. Ушинский и др., а также зарубежных теоретиков и практиков:

<sup>1</sup> Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. М., 1987. 152 с.

<sup>2</sup> Анастасиев А. И. Основы успешного обучения: Очерки дидактики. Казань, 1902. 206 с. С. 150.

Я. А. Коменский, Й. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, Й. Ф. Герbart и др. «Очерки по истории педагогики» А. И. Анастасиева стали первым пособием по данному предмету для вузов и учительских семинарий, изданному в приволжских губерниях.

В книге «Граф Л. Н. Толстой как педагог» (Вятка, 1904) А. И. Анастасиев выступил как один из первых исследователей педагогического творчества Л. Н. Толстого. Вятский педагог дал достаточно полную характеристику педагогической деятельности и взглядов Л. Н. Толстого и поставил его в один ряд с великими педагогическими деятелями. По существу, А. И. Анастасиев был первым отечественным историком педагогики, который положил начало исследованию педагогического наследия великого русского писателя. Важно отметить, что книга вятского педагога была опубликована в то время, когда деятельность великого русского писателя, и в особенности его религиозные и нравственные установки, побуждали царское правительство и церковь крайне негативно относиться к нему. В самом факте написания и опубликования этой книги (двумя изданиями — в Вятке и Санкт-Петербурге) отчетливо проявились не только научная компетентность, но и вполне определенная гражданская позиция директора народных училищ Вятской губернии А. И. Анастасиева.

Давая оценку научному наследию А.И. Анастасиева, следует признать, что его, прежде всего, следует высоко оценивать не как теоретика, а как *выдающегося популяризатора педаго-*

*гической науки.* Его многочисленные книги и пособия, выходявшие большими для того времени тиражами и, как правило, несколькими изданиями, оказывали положительное влияние на повышение уровня подготовленности российских учителей. Они использовались в качестве учебных пособий как в профессиональных педагогических учебных заведениях, так и в школьной практике.

Подводя итог рассмотрения теоретико-педагогической деятельности А. И. Анастасиева, можно сделать вывод о том, что его научное наследие охватывало различные направления науки: общую педагогику, дидактику и историю образования, методику начального обучения и педагогическую публицистику. Актуальность указанных направлений для развития российской педагогической мысли А. И. Анастасиев ощущал особенно отчетливо, поскольку он продолжительное время занимал должность директора народных училищ, а также занимался активной преподавательской деятельностью. Отсюда его глубокое знание насущных проблем российской, и прежде всего провинциальной, школы, большая научная убедительность содержания работ и выводов.

Хотя научные воззрения А. И. Анастасиева не подходят под понятие какой-то единой концепции, или даже определенного направления, анализ его научно-практической деятельности позволяет выделить ряд характерных черт. Прежде всего, это гармоническое сочетание в его творчестве научно-педагогического и учебно-методического аспектов.

Другой важнейшей чертой педагогического наследия Анастасиева является его стремление выйти в своих исследованиях на всероссийский уровень, преодолеть подчас проступающий при рассмотрении научного творчества некоторых местных ученых провинциализм, проявляющийся, чаще всего, в таких характеристиках, как гиперболизация значимости своих научных достижений, излишняя категоричность утверждений, постановка местных региональных особенностей, характеризующих предмет изучения, в центр не только конкретного исследования, но и научного направления в целом, пренебрежительное отношение к использованию передового российского и зарубежного опыта и др.

В своих публикациях А. И. Анастасиев не только отчетливо декларировал приверженность социальным и научным идеям и концепциям Я. А. Коменского, Ф. В. А. Дистервега, Й. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, В. И. Водовозова, Н. А. Корфа, Н. Ф. Бунакова, Л. Н. Толстого и др., но и фактически, содержанием своих произведений и благородным характером практических усилий, направленных на просвещение народа, стремился соответствовать высоким научным и моральным стандартам и демократической направленности деятельности этих выдающихся ученых, что также способствовало всероссийскому признанию его трудов, прежде всего, со стороны прогрессивной научно-педагогической общественности.

В практической работе и своих теоретических трудах А. И. Анастасиев неизменно стремился к полной профессиональной самоотдаче в интересах просвещения народа, к проявлению истинного демократизма. Истоки этого демократизма лежали в его разночинском происхождении, в постоянной близости к народу и общении с ним в процессе практической работы в Вятской и в соседних с ней губерниях. Демократизм Анастасиева проявлялся в его научном творчестве в том, что он пытался разрешить, прежде всего, те вопросы, которые в тот период были особенно актуальны, а именно вопросы, связанные с начальным образованием народа. Этим объясняется, в основном, единая социальная и методическая направленность большинства его работ. Важно отметить, что вслед за А. И. Анастасиевым в ряде соседних губерний также стали появляться региональные ученые, занимавшиеся исследованием тех или иных аспектов педагогической науки. Преобладающая оценка, дававшаяся исследователями Анастасиеву как ученому и деятелю народного образования, состоит в том, что его труды и деятельность оказали существенное положительное влияние на повышение уровня подготовленности казанских, симбирских и вятских учителей, а также педагогов-практиков других российских губерний. Творческое наследие А. И. Анастасиева во многом сохраняет свою значимость в настоящее время, что подчеркивает актуальность его дальнейшего исследования.

## Список литературы

1. Абдрашитова, Э. А. Историко-педагогическое наследие педагога-практика Андрея Ивановича Анастасиева / Э. А. Абдрашитова. — Набережные Челны, Камская госуд. инж.-экон. академия, 2009. — 68 с.
2. Анастасиев, А. И. Внимание и интерес при обучении / А. И. Анастасиев. — СПб., 1903. — 56 с.
3. Анастасиев, А. И. Вятские иногородцы и их школы / А. И. Анастасиев // Журнал министерства народного просвещения. — 1904. — № 6. — С. 75–103.
4. Анастасиев, А. И. Граф Л. Н. Толстой как педагог / А. И. Анастасиев. — Вятка, 1904. — 55 с.
5. Анастасиев, А. И. Дидактический катехизис / А. И. Анастасиев. — Казань, 1902. — 16 с.
6. Анастасиев, А. И. Основы успешного обучения: Очерки дидактики / А. И. Анастасиев. — Казань, 1902. — 206 с.
7. Анастасиев, А. И. Народная школа: В 2 т. / А. И. Анастасиев. — М., 1912. — Т. 2. — 360 с.
8. Анастасиев, А. И. Сборник педагогических статей / А. И. Анастасиев. — Б/м, б/г. — 150 с.
9. Анастасиев, А. И. Спутник учителя / А. И. Анастасиев. — СПб., 1905. — 55 с.
10. Буйских, О. В. В. И. Фармаковский — просветитель и мировой судья / О. В. Буйских // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера: В 2 т. — Киров, 1996. — Т. 1. — С. 290–293.
11. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. — М., 1960. — 299 с.
12. Егоров, С. Ф. Дидактика в России начала XX в. как предмет историко-педагогических исследований / С. Ф. Егоров // Советская педагогика. — 1978. — № 1. — С. 118–127.
13. Егоров, С. Ф. Развитие теории содержания образования в педагогике России начала XX века / С. Ф. Егоров // Советская педагогика. — 1980. — № 3. — С. 107–115.
14. Егоров, С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. / С. Ф. Егоров. — М., 1987. — 152 с.
15. Каргин, Н. А. Самообразование учителя / Н. А. Каргин // Начальная школа. — 1975. — № 8. — С. 81–83.
16. Коротов, В. М. Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. — М., 1980. — 190 с.
17. Лебедев, П. А. П. Ф. Каптерев — видный педагог России второй половины XIX — начала XX столетия / П. А. Лебедев // П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — С. 7–34.
18. Леонтьев, А. А. Творческий путь и основные черты лингвистической концепции И. А. Бодуэна де Куртенэ / А. А. Леонтьев // И. А. Бодуэн де Куртенэ. 1849–1929 / Под ред. С. Б. Бернштейна. — М., 1960. — С. 5–27.
19. Лихачев, Б. Т. Воспитательные аспекты обучения / Б. Т. Лихачев. — М., 1982. — 190 с.
20. Н. З. Рецензия // Русская школа. 1894. № 5–6. — С. 280.
21. Помелов, В. Б. А. И. Анастасиев и вятская школа / В. Б. Помелов // Вятскому земству — 130 лет / Сборник статей / Под ред. В. Е. Мусихина. — Киров, 1997. — С. 120–127.
22. Помелов, В. Б. А. И. Анастасиев и его вклад в отечественную педагогику / В. Б. Помелов // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 85–89.
23. Помелов, В. Б. А. И. Анастаси-

ев: служащий народного образования / В. Б. Помелов // Государственная служба в России: региональный аспект: сб. материалов. Выпуск 1 / отв. ред. С. В. Мудролюбова. — Киров, 2008. — С. 16–27.

24. Помелов, В. Б. Кукарское (Советское) учительское училище — первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения / В. Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2014, — № 1. — С. 67–73.

25. Помелов, В. Б. Научно-педагогические и мировоззренческие взгляды А. А. Красева / В. Б. Помелов // Сб. статей / Под ред. В.Ф. Юлова. — Киров, 1998. — С. 117–125.

26. Помелов, В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова / В. Б. Помелов // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера / Под ред. В. В.

Низова. В 2 т. — Т. 2. — Киров, 1996. — С. 293–296.

27. Рождествин, А. С. Рецензия на книгу А. И. Анастасиева «Народная школа» / А. С. Рождествин // Начальное обучение (Казань). — 1905. № 8. — С. 364–375.

28. Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе / В. Я. Стоюнин // Избранные педагогические сочинения. — М., 1954. — 657 с. — С. 149–217.

29. Ханбиков, Я. И. Русские педагоги Татарии и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа / Я. И. Ханбиков. — Киров, 1968. — 136 с.

30. Шарафутдинов, З. Т. Педагогическое наследие виднейших представителей Казанской лингвистической школы / З. Т. Шарафутдинов // Учен. зап. Казан. пед. ин-та. — Вып. 171. — Сб. 3. — 1976. — С. 3–18.

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. Г. Корнетова

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ш. МОНТЕСКЬЕ

УДК 37(092)

ББК 74.03(4Фра)5-218 Монтестье Ш.

**Ш. Монтестье (1689–1755)** указывал на связь воспитания с существующим в обществе политическим строем. Само существование и укрепление этого политического строя определяются в том числе и тем, в какой степени идеалы и цели, пути и способы педагогической деятельности ориентированы на те или иные политические ценности и формы.

**Ключевые слова:** Ш. Монтестье; воспитание в монархическом государстве; воспитание в деспотическом государстве; воспитание в республиканском государстве.

E. G. Kornetova

## PEdagogical IDEAS OF S. MONTESQUIEU

**S. Montesquieu (1689–1755)** pointed to the connection of education with the existing political system in society. The very existence and strengthening of this political system are determined, among other things, by the extent to which ideals and goals, ways and means of pedagogical activity are oriented to certain political values and forms.

**Key words:** Montesquieu; education in a monarchical state; education in a despotic state; education in a Republican state.

Французский философ и писатель, правовед и политолог *Шарль Луи де Секонда, барон де ля Брэд и де Монтестье* (1689–1755) стоял вместе с Д. Локком и А. Смитом у истоков ли-

берализма как государственной идеологии, как и Г. Бокль. был ярчайшим приверженцем географической школы в развитии цивилизации, вместе с Д. Локком и Ж.-Ж. Руссо заложил фундамент представительной демок-

ратии, сформулировал идею разделения властей.

Ш. Монтескье принадлежал к числу самых значительных и влиятельных представителей французского просвещения. По словам Г. Б. Корнетова, «в эпоху Просвещения, уже одним своим названием свидетельствующую о *приоритетности педагогической проблематики* в западноевропейском сознании XVIII в., о пристальном внимании к вопросам образования, получили законченное выражение многие тенденции, ясно обозначившиеся в предшествующее столетие. Именно в это время особенно интенсивно разрабатывалась идея, утверждавшая возможность рациональной организации социальных отношений, переустройства общественной жизни на разумных началах. В педагогике Просвещения нашли отражение все сильные и слабые стороны мировоззрения эпохи. Рост внимания к педагогической проблематике в XVIII в. объяснялся верой идеологов Просвещения в *возможность преобразования общества в соответствии с умпостигаемой природой человека посредством просвещения народа, воспитания "особой породы людей", способных организовать социальную жизнь на разумных началах.* <...> Франция эпохи Просвещения лишь двигалась навстречу революционным преобразованиям. <...> *Французские просве-*

*тители пытались доказать, что, обращаясь к человеческому разуму, давая людям должное воспитание, создавая благоприятную среду их жизни, можно согласовать экономические и социальные интересы людей, обеспечить общественную справедливость и свободу»<sup>1</sup>.*

Как и большинство других просветителей, Ш. Монтескье обращался к педагогическим вопросам прежде всего в контексте поиска путей переустройства общества на справедливых, по его мнению, началах. В написанной для «Энциклопедии» Дидро — Д'Аламбера статье «Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства» он утверждал, что человеческая «душа испытывает три рода удовольствий: одни она черпает из самого своего существа, другие — в результате своего единения с телом, и, наконец, третьи основываются на нравах и предрассудках, внушаемых ей некоторыми установлениями, обычаями и привычками»<sup>2</sup>. Этот тезис проясняет антропологические основания педагогических воззрений Ш. Монтескье. По сути, он выделил три источника, определяющих то, что является собой каждый человек: первый — это то, что заложено в его душе от рождения; второй — это то, что определяется его физическими особенностями, физическим состоянием; и, наконец, третий — это то, что формируется общественным окружением и,

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. 438 с. С. 238, 249.

<sup>2</sup> Монтескье Ш. Л. Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства / пер. с фр. О. В. Моисеенко // Избранные произведения. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. С. 735–758. С. 737.

частности, находит свое воплощение в человеческих привычках.

Педагогическим проблемам Ш. Монтескье посвящает четвертую книгу своего главного труда «О духе законов» (1748), назвав ее «О том, что законы воспитания должны соответствовать принципам образа правления»<sup>1</sup>. Уже само название раздела свидетельствует о том, что французский просветитель в своих педагогических построениях следовал традиции, развиваемой в Древней Греции Платоном и Аристотелем. Эти античные мыслители рассматривали педагогическую деятельность в структуре деятельности политической, связывая с ней прежде всего решение проблем формирования достойных граждан государства.

Размышляя об особенностях современного ему воспитания, Ш. Монтескье указывал, что «мы получаем воспитание из трех различных и даже противоположных друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи двух первых. Это отчасти происходит от существующего у нас противоречия между требованиями религии и правилами света — явления, неизвестного древним» (с. 191).

Прежде всего, Ш. Монтескье обращает внимание на то, что «законы воспитания — это первые законы, которые встречает человек в своей

жизни. И <...> законы эти подготавливают нас к тому, чтобы стать гражданами» (с. 187). Тем самым он утверждает выдающуюся роль воспитания в жизни человека и общества. Подчеркивая, что «каждая семья должна управляться по образцу великой семьи, охватывающей все отдельные семьи», французский просветитель провозглашает: «Если весь народ живет каким-нибудь принципом, то все его составные части, т. е. семейства, живут тем же принципом. Поэтому законы воспитания должны быть различными для каждого вида правления; в монархиях их — предметом будет честь, в республиках — добродетель, в деспотиях — страх» (с. 183). Таким образом, Ш. Монтескье связывает то, каким должно быть воспитание, с тем политическим строем, какой существует в государстве, ибо каждый строй требует особый тип гражданина. Так, он пишет: «Для того, чтобы охранять и поддерживать монархическое или деспотическое правительство, не требуется большой честности. Все определяет и сдерживает сила законов в монархии и вечно подъятая длань государя в деспотическом государстве. Но народное государство нуждается в добавочном двигателе; этот двигатель — добродетель» (с. 179). Свое понимание республиканской добродетели он излагает следующим образом: «В республике добродетель есть очень простая вещь:

<sup>1</sup> Монтескье Ш. Л. О духе законов / пер. с фр. А. Г. Горнфельда, М. М. Ковалевского, А. И. Рубина // Избранные произведения. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. С. 156–733. С. 187–196. Все дальнейшие ссылки на это произведение Ш. Монтескье даются по данному изданию; в скобках указываются страницы цитируемых фрагментов.

это — любовь к республике, это — чувство, а не ряд сведений. Оно столь же доступно последнему человеку в государстве, как и тому, который занимает в нем первое место. Раз усвоив себе добрые правила, народ держится за них дольше, чем так называемые порядочные люди. Разложение редко начинается с него, и часто из своих скудных познаний он черпает более сильную привязанность к тому, что установлено. Любовь к отечеству порождает добрые нравы, а добрые нравы порождают любовь к отечеству. Чем менее мы можем удовлетворять наши личные страсти, тем более мы отдаемся общим» (с. 196—197).

Отвечая на вопрос, какие педагогические задачи для чего и каким образом должны решаться при монархической форме правления, Ш. Монтескье пишет: «В монархиях воспитание получают в основном не в публичных школах, где обучаются дети; настоящее воспитание начинается для человека лишь со времени его вступления в свет. Свет — вот та школа, где мы знакомимся с тем, что общим нашим наставником и руководителем, имя которому — *честь*. В этой школе мы постоянно видим и слышим три вещи: “нужно известное благородство и добродетели, известная искренность в нравах и известная учтивость в обращении”. Добродетели, примеры которых мы видим здесь, всегда говорят нам менее о наших обязанностях к другим, чем о наших обязанностях к самим себе, сколько то, что отличает нас от них. В поступках здесь ценят не доброе чувство, а показную красоту, не справедливость, а широту размаха,

не благоразумие, а необычайность. <...> Что же касается до нравов, то <...> монархическое воспитание должно внести в них известную долю искренности и прямоты. Там, следовательно, требуют правды от речей человека. Но из любви ли к самой правде? Совсе нет, а только потому, что человек, привыкший говорить правду, кажется смелым и свободным. И в самом деле, создается впечатление, что такой человек считается только с действительным положением вещей, а не с мнением людей о нем. Вот почему там столько же ценят прямоту подобного рода. Сколько презирают прямоту народа, основанную на лишь на простодушии и правдивости. Наконец, воспитание в монархиях требует известной учтивости в обращении. Люди созданы для совместной жизни, и поэтому они должны нравиться друг другу. Человек, который стал бы оскорблять своих ближних несоблюдением правил приличия, уронил бы себя в общественном мнении до такой степени, что лишил бы себя возможности быть полезным. Но не из этого чистого источника истекает обыкновенно учтивость. Ее порождает желание отличиться. Мы учтивы из чванства: нам льстит сознание, что самые приемы нашего обращения доказывают, что мы не принадлежим к низким слоям общества и никогда не знали с этой породой людей. <...> На все это и обращает свои усилия воспитание, чтобы образовать так называемого порядочного человека, т. е. такого, который обладал бы всеми желательными для этого образа правления качествами и

добродетелями. Здесь все проникнуто понятием чести — оно пронизывает всякий образ мыслей, каждое чувство, оно определяет даже принципы. <...> Ничто в монархии не предписывается так настоятельно религией, законами и честью, как повиновение воле государя; но эта честь в то же время подсказывает нам, что государь никогда не должен требовать от нас действия, несогласного с честью, так как это лишило бы нас способности служить ему» (с. 187—189).

Ш. Монтескье различает то, каким должно быть воспитание в монархическом и деспотическом государствах. Последнее он характеризует следующим образом: «Как в монархических государствах воспитание стремится вселить в сердца дух высокомерия, так в деспотических государствах оно старается их унижить. Оно должно быть проникнуто духом рабства. Хорошо, если в этом духе воспитаны здесь и начальствующие, ибо в этом государстве всякий тиран в то же самое время и раб. Безоговорочное повиновение предполагает невежество не только в том, кто повинуется, но и в том, кто повелевает: ему незачем размышлять, сомневаться и обсуждать, когда достаточно только приказать. В деспотических государствах каждый дом — отдельное государство. Поэтому задача воспитания, заключающаяся главным образом в том, чтобы научить искусству жить с Другими людьми, там очень ограничена: она сводится к тому, чтобы вселить в сердца страх, а умам сообщить познание некоторых самых простых правил религии. Знание там было бы опасно, соревно-

вание губительно, что же касается добродетелей, то, по мнению Аристотеля, нет ни одной добродетели, которая была бы свойственна рабам; все это очень суживает задачи воспитания в этом строе. В известном смысле воспитание там совсем отсутствует. Надо лишить человека всего, чтобы дать ему нечто, и сначала сделать из него дурного подданного, чтобы потом получить хорошего раба. Да и зачем стараться там воспитать хорошего гражданина, чуткого к общественным бедствиям? Ведь любовь к государству может увлечь его к попыткам ослабить бразды правления, и если это ему не удастся, то он погубит себя; а если удастся, то он рискует погубить и себя самого, и государя, и государство» (с. 190—191).

Наконец, Ш. Монтескье пишет о том, какое воспитание соответствует потребностям республиканского государства: «Ни одно правление не нуждается в такой степени в помощи воспитания, как республиканское правление. Страх в деспотических государствах зарождается сам собою под влиянием угроз и наказаний; честь в монархиях находит себе опору в страстях человека, и сама служит им опорой; но политическая добродетель есть самоотверженность — вещь всегда очень трудная. Эту добродетель можно определить как любовь к законам и к отечеству. Эта любовь, требующая постоянного предпочтения общественного блага личному, лежит в основании всех частных добродетелей: все они представляют собою не что иное, как это предпочтение. Эта

любовь получает особенную силу в демократиях. Только там управление государством вверяется каждому гражданину. Но правительства подчинены тому же закону, что и все вещи в мире. Чтобы их сохранить, надо их любить. Нам никогда не приходилось слышать, чтобы государь не любил монархии, а деспот ненавидел деспотизм. Дело, следовательно, в том, чтобы водворить в республике эту любовь, ее-то и должно прививать воспитание. Но лучшее средство привить детям любовь к отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов. Человек обыкновенно способен передавать детям свои познания; в еще большей степени он способен передавать им свои страсти. Если же этого не происходит, то это значит, что все внушаемое в родительском доме разрушается влияниями, приходящими извне. Народ вырождается не в пору своего зарождения; он погибает лишь тогда, когда зрелые люди уже развращены» (с. 191–192).

Таким образом, Ш. Монтескье не только указывал на связь воспитания с существующим в обществе политическим строем, но и связывал само существование и укрепление этого политического строя с тем, в какой степени идеалы и цели, пути и способы педагогической деятельности ориентированы на те или иные политические ценности и формы. Эта установка Ш. Монтескье оказала (и продол-

жает оказывать) огромное влияние на развитие педагогической теории и практики.

Так, уже его младший современник Ж.-Ж. Руссо в работе «Соображения об образе правления в Польше и предлагаемые преобразования в сем правлении» (1771–1772), продолжая традицию Ш. Монтескье, писал: «Именно воспитание призвано формировать национальное самосознание и так направлять мнения и вкусы граждан, чтобы те были патриотами по склонности, по страсти, по необходимости. Ребенок в миг своего рождения должен увидеть родину и до самой смерти не должен желать ничего, кроме родины. Всякий истинный республиканец с молоком матери впитал в себя любовь к отечеству, то есть к законам и свободе»<sup>1</sup>.

Деятели Великой французской революции, начавшейся в 1789 г., пытаясь в духе идей Ш. Монтескье создать систему образования, которая соответствовала новым государственным идеалам и способствовала бы воспитанию граждан нового республиканского государства, разработали, представили и приняли множество законопроектов, призванных обеспечить решение этой задачи<sup>2</sup>. Идеи Ш. Монтескье о прямой зависимости воспитания от государственного устройства и сегодня продолжают влиять на образовательную политику современных государств.

<sup>1</sup> Руссо Ж.-Ж. Соображения об образе правления в Польше и предлагаемые преобразования в сем правлении / пер. И. Я. Волевич, М. М. Маянц // Педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 2. С. 178–187. С. 183–184.

<sup>2</sup> Педагогические идеи великой французской революции: речи и доклады / перевод и вступ. статья О. Е. Сыркиной; под ред. А. П. Пинкевича. М.: Работник просвещения, 1926. 240 с.

**Список литературы**

1. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
2. Монтескье, Ш. Л. О духе законов / Ш. Л. Монтескье ; пер. с фр. А. Г. Горнфельда, М. М. Ковалевского, А. И. Рубина // Избранные произведения. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. — 635 с.
3. Монтескье, Ш. Л. Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства / Ш. Л. Монтескье; пер. с фр. О. В. Моисеенко // Избранные произведения. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. — 348 с.
4. Педагогические идеи великой французской революции: речи и доклады / перевод и вступ. статья О. Е. Сыркиной; под ред. А. П. Пинкевича. — М. : Работник просвещения, 1926. — 240 с.
5. Руссо, Ж.-Ж. Соображения об образе правления в Польше и предлагаемые преобразования в сем правлении / Ж.-Ж. Руссо; пер. И. Я. Волевич, М. М. Маянц // Педагогические сочинения: в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 178–187. — С. 183–184.

## РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

А. В. Уткин

### О НОВОЙ КНИГЕ Л. Э. ЗАВАРЗИНОЙ

УДК 37(091)

ББК 74.03(2)6-8Заварзина

Любовь Эллиевна Заварзина — один из самых известных современных отечественных исследователей педагогического наследия П. Ф. Каптерева (1849–1922). Ее работы хорошо знают студенты, учителя школ, преподаватели системы профессионального образования, психологи, культурологи, историки — тот широкий круг людей, которые интересуются историей отечественной культуры, историей российского образования. В новой монографии автора<sup>1</sup> впервые в широком социально-педагогическом контексте представлена попытка целостного анализа жизни и деятельности выдающегося российского педагога и психолога П. Ф. Каптерева.

**Ключевые слова:** история педагогики; Л. Э. Заварзина; социально-педагогический контекст; П. Ф. Каптерев; концепция культурно-интеллектуальной истории.

A. Utkin

### NEW BOOK BY L. E. ZAVARZINA

Lyubov Ellievna Zavarzina is one of the most famous modern domestic researchers of pedagogical heritage of P. F. Kapterev (1849–1922). Her scientific publications are well-known to students, school teachers, teachers of professional education, psychologists, cultural researchers, historians - a wide range of people who are interested in the history of Russian culture, the history of Russian education. In her new monograph the author in a wide socio-pedagogical context presents an attempt to holistic analysis of the life and work of the outstanding Russian teacher and psychologist P. F. Kapterev.

**Key words:** history of pedagogy; L. E. Zavarzina; socio-pedagogical context; P. F. Kapterev; concept of cultural and intellectual history.

Автор более 250 научных публикаций, доцент, кандидат педагогических наук Л. Э. Заварзина — признанный авторитет в российском историко-педагогическом сообществе. Среди ее основных работ такие книги, как

«Педагогика: исторические портреты» (Воронеж, 1997); «Русские педагогические портреты» (Воронеж, 2015. 5-е изд.); «Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева: библиография» (Воронеж, 2007); «Общественно-пе-

<sup>1</sup> Заварзина Л. Э. П. Ф. Каптерев: социально-педагогический контекст жизни и деятельности: монография. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС. 332 с.

дагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева в Воронежском крае» (Воронеж, 2009); «Культура, демократия, гуманизм в педагогической мысли и образовании России: ретроспективный взгляд» (Воронеж, 2016). Студенты, магистранты и аспиранты вузов активно используют ее учебное пособие «Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли» (Воронеж, 2017)<sup>1</sup>, которое было представлено в нашем журнале обзором А. В. Кудряшева<sup>2</sup>.

Внимание широкой аудитории привлекают ее статьи в «Воронежской культурно-исторической энциклопедии» (Воронеж, 2006); «Розановской энциклопедии» (М., 2008); журналах «Педагогика»; «Психолого-педагогический поиск»; «Историко-педагогический журнал», материалах международных научных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и сессий — международных научно-практических конференций Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки.

При всей полифоничности и универсальности Л. Э. Заварзиной как исследователя проблем истории образования особое место в ее научной деятельности занимает изучение творческого наследия крупнейшего

русского ученого, выдающегося педагога и психолога, одного из основоположников отечественной педагогической психологии и педагогической компаративистики, автора работ по проблемам семейной педагогики и общественного воспитания, дидакта, методиста, теоретика и историка педагогики Петра Федоровича Каптерева.

По глубокому убеждению Л. Э. Заварзиной, «П. Ф. Каптерев — это настоящее событие, феномен в духовной культуре России»<sup>3</sup>. Искренний интерес к личности Каптерева, его жизненному пути; бережное отношение и скрупулезный анализ текстов великого ученого; эмоциональная конгруэнтность автора взглядам и идеям выдающегося теоретика и практика образования проявляются в каждой работе, посвященной Каптереву.

С нашей точки зрения, научное творчество П. Ф. Каптерева и Л. Э. Заварзиной объединяет еще один важный фактор — родственное чувство стилистики и образности русского языка, его возможностей в многогранной интерпретации научно-педагогической информации.

У выпускники филологического факультета, учителя русского языка и литературы, в 90-е годы научного редактора журнала «Русский язык и литература в казахской школе», преподавателя языковедческих дисциплин

<sup>1</sup> Заварзина Л. Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2017. 235 с.

<sup>2</sup> Кудряшев А. В. Существенная помощь студенту // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 205–211.

<sup>3</sup> Заварзина Л. Э. П. Ф. Каптерев: социально-педагогический контекст жизни и деятельности: монография. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС. 332 с. С. 13.

в Алма-Атинском государственном университете, Л. Э. Заварзиной каптеревский стиль, которому свойственна тщательность, пунктуальность, аккуратность, точность, ювелирность. Поэтому книга читается легко, логика и структура понятны и обоснованы; содержание, отражая основные вехи жизни и научной деятельности ученого, включает оригинальные фрагменты из работ, мемуаров, воспоминаний, дневников, документов.

В основе представленной автором монографии лежит оригинальная концепция культурно-интеллектуальной истории, в которой принципиальным признается учет взаимодействия между движением идей и их исторической средой — теми социальными, политическими, религиозными, культурными контекстами, в которых идеи рождаются, распространяются, развиваются: «синтез биографического, текстуального и социокультурного анализа служит основанием для исследования педагогических идей П. Ф. Каптерева, изложенных в его текстах»<sup>1</sup>.

Данный подход определяет ведущую линию исследования, определяя смысловую нагрузку каждой из трех глав монографии: «Московский период в жизни П. Ф. Каптерева»; «Петербургский период жизни и деятельности П. Ф. Каптерева»; «Воронежский период жизни и деятельности П. Ф. Каптерева».

Описывая особенности воспитания в многодетной семье сельских священников, в которой все пятеро сыновей Каптеревых закончили ду-

ховную семинарию, (четверо из них получили высшее образование), Л. Э. Заварзина обращает внимание на деятельность братьев Петра Федоровича — Николая Федоровича Каптерева — крупнейшего специалиста-исследователя эпохи Патриарха Никона, доктора церковной истории; Александра Федоровича Каптерева — священника и заведующего Глуховскими училищами и Алексея Федоровича Каптерева — преподавателя медицинского училища, автора популярного учебника по гигиене.

Содержание разделов главы («Эпоха Великих реформ», «Годы учения П. Ф. Каптерева. Начальное духовное образование», «Вифанская духовная семинария», «Московская духовная семинария») как мозаика контекстов (политического, социального, культурно-исторического, педагогического и т. д.) складывается в голографическую картину — образ эпохи. Такое впечатление, что автор пишет не столько о Каптереве, как главном действующем лице, а об особенностях и специфике российского общества того времени, которые находят отражение в этапах личностного и профессионального становления ученого.

Особый интерес вызывают документы и описания, непосредственно отражающие исторический процесс, запечатлевший отдельные факты и свершившиеся события: хронологии Спасо-Вифанского монастыря и Вифанской духовной семинарии; Московской епархии и Московских

<sup>1</sup> Там же. С. 14.

митрополитов; Московской духовной академии и т. д.

Вторая глава «Петербургский период жизни и деятельности П. Ф. Каптерева» начинается разделом, название которого — «Общественный период русского педагогического самосознания» — четко определяет доминанту исследовательского поиска автора. Культурно-историческая среда Петербурга — «огромного и величественного европейского города»; уникальная петербургская культура, явившая миру феномен российской интеллигенции; огромное количество общественных объединений — кружков, организаций, союзов — все это нашло логическое отражение в активной деятельности П. Ф. Каптерева, во многом сформировав профессиональный образ мира ученого.

Экскурс в историческое/историко-педагогическое прошлое сопровождается автором множеством сюжетных линий — о профессоре законовения и государственного права и педагоге-общественнике П. Г. Редкине; о Н. И. Пирогове и Ф. Ф. Резенере; о Д. И. Писареве и А. Н. Страннолюбском, о Н. А. Корфе и Н. Ф. Бунакове и др. Отдельные блоки материалов посвящены деятельности П. Ф. Каптерева во Фребелевском обществе и его работе на Педагогических курсах, а также Педагогическом отделе Педагогического музея военно-учебных заведений — инициаторе многих педагогических новшеств. Фрагменты отчетов о заседаниях общепедагогического отдела, а также

выдержки из выступлений участников Родительского кружка, активным членом которого был и П. Ф. Каптерев, несомненно, вызовут интерес читателей этой книги.

Рассматривая в широком историко-культурном контексте жизнь и деятельность П. Ф. Каптерева, автор обозначает новые предметные области возможных направлений историко-педагогических исследований. Так, делая вывод о том, что Петербургский Родительский кружок «...в результате своей деятельности приобрел общероссийскую известность и значимость и стал в конце XIX — начале XX века поистине платформой научного семейного воспитания и обучения...», Л. Э. Заварзина отмечает, что «вклад этой единственной в своем роде общественно-педагогической организации до сих пор не оценен сполна»<sup>1</sup>.

Еще одной общественно-педагогической организацией, развернутую характеристику деятельности которой в своей работе дает Л. Э. Заварзина, стал Санкт-Петербургский комитет грамотности, утвержденный императорским Вольным экономическим обществом в декабре 1860 г. Каптерев также был активным членом этой организации. Комиссия комитета, ознакомившись с работами, представленными на конкурс лучшего педагогического издания, вынесла решение о награждении книги П. Ф. Каптерева «Дидактические очерки» золотой медалью. Для современных исследователей значимым является профессиональная оценка труда П. Ф. Каптерева

<sup>1</sup> Там же. С. 151.

и характеристика награжденного, представленная А. Н. Острогорским, который следующим образом характеризовал методологическую культуру конкурсанта: «...известен своими литературно-педагогическими трудами, имеет солидную философскую и педагогическую подготовку, обладает сведениями по истории и настоящему положению русской школы, внимательно следит за новейшей педагогической литературой, русской и иностранной, и относится к ней критически, тщательно выделяя то, что составляет действительное приобретение науки, от случайного, местного, ошибочного и пр. Излагая предмет, он весьма умело отличает существенное положение вопроса, разбирая же чужое мнение, точно так же освещает его меткими и существенными замечаниями»<sup>1</sup>.

Весьма ценным представляется материал о публикациях П. Ф. Каптерева в периодической печати, которому посвящен соответствующий раздел. Автор предлагает краткое резюме журналов, с которыми сотрудничал Каптерев: «Женское образование», «Педагогический сборник», «Русская школа», «Воспитание и обучение», «Педагогическая мысль».

Соединяя публикационную активность с преподавательской деятельностью, П. Ф. Каптерев, стал для многих учебных заведений ведущим преподавателем, эталоном профессионального мастерства. В связи с этим логично обоснованной выглядит описание деятельности Петра Федоровича в Петербургской

православной духовной семинарии, Волковском училище, педагогических курсах при Петербургских женских гимназиях и Александровском лицее, педагогическом классе гимназии М. Н. Стоюниной, Женском педагогическом институте и Педагогической академии. Примечательно то, что каждый тип учебного заведения кратко, но точно и всесторонне характеризуется Л. Э. Заварзиной.

Воронежский период жизни и деятельности П. Ф. Каптерева (глава 3) представлен автором хронологической точкой 1918 года, совпавшей с началом истории Воронежского университета. Став председателем совета и заведующим Острогожских педагогических трехгодичных курсов, профессор П. Ф. Каптерев активно занялся организационно-педагогической деятельностью, продолжая вести теоретические и практические занятия по психологии, педагогике, истории педагогических учений, принципам трудовой школы. Деятельность Острогожских педагогических курсов, по сути, отражала все особенности исторического становления системы образования молодой советской республики на региональном уровне, характеризуя тенденции и закономерности образовательных реформ 20-х годов.

В июне 1921 года П. Ф. Каптерев принял приглашение Воронежского университета, став профессором факультета общественных наук и профессором кафедры педагогики Института народного образования, который был открыт в Воронеже в январе 1920 г.

<sup>1</sup> Там же. С. 159–160.

Среди наиболее значимых задач, поставленных перед П. Ф. Каптеревым, стало создание Педагогического техникума. Огромная организационная и хозяйственно-административная работа, как отмечает Л. Э. Заварзина, сопровождалась поиском и подбором педагогических кадров, среди которых были известнейшие педагоги того времени: И. А. Ворогов, Н. К. Вентцель, В. А. Жданов, К. К. Сент-Илер, Н. Н. Соколов и др.<sup>1</sup>

П. Ф. Каптерев, мечтавший о создании педагогического факультета, получил возможность осуществить свою мечту в Воронежском госуниверситете, которому посвятил последние годы жизни — он умер 7 сентября 1922 года от крупозного воспаления легких.

Последний раздел книги посвящен дискуссиям в оценке творческого наследия П. Ф. Каптерева, наглядно характеризующим изменение обще-

ственного мнения и научного статуса ученого в иерархии отечественной педагогической науки и культуры.

В заключение Л. Э. Заварзина отмечает, что историко-педагогический и образовательный процесс — это существенная часть интеллектуальной истории России, а в научной биографии ученого органично соединяются культурный, научный, идеологический контексты. С этой точки зрения, содержательные и смысловые линии, используемые при описании научной биографии П. Ф. Каптерева в историческом и социокультурном контекстах, полностью соответствуют поставленным исследовательским задачам. Монография Л. Э. Заварзиной — яркий пример научного текста, который создает целостный образ той эпохи, в которой жил и работал выдающийся педагог и общественный деятель Петр Федорович Каптерев.

### Список литературы

1. Заварзина, Л. Э. П. Ф. Каптерев: социально-педагогический контекст жизни и деятельности: монография / Л. Э. Заварзина. — Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС. — 332 с.
2. Заварзина, Л. Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогичес-

кой мысли»: учебное пособие / Л. Э. Заварзина. — Воронеж: Воронежский госпединститут, 2017. — 235 с.

3. Кудряшев, А. В. Существенная помощь студенту / А. В. Кудряшев // Историко-педагогический журнал — 2018. — № 1. — С. 205–211.

<sup>1</sup> Там же. С. 267.

# ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Проф. П. Монро.

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Часть II.

НОВОЕ ВРЕМЯ.

ПЕРЕВОДЪ СЪ АНГЛІЙСКАГО

**М. В. Райхъ,**

ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ

**прив.-доц. Н. Д. Виноградова.**



Изданіе Т-ва „МІРЪ“.

МОСКВА, Знаменка, 9.

Монро П.

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ. ЗАКЛЮЧЕНИЕ: ЭЛЕКТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

**Общая характеристика.**—Педагогическая мысль настоящего пытается подвести итоги теченіямъ недавняго прошлаго и связать существенные принципы каждаго изъ нихъ въ одно согласованное цѣлое. Педагогическая дѣятельность настоящаго ищетъ то же гармоническое цѣлое въ примѣненіи этихъ принциповъ къ практической школьной работѣ. Всѣ разнообразныя эксперименты, всѣ частыя перемѣны въ выборѣ предметовъ преподаванія, въ методѣ, въ организаціи, принося съ собою многое отрицательное и представляясь консервативнымъ педагогамъ болѣе неподвижныхъ обществъ странными явленіями, имѣютъ тѣмъ не менѣе слѣдующее значеніе: они—признаніе того, что новые принципы были формулированы, новыя истины открыты, и что практическая дѣятельность, опредѣлявшаяся традиціей или принципами, выведенными изъ пристрастнаго взгляда, должна быть

преобразована въ болѣе тѣсномъ согласіи съ новыми истинами, добытыми на основаніи все расширяющагося познанія жизни и природы.

**Сліяніе психологическаго, естественно-научнаго и соціологическаго направленій.** — Въ эклектическомъ взглядѣ на воспитаніе сходятся три теченія педагогической мысли восемнадцатаго и девятнадцатаго столѣтій. Психологической вкладъ въ главномъ касался метода, естественно-научный—предметовъ изученія и соціологической—болѣе широкой цѣли и лучшей организациі всего воспитательно-образовательнаго механизма. Но тѣмъ не менѣе каждое изъ указанныхъ направленій повліяло въ нѣкоторой степени на методъ, цѣль, организацию и предметы преподаванія. Самые выдающіеся вклады этихъ теченій въ педагогику могутъ быть охарактеризованы въ немногихъ предложеніяхъ. Руссо педагогика обязана мыслью, что воспитаніе—это жизнь, что центръ его—ребенокъ, а цѣль—въ развитіи индивидуума и каждой отдѣльной стадіи его жизни. Песталоцци внесъ мысль о зависимости успѣшной педагогической работы отъ дѣйствительнаго знанія ребенка и отъ искреннихъ симпатій къ нему; далѣе онъ училъ, что воспитаніе есть развитіе извнутри, а не рядъ пріобрѣтеній извнѣ; что развитіе ребенка, есть результатъ его опытныхъ переживаній и дѣятельности; что, слѣдовательно, предметы, а не символы должны составлять основу образовательныхъ процессовъ; что первоначальное обученіе должно опираться на чувственное воспріятіе, а не на работу памяти. Гербартъ внесъ мысль о научномъ процессѣ обученія, о необходимости научной основы для программы преподаванія; цѣль обученія онъ видѣлъ въ сформированіи характера и считалъ, что она достижима научными пріемами, черезъ пользованіе методомъ и программой указаннаго научнаго типа. Фребель педагогика обязана истиннымъ пониманіемъ природы ребенка, правильнымъ установленіемъ исходнаго пункта воспитанія въ склонности ребенка къ дѣятельности, вѣрнымъ истолкованіемъ программы, которая должна дать ребенку представленіе о мірѣ въ миниатюрѣ или представленіе о культурномъ наслѣдіи человѣчества; Фребель далъ вообще первое и самое полное приложеніе теоріи эволюціи къ проблемѣ воспитанія. Естественно-научное направленіе привело къ требованію пересмотра идей свободнаго воспитанія, къ новому опредѣленію культуры, соотвѣтствующему запросамъ современной жизни,

къ требованію болѣе энергичному, чѣмъ раньше, ибо оно подкрѣплялось соціологической точкой зрѣнія—чтобы ремесленное, техническое и профессиональное обученіе было введено на всѣхъ стадіяхъ воспитанія, ибо оно способствуетъ развитію свободнаго человѣка, гражданина въ полномъ смыслѣ этого слова. Соціологическое теченіе привело къ всеобщепринятому взгляду, что воспитаніе есть процессъ развитія общества; его цѣль—выработать хорошихъ гражданъ, и она достигается наиболѣе полнымъ развитіемъ личности въ индивидуумѣ; развитіе индивидуальныхъ способностей и характера должно подготовить человѣка къ выполненію гражданскихъ обязанностей, къ соціальной жизни и къ продуктивному участию—въ той или иной формѣ—въ общественной дѣятельности; словомъ, каждый человѣкъ долженъ научиться служить себѣ, служа другимъ.

**Педагогическія теченія настоящаго времени.**— Въ болѣе конкретной и болѣе удобопонятной формѣ мы можемъ подвести итоги прошлому въ терминахъ важнѣйшихъ теченій настоящаго времени. Для учителя очевиднѣе всего многія перемѣны, предпріятыя теперь въ программахъ, въ попыткахъ сдѣлать ее выраженіемъ настоящаго состоянія общества и его стремленій. Измѣненія эти явились, главнымъ образомъ, въ результатѣ соціологическаго теченія. Въ связи съ послѣднимъ намѣчается усиліе сдѣлать воспитательный методъ и всю практику обученія болѣе опредѣленными, болѣе научными, и добиться ихъ всеобщаго примѣненія. Для этого необходима дальнѣйшая предварительная подготовка учителей, неустанное профессиональное усовершенствованіе педагогическаго персонала въ практической работѣ преподаванія и надзоръ инспектора въ теченіе всей преподавательской дѣятельности. Таковъ, прежде всего, результатъ психологическаго теченія. Въ связи съ данною перемѣной находится соотносительное стремленіе къ болѣе тѣсному согласованію предметовъ внутри программы и различныхъ типовъ школъ внутри школьной системы. Это—результатъ постиженія всего значенія образованія, какъ соціального процесса, болѣе научнаго характера школьной работы и болѣе общаго вниманія къ административной сторонѣ и къ усовершенствованію учреждений. Отсюда и получилась въ настоящее время комбинація психологическихъ, естественно-научныхъ и соціологическихъ вліяній.

Увеличивающаяся централизация въ школьномъ управленіи и болѣе тщательный и научно поставленный школьный надзоръ—слѣдствія новыхъ экономическихъ условий, которыя приносятъ съ собою централизацию по всѣмъ линіямъ социальной дѣятельности и специализацию во всякаго рода трудѣ. Самая послѣдняя фаза теченія, т. е. стремленіе къ специализации, обнаруживается во всѣхъ профессіяхъ, въ томъ числѣ и въ учительской, и влечетъ за собой склонность разсматривать преподаваніе, какъ призваніе и какъ профессію съ болѣе высокими и болѣе опредѣленно сознанными критеріями. Такая точка зрѣнія находится первоначально въ зависимости отъ двухъ условий, а именно: требованій высшей qualificации отъ учителей со стороны тѣхъ, кто ихъ назначаетъ, и включенія педагогики и подготовки къ учительству въ профессиональную и обще-культурную программу высшихъ учебныхъ заведеній.

Одно изъ теченій нынѣшняго времени порождаетъ и вмѣстѣ съ тѣмъ разрѣшаетъ важную педагогическую проблему. Полная секуляризация школъ привела къ совершенному исключенію религіозныхъ элементовъ изъ общественнаго воспитанія и въ большинствѣ случаевъ къ прекращенію изученія или даже къ изгнанію изъ школы Библии и всей религіозной литературы. Такимъ образомъ, матеріаль, который не много поколѣній тому назадъ составлялъ единственное содержаніе начальнаго воспитанія, теперь совершенно исключенъ, и возникаетъ проблема чрезвычайнаго значенія, проблема религіознаго воспитанія и образованія. Было сдѣлано мало или совсѣмъ не сдѣлано никакихъ попытокъ къ разрѣшенію этой проблемы, да и интереса она къ себѣ почти не возбудила. Передъ учителемъ теперь задача вполне аналогичная съ задачей, сформулированной греческими философами,—сформировать характеръ съ помощью преимущественно раціоналистическаго и исключющаго традиціонный религіозный элементъ образованія. Отрицать, что, какъ народъ, черезъ нашу школу мы опредѣленно отвергли религію откровенія въ качествѣ основы для нравственности и ищемъ достаточной опоры въ развитіи въ ребенкѣ разсудительности—это не помогаетъ разрѣшенію проблемы. Самая важная сторона воспитанія предоставлена церкви и семьѣ, но ни та, ни другая не дѣлаютъ серьезныхъ усилій для удовлетворительнаго выполненія возложенной на нихъ обязанности.

Описанное обстоятельство соединяется съ другимъ, какъ будто ему противорѣчащимъ, съ расширеніемъ области школьной работы. Многое, недавно включенное въ программу школьнаго образованія, тѣмъ не менѣе плохо организовано и потому преподается посредственно. Получаются неудовлетворительные результаты. Но, несомнѣнно, просто недостааетъ опыта. То, чего потребовали новыя соціальныя условія, должна доставить новая, преобразованная школа. Школа не можетъ болѣе ограничиваться сообщеніемъ однихъ элементовъ знанія или образовательныхъ средствъ; теперь требуютъ подготовки къ жизни, усвоенія средствъ, необходимыхъ для богатой успѣхами жизни въ современной сложной цивилизаціи. Отсюда и включеніе промышленнаго элемента въ школьную работу, какъ наиболѣе выдающаяся черта практической тенденціи настоящаго. Это говоритъ за необходимость кореннаго пересозданія нашей идеи воспитанія и образованія. Воспитаніе должно быть шире, школьное обученіе—болѣе полезнымъ, болѣе непосредственно практическимъ, болѣе тѣсно и прямо связаннымъ съ поведеніемъ, и слѣдовательно, должно носить болѣе моральный оттънокъ. Есть ли такая позиція большая уступка матеріализму или нѣтъ, не подлежитъ здѣсь разсмотрѣнію; въ каждомъ индивидуальномъ случаѣ все зависитъ большею частью отъ учителя. Новая тенденція, которая обѣщаетъ оставить далеко позади себя опытъ настоящаго, всецѣло соотвѣтствуетъ новымъ соціальнымъ требованіямъ. Общество должно отвѣчать на эти требованія соотвѣтствующимъ дѣломъ,—болѣе щедро, чѣмъ когда-либо раньше, поддерживать всю школьную систему, всю образовательную дѣятельность. Издержки на образованіе въ настоящемъ несравнимы ни съ какими издержками въ прошломъ; но онѣ не должны послужить прецедентомъ для будущаго: будущее затратитъ, какъ видно по всему, гораздо большія суммы на образованіе. Чѣмъ больше будетъ дано, тѣмъ больше будетъ спрошено.

Такъ, движенія, характерныя для прошлаго и изложенныя нами съ большими подробностями, прокладываютъ себѣ дорогу и въ тенденціяхъ настоящаго.

**Согласованіе интереса съ усиленіемъ.** -- Эклектическій характеръ современной педагогической теоріи и практики сказывается не только въ сліяніи психологическаго, естественно-научнаго и соціологическаго взглядовъ на воспита-

ніе, но также въ стремленіи сочетать въ теоріи и въ школьной практикѣ элементы свободнаго интереса и вынужденнаго усилія. Долгій мирный періодъ, въ теченіе котораго господствовало пониманіе воспитанія, какъ усилія или дисциплины, смѣнился періодомъ конфликта между идеей воспитанія, какъ дисциплиной, и между идеей воспитанія, какъ естественнаго процесса, всецѣло опредѣляемаго свободными интересами ребенка. И практической опытъ, и дальнѣйшее теоретическое изслѣдованіе показываютъ, что истолкованіе воспитанія съ точки зрѣнія слѣдованія свободнымъ интересамъ ребенка столь же предвзято, какъ старое пониманіе воспитанія, какъ дисциплины; поэтому тенденція настоящаго—примирительная,—она направлена на согласованіе интереса съ напряженіемъ, и въ этомъ согласованіи видитъ основу воспитанія. Періодъ конфликта занималъ вторую половину восемнадцатаго вѣка и на практикѣ—весь девятнадцатый вѣкъ. Періодъ примиренія обоихъ взглядовъ въ Америкѣ долженъ быть отнесенъ практически къ нынѣшнему поколѣнію.

Свободный интересъ ребенка существенъ, какъ исходный пунктъ воспитательнаго процесса; усиліе, т.-е. дисциплина, существенна, какъ его слѣдствіе. Обращаясь къ интересу ребенка, преслѣдуютъ цѣль довести его до того пункта, когда онъ обнаружитъ напряженіе, сдѣлаетъ усиліе, чтобы овладѣть еще неразрѣшенными проблемами, еще неустановленными отношеніями окружающей его среды, будь то въ школѣ или въ самой жизни. Старое дисциплинирующее воспитаніе стремилось развить въ ребенкѣ способность къ напряженію вниманія, къ прилежанію, къ силѣ воли; съ помощью такой способности онъ сумѣлъ бы преодолевать препятствія или выполнять повседневныя обязанности. Новое воспитаніе со среднимъ, примирительнымъ направленіемъ стремится къ достиженію той же цѣли, непосредственно апеллируя къ свободному, самопроизвольному вниманію и къ врожденнымъ интересамъ ребенка. Старое рѣшеніе педагогической проблемы годилось, подобно аристотелевскому, для сравнительно немногихъ, обладавшихъ соотвѣтственной природной способностью, благодаря которой они извлекали для себя пользу изъ того рода воспитанія; новое же рѣшеніе, опираясь на существенныя свойства человѣческой природы, какъ таковой, хочетъ обезпечить возможность развитія за всѣми. Цѣль въ обоихъ случаяхъ одна и та же—сформиро-

вать характеръ; подъ нимъ подразумѣваютъ сочетание способности мотивированнаго моральнаго сужденія со способностью къ реальному осуществленію намѣреній. Цѣль новаго воспитанія,—въ такой же степени, какъ и цѣль стараго воспитанія,—создать ту устойчивость въ выборѣ добра и въ отверженіи зла, которую мы называемъ характеромъ.

Ни свободный интересъ, ни вынужденное напряженіе не суть самоцѣли; ни тотъ, ни другое не являются достаточными руководителями для всего процесса воспитанія. Интересъ—это состояніе души, возникающее изъ собственныхъ способностей и потребностей ребенка въ отвѣтъ на побужденія и раздраженія, исходящія отъ окружающей его среды; усиліе—другая сторона того же состоянія и представляетъ разряженіе силъ въ отвѣтъ на побужденія извнѣ,— отвѣтъ, сопряженный съ бѣльшей тратой энергіи, чѣмъ какую можетъ вызвать самобытный, естественно возбуждающійся интересъ. Воспитаніе, обращающееся къ обоимъ источникамъ или къ комбинаціи интереса съ напряженіемъ, стремится къ созданію такого типа души или скорѣе цѣлаго существа или природы индивидуума, который включалъ бы въ себя способность разумаго проникновенія, размышленія, независимость сужденія, твердость рѣшенія и способность къ цѣлесообразному образу дѣйствій. Ради обезпеченія всего этого необходимо использовать оба фактора—интересъ и усиліе.

Школа не должна вынуждать ребенка,—прибѣгая къ давленію авторитета,—къ выполненію извѣстныхъ задачъ, которыя сами по себѣ не интересны, и отъ которыхъ его вниманіе отвращается, какъ только исчезаетъ внѣшнее давленіе; не такимъ образомъ слѣдуетъ развивать силу воли и моральный характеръ. Но, съ другой стороны, не можетъ быть задачей школы окружить всю дѣятельность, требующуюся отъ ребенка, и весь процессъ обученія ореоломъ искусственной занимательности, искусственно вызывать къ нимъ интересъ ребенка и преподносить ему горькія пилюли ученія въ сахарной облаткѣ. Проблема согласованія вынужденнаго напряженія со свободнымъ интересомъ требуетъ связи между школьнымъ трудомъ и между реальной жизнью и активными проявленіями ребенка: школьныя занятія должны прямо вытекать изъ жизненной дѣятельности ребенка и общества: онъ долженъ развиваться изъ ребенка въ зрѣлаго человека, ассимилируя въ своей личности то, что есть су-

щественнаго, и то, что онъ познаетъ, какъ таковое, въ жизни общества вокругъ него. Эта дѣятельность есть напряженіе; интересъ же проявляется, когда въ ребенкѣ реализуется связь между чѣмъ-нибудь даннымъ и его собственною жизнью. Личность расширяется, и характеръ развивается по мѣрѣ развитія этой возможной связи въ нормальную и постоянную реальность въ жизни индивидуума.

**Значеніе воспитанія**, какъ оно понимается въ настоящее время, видятъ въ согласованіи интереса съ усиліемъ. Это тоже своего рода попытка разрѣшить проблему индивидуума и общества; такой попыткой педагогическая проблема была, какъ мы видѣли, съ самаго начала человѣческой жизни, будучи проблемой этической. Какъ воспитать индивидуума, чтобы обезпечить полное развитіе личности и въ то же время сохранить устойчивость соціальной жизни и способствовать ея эволюціи къ высшимъ стадіямъ? Это—старая проблема о соотношеніи одного и многихъ, объ обезпеченіи индивидуальной свободы и соціальной справедливости. Свободный интересъ и принужденіе повторяютъ въ современной формѣ проблему Аристотеля о благѣ-бытіи и благѣ-дѣятельности. Свободный интересъ есть факторъ индивидуализма; выдвиганіе его на первый планъ—плодъ натуралистическаго движенія восемнадцатаго вѣка; воспитаніе же, опирающееся на факторъ принужденія, есть пережитокъ, въ консервативныхъ кругахъ, стараго воспитанія силою авторитета, того, которое отражало въ себѣ религіозные и соціальные взгляды, господствовавшіе до эпохи Реформаци. Эти взгляды сохранились дольше всего въ воспитательныхъ заведеніяхъ, состоящихъ подъ религіознымъ надзоромъ или подъ контролемъ извѣстныхъ господствующихъ классовъ общества; таковы, напр., англійскія общественныя школы и университеты.

Опредѣленія воспитанія въ теченіе этого болѣе ранняго періода говорили о цѣли—подготовить ребенка къ соціальной жизни (см. главу IV). Определенія воспитанія, пріемлемаго для новой мысли девятнадцатаго вѣка, излагались въ терминахъ индивидуальнаго развитія, какъ, напр., опредѣленіе у Песталотци (см. главу VI).

Смыслъ и цѣль воспитанія, какъ его понимаютъ въ наше время, заключаются въ стремленіи соединить и уравнивать эти два элемента: элементъ индивидуальныхъ правъ и эле-

ментъ социальныхъ обязанностей, личнаго развитія и служенія обществу. Воспитаніе въ настоящемъ находитъ свое полное значеніе въ этомъ самомъ процессѣ связыванія индивидуума съ обществомъ ради обезпеченія какъ развитія личности, такъ и социального благополучія. Правда, въ послѣднія два десятилѣтія въ области мысли замѣчается тенденція къ подчеркиванію социального фактора, въ противовѣсъ крайнему превознесенію индивидуализма и фактора свободнаго интереса. Воспитаніе опредѣляли, какъ подготовку къ гражданскимъ обязанностямъ, какъ приспособленіе къ обществу, какъ подготовку къ жизни въ рамкахъ социальныхъ институтовъ, какъ удержаніе родового или расоваго наслѣдія.

Но опредѣленія, болѣе пріемлемыя для мысли настоящаго, ищутъ комбинаціи обоихъ факторовъ, ихъ согласованія въ природѣ воспитательно-образовательнаго процесса. Такъ, профессоръ Джемсъ съ психологической, а слѣдовательно, индивидуалистической точки зрѣнія опредѣляетъ воспитаніе, какъ „организацию пріобрѣтенныхъ привычекъ дѣятельности, которыя приспособляютъ индивидуума къ его физической и социальной средѣ“. Бэтлеръ подчеркиваетъ социологическій взглядъ, но сохраняетъ оба элемента. Онъ говоритъ: воспитаніе есть „постепенное приспособленіе индивидуума къ духовнымъ сокровищамъ челоѣчества“. Оба фактора, индивидуальный и социальный, еще тѣснѣе связаны въ опредѣленіи профессора Горна, которое ясно обнаруживаетъ эклектическую тенденцію, объединяющую въ педагогической мысли настоящаго элементы психологической, естественно-научной и социологической. Приведемъ и это опредѣленіе: „Воспитаніе есть высшее приспособленіе физически и умственно развитою, сознательнаго челоѣческаго существа къ его интеллектуальной, эмоциональной и волевой средѣ“. Изъ всѣхъ другихъ профессоръ Джонъ Дьюи сдѣлалъ больше всего для разработки эклекческаго взгляда на воспитаніе, примиряющаго сталкивающіяся идеи старыхъ теченій; въ его сочиненіяхъ можно найти болѣе полное изложеніе многихъ изъ этихъ пунктовъ. Онъ опредѣляетъ воспитаніе, какъ „процессъ переработки опыта, сообщенія ему большей общественной цѣнности черезъ увеличеніе индивидуальнаго опыта; слѣдуетъ довести индивидуума до возможности наилучше контролировать свои собственныя силы“. Здѣсь подчеркнуты и согласованы

оба фактора: индивидуальный и социальный. Съ какой бы стороны ни подойти теперь къ проблемѣ воспитанія, — съ точки ли зрѣнія интереса, практическаго или теоретическаго, или со стороны того или иного направленія изслѣдованій, — ея смыслъ и цѣль даны въ тѣхъ или иныхъ терминахъ, при помощи которыхъ устанавливается гармонія между социальными и индивидуальными факторами. Это — процессъ приспособленія индивидуума къ данному социальному уровню или типу такъ, чтобы развились его врожденныя способности, чтобы были наиболѣе полно использованы его силы и достигнуто наибольшее счастье для него, и чтобы въ то же самое время было сохранено наивысшее благополучіе общества.

**Программа.** — Съ точки зрѣнія этого новаго смысла воспитанія и образованія программа не представляется больше священнымъ наслѣдіемъ, обладающимъ абсолютной и постоянной цѣнностью, содержаніемъ котораго ребенокъ долженъ овладѣть, чтобы стать образованнымъ человѣкомъ и быть допущеннымъ въ таинственный кругъ интеллигенціи. Программа даетъ ребенку представленіе въ миниатюрѣ объ этомъ культурномъ наслѣдіи человѣчества, о плодахъ человѣческаго опыта, которые входятъ въ высшую и лучшую жизнь человѣка и въ которыхъ современное поколѣніе видитъ цѣнности для индивидуума и для общества, какъ цѣлаго. Оцѣнка цѣнностей жизни должна мѣняться изъ поколѣнія въ поколѣніе, — иначе невозможенъ никакой прогрессъ. Если жизнь въ настоящемъ имѣетъ какую-нибудь самостоятельную цѣнность, помимо простаго существованія, то культура не можетъ быть той же для двадцатаго вѣка, что и для восемнадцатаго. Формальная установка элементовъ характера должно оставаться существенно неизмѣнною, конкретное же содержаніе должно измѣняться вмѣстѣ съ самой жизнью. Программа должна давать ребенку, въ самыхъ существенныхъ чертахъ, представленіе о современной жизни, современной общественной дѣятельности, современныхъ этическихъ стремленіяхъ, современнаго отношенія къ культурной цѣнности прошлаго. Программа, лишь какъ часть современной жизни, т.-е. лишь постольку, поскольку она затрагиваетъ нынѣшнюю жизнь ребенка черезъ посредство жизни общества, можетъ вызывать интересъ, существенный для процесса воспитанія и образованія. Итакъ, въ результатѣ историческаго изученія, предпринятаго нами, оказывается, что программа должна

постоянно приспосабливаться, хотя и очень постепенно, къ тому, чтобы соответствовать современной жизни; ея старый матеріалъ долженъ поэтому реорганизовываться, и она должна включать и новый матеріалъ. Программа есть введеніе ребенка въ жизнь, какъ обученіе есть подготовка къ ней. Программа должна дѣйствительно вводить въ жизнь, какова она есть и какова должна быть; школа должна дѣйствительно готовить къ жизни.

**Методъ.**—Съ той же исторической точки зрѣнія легче понять природу метода и упростить въ нѣкоторомъ смыслѣ его функцію. Методъ—это процессъ пользованія культурнымъ матеріаломъ такъ, чтобы добиться желаемого развитія ребенка,—развитія въ смыслѣ расширенія его способностей, выработки въ немъ способности контролировать свои силы и направлять свою энергію на необходимое, на полезное и на общественную дѣятельность. Методъ есть регулированіе этого процесса учителемъ. Методъ есть руководительство ребенкомъ въ его дѣятельности такъ, чтобы онъ претворилъ въ своемъ собственномъ опытѣ ту часть опыта человѣчества, которая въ глазахъ его руководителей, учителей и воспитателей, обладаетъ цѣнностью, т.-е. часть опыта, подходящую къ его стадіи развитія и сходную въ степени и сложности съ его собственными интересами и дѣятельностью. Всѣ усилія учителя должны быть направлены на руководство этимъ процессомъ; его весь интересъ долженъ сосредоточиться на расширеніи дѣтской сознательности, на доставленіи ребенку возможности опытныхъ переживаній, соответствующихъ его силамъ и надлежаще связанныхъ съ его интересами и дѣятельностью. Учитель долженъ быть настолько подготовленъ предшествующимъ тренированіемъ, чтобы быть въ состояніи отдать этому процессу безраздѣльно все свое вниманіе. Отсюда—необходимость метода; это—обычно-употребляемый терминъ. Учитель долженъ владѣть методомъ; наиболѣе цѣнно, когда онъ употребляетъ его безсознательно. Методъ въ болѣе широкомъ смыслѣ предполагаетъ со стороны учителя знаніе ребенка,—знаніе его наличныхъ интересовъ, его дѣятельности, того капитала, которымъ онъ обладаетъ; мастерское владѣніе матеріаломъ и полное знакомство съ преподаваемыми предметами; пониманіе процесса, благодаря которому ребенокъ ассимилируетъ новый опытъ, присовокупляя его къ своему прежнему опыту,

и, наконец, способность пользоваться и подчинять себѣ механизмъ школьныхъ занятій и технику процесса обученія. Эта послѣдняя разсматривается, какъ методъ *par excellence*, но, въ сущности, она лишь одна сторона метода. Такимъ образомъ, болѣе широкій эклектическій взглядъ, какъ видно изъ историческаго обзора, включаетъ методъ психологическій, методъ естественно-научный, методъ соціологическій, методъ классный или технику преподаванія; и все это необходимо считать существеннымъ при подготовкѣ учителя къ его профессіи.

**Вѣчная проблема.**—Задача воспитанія—передавать каждому послѣдующему поколѣнію элементы культуры и соціальной жизни и ея институты, признанные цѣнными въ исторіи прошлаго, съ присоединеніемъ къ этому того культурнаго приращенія, которое создано трудами очереднаго поколѣнія. Кромѣ того, задача воспитанія—также предоставить каждому индивидууму полную свободу въ формулированіи своихъ собственныхъ цѣлей въ жизни и въ осуществленіи ихъ на практикѣ въ формѣ того или иного рода дѣятельности. Задача воспитателя—выбрать матеріалъ, имѣющей существенное значеніе въ жизни индивидуума и существенно-важный для вѣчной преемственности и прогресса общества; выработать изъ подобранаго матеріала программу; организовать соотвѣтствующее образовательное заведеніе, формулировать правила и принципы того учебнаго процесса, который долженъ привести къ желаннымъ результатамъ. Задача школы—внѣдрить въ жизнь cadaго члена молодаго поколѣнія матеріалъ, избранный воспитателемъ, чтобы приоровить его къ современной ему соціальной жизни, сдѣлать его способнымъ внести самостоятельный вкладъ въ общую сокровищницу и улучшать по мѣрѣ силъ общественную жизнь и развить въ немъ характеръ, то высшее изъ всего личнаго, чѣмъ владѣетъ человекъ, характеръ, какъ существенный факторъ жизни, полезной для ближнихъ и счастливой въ себѣ самой. Характеръ въ этомъ смыслѣ требуетъ отъ индивидуума знанія лучшихъ цѣнностей прошлаго и настоящаго, на которыхъ можно было бы основывать разумные поступки и дѣйствія; требуетъ симпатіи къ ближнимъ, доброжелательства и добрыхъ намѣреній, какъ надлежащихъ мотивовъ поведенія и способности къ выполнению, къ обращенію мыслей и мотивовъ въ дѣйствія, необходимыя для того, чтобы быть

полезнымъ членомъ общества. Задача общества—поддерживать щедро и не безрезультатно обширное дѣло воспитанія и образованія, и своею все болѣе и болѣе щедрой поддержкой освободить учительскую профессію отъ условий, создающихъ конкуренцію; благодаря послѣдней, уровень и вліяніе этой профессіи понижаются, вмѣсто того, чтобы повышаться; принципы вознагражденія и социальное положеніе учителей начинаютъ напоминать условия, господствующія въ мастерской и на рынкѣ, и ничуть не соответствующія значенію и достоинству учительской профессіи. Вооружившись знаніемъ этого культурнаго продукта жизни и метода, какъ ввести его въ жизнь дѣтей и юношества—мы подразумеваемъ педагогику, процессъ воспитанія и образованія—руководясь симпатіей къ ребенку и доброжелательствомъ по отношенію къ жизни общества, созидателемъ которой является и онъ, учитель подходитъ къ задачѣ—всей школьной работой способствовать развитію характера въ ребенкѣ.

Вотъ вѣчная задача, вѣчная проблема воспитанія, постоянно разрѣшаемая и никогда еще не разрѣшенная. Передъ учителемъ или учительницей, воспитателемъ или воспитательницей, она встаетъ изо дня въ день, изъ года въ годъ, въ лицѣ каждаго отдѣльнаго ребенка—изъ малыхъ и большихъ группъ.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Адищев Владимир Ильич** — доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

nsimo2010@yandex.ru

**Астафьева Елена Николаевна** — старший научный сотрудник Отдела развития региональной воспитательной инфраструктуры ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

histped2009@rambler.ru

**Безрогов Виталий Григорьевич** — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва.

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики и психологии ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

abc1089@yandex.ru

**Корнетова Екатерина Григорьевна** — студентка университета Нанси (Франция)

abc1089@yandex.ru

**Помелов Владимир Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

vladimirpomelov@mail.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

**Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.**

Телефон (3435) 25-55-01

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Adishchev Vladimir I.** — Doctor of Pedagogy, professor, Professor of the Chair of Culturology, Musicology and Music Pedagogy of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm.

**Astafieva Elena N.** — senior researcher Of the Department of regional educational infrastructure development of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.

histped2009@rambler.ru

**Bezrogov Vitaliy G.** — Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Education. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow.

**Kornetov Gregory B.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology of the State educational institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.

abc1089@yandex.ru

**Kornetova Ekaterina** — student of the University of Nancy (France)

abc1089@yandex.ru

**Pomelov Vladimir B.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.

vladimirpomelov@mail.ru

**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», Yekaterinburg.

ava-utkin@yandex.ru

**Contact with the authors is possible with the help of the Editorial Board.**

Phone: +7 3435 25-55-01

Министерство просвещения РФ Комитет образования, науки и молодежной политики  
Волгоградской области Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования»

(ГАУ ДПО «ВГАПО»)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

**Волгоградская государственная академия последипломного образования при поддержке Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области с информационным сопровождением образовательного журнала «Учебный год»**

**проводит 11 ФЕВРАЛЯ 2020 г.**

**ВСЕРОССИЙСКУЮ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКУЮ КОНФЕРЕНЦИЮ  
«Становление учителя будущего в пространстве  
дополнительного профессионального образования»**  
(посвященную Дню Российской науки в год 90-летия ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»)

**Адрес проведения конференции:** 400012, г. Волгоград, ул. Новодвинская, 19А

**К участию в работе конференции приглашаются:** руководители, специалисты, профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования и учреждений дополнительного профессионального образования, руководители и специалисты управлений (отделов) по образованию, руководители и педагогические работники образовательных организаций всех типов, ученые, аспиранты, магистранты, студенты, слушатели учреждений дополнительного профессионального образования.

**Цель конференции:** консолидация научно-педагогического сообщества и актуализация ресурсов дополнительного профессионального образования в достижение целей федерального проекта «УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО».

**Проблемное поле:** непрерывное педагогическое образование в зеркале федерального проекта «Учитель будущего»; российский учитель как социокультурный феномен; историко-педагогические аспекты и тенденции развития систем дополнительного профессионального образования; горизонтальное обучение как фактор профессионально-личного развития педагога; инновационные формы работы с начинающими педагогами; наставничество и профессиональные сообщества учителей.

**Координатор конференции** - Акентьева Екатерина Николаевна, начальник учебно-методического управления ГАУ ДПО «ВГАПО», кандидат педагогических наук.

### **Контактные данные:**

Приемная: 8(8442) 606-613

Учебно-методическое управление: 8(8442) 606-609

Сайт: <http://vgapkro.ni/#>

E-mail: [vgapkro\(a\)mail.ru](mailto:vgapkro(a)mail.ru)

По итогам планируется издание *электронного сборника статей конференции*, который будет размещен на платформе Научной электронной библиотеки elibrary.ru в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ). **Публикация в сборнике - бесплатно.**

**Для участия в конференции необходимо до 27 января 2020 года:**

1. **Зарегистрироваться** через систему «Электронный кабинет слушателя ВГА-ПО» по адресу <http://course.vgapkro.ru> в модуле «Мероприятия» (**Кафедра: ВГАПО. Код мероприятия - 0220/2**); при этом видеонструкции № 1 и 7, расположенные на главной странице «Электронного кабинета», помогут правильно подать заявку на мероприятие.

По результатам участия в мероприятии в личном кабинете участника будут доступны электронные сертификаты.

2. **Прислать** по электронной почте [nio.vgapo@yandex.ru](mailto:nio.vgapo@yandex.ru) статью с названием файла «ФИО\_статья», оформленную согласно требованиям (приложение 1).

**Проезд и проживание участников конференции за счет направляющей стороны.**

По отдельному запросу желающих принять очное участие в конференции на электронную почту руководителя направляющей организации будет направлено персональное приглашение.

С уважением,  
С. В. Куликова,  
ректор, профессор РАО

исп. Акентьева Е.Н. (8442) 606-606

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

Электронная версия статьи направляется до **27 января 2020 года** на электронный адрес: [nio.vgapo@yandex.ru](mailto:nio.vgapo@yandex.ru)

Статьи, присланные после указанного срока, приниматься не будут. С программой конференции можно ознакомиться и скачать на сайте ГАУ ДПО «ВГАПО» <http://vgarko.gi/#> в разделе «Конференция».

<b>РАБОЧИЕ ЯЗЫКИ КОНФЕРЕНЦИИ</b>	Русский, английский
Объём статьи	До 6 страниц текста, включая рисунки, таблицы
Формат текста	Microsoft Word (*.doc, *.docx)
Размер листа	A4 (210x297 мм), ориентация книжная
Нумерация страниц	Без нумерации
Поля	Верхнее и нижнее — 20 мм; правое — 15 мм; левое — 30 мм
Шрифт	Times New Roman, 14 пт
Межстрочный интервал	Одинарный
Выравнивание текста	По ширине, с абзацным отступом 1,4
Список использованных источников	Оформляется в конце статьи согласно требованиям ВАК РФ ( <a href="http://www.publishing-vak.ru/bibliography-gost.htm">http://www.publishing-vak.ru/bibliography-gost.htm</a> ) к библиографическим источникам в порядке цитирования с обязательной ссылкой на источник в тексте (напр., [3, с. 11]).
Наличие УДК	Обязательно
Заголовок статьи	Печатается прописными буквами полужирным шрифтом (выравнивание текста по центру)
Инициалы и фамилии авторов	Печатаются ниже заголовка строчными буквами, курсивом (выравнивание по центру)
Название учреждения / организации, город, страна, адрес электронной почты	Печатаются ниже инициалов и фамилий, строчными буквами, курсивом (выравнивание по центру)
Аннотация	На русском и английском языках (до 300 знаков на каждом языке, строчные буквы, курсив)
Ключевые слова	На русском и английском языках (строчными буквами, курсив)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 37.018.46

### СИЛЛАБУС КУРСА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Поддубская Елена Александровна,*

*Институт повышения квалификации и переподготовки*

*Самарского государственного педагогического*

*университета им. М. Горького,*

*Самара, Российская Федерация frkso\_ipk(a),bspu. by*

*Аннотация: на русском и английском языках (до 300 знаков на каждом языке, строчными буквами, курсив).*

*Ключевые слова: на русском и английском языках (на каждом языке, строчными буквами, курсив)*

Текст статьи.

#### **Список использованных источников:**

1. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь : ок. 50 000 слов / И. Х. Дворецкий. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Рус. яз., 1976. - 1096 с.

2. Aaron, S. R. Constructing a Learner-Centered Syllabus: One Professor's Journey [Electronic resource] / S. R. Aaron. - Modeof access:

<http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA 60.pdf>.

- Date of access: 29.09.2019.

Сборник статей конференции будет размещен на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

Автор несет персональную ответственность за предоставление материалов для публикации впервые и их оригинальность.

Статьи, не соответствующие предъявляемым требованиям, а также содержащие неправомерные заимствования, нарушающие принципы академической этики, будут отклонены на момент подачи материалов в сборник.

Решение о публикации статьи принимается Оргкомитетом и редакционной коллегией. В связи с публикацией осуществляется дополнительное рецензирование представленных материалов. Статья может быть отклонена без объяснения мотивов отклонения.

Авторы несут ответственность за направление ранее опубликованных материалов или материалов, принятых к печати другими изданиями.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Министерство образования Республики Башкортостан  
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки  
отделения философии образования и теоретической педагогики  
Российской академии образования  
Национальный музей Республики Башкортостан  
Общественная палата Республики Башкортостан  
Совет ветеранов образования Республики Башкортостан

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Международная научно-практическая конференция

**«...И ПОМНИТ МИР СПАСЕННЫЙ»:  
СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ЗАЛОГ ПОБЕДЫ  
СОВЕТСКОГО НАРОДА  
В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ»,  
посвященная 75-летию Победы**

**Уважаемые коллеги!**

Приглашаем Вас принять участие в конференции,  
которая состоится **17-18 апреля 2020 года в г. Уфа.**

Партнеры конференции:

- 1) «Педагогический журнал Башкортостана»;
- 2) «Современные исследования социальных проблем»;
- 3) «Журнал Министерства народного просвещения»;
- 4) «Башкортостан укытыусыһы (Учитель Башкортостана)».

Конференция проводится с целью консолидации деятельности ученых, педагогов-практиков, руководителей государственных и образовательных структур, институтов гражданского общества, потенциальных работодателей, занимающихся вопросами актуализации вклада системы отечественного образования в дело Великой Победы, а также другими проблемами общего и профессионального воспитания.

Планируемые направления работы конференции:

1. Место и роль системы образования в обеспечении победы народов мира в Великой Отечественной войне
2. Функционирование системы образования Башкортостана в предвоенные, военные и послевоенные годы
3. Духовно-ценностные, социально-исторические и культурологические предпосылки, обусловившие превосходство Мира над Войной
4. Роль личности в приближении Победы: работа педагогов, деятелей образования и учащихся в предвоенные, военные и послевоенные годы

5. Традиции военно-патриотического воспитания как одна из составляющих национальной безопасности страны

6. Подобное никогда не должно повториться: современные образовательные концепции, теории, технологии, мероприятия и инициативы, противодействующие военным и другим агрессивным проявлениям

Статьи будут опубликованы в сборнике материалов (печатный и электронный варианты) до начала конференции, с его последующим размещением в системе РИНЦ. Публикация статей бесплатна. Материалы конференции также будут размещены в открытом доступе на сайте университета <http://www.bspu.ru>. Самые лучшие статьи будут опубликованы в рецензируемых журналах ВАК («Педагогический журнал Башкортостана», «Современные исследования социальных проблем») и других изданиях, являющихся партнерами конференции.

Для публикации принимаются статьи объемом **3-6 страниц**, оформленные в соответствии с требованиями (см. Приложение 2). Каждый участник получит электронный вариант сборника статей. Желающим получить печатный вариант сборника, необходимо будет оплатить почтовые расходы (200 рублей за одну пересылку).

Проезд, проживание и участие в конференции командированного за счет направляющей стороны.

Для участия в работе конференции необходимо **до 31 марта 2020 года** направить по электронной почте на e-mail: [education.during.the.war@gmail.com](mailto:education.during.the.war@gmail.com) следующие материалы:

- заявку на участие (Приложение 1);
- статью (Приложение 2);
- копию квитанции оплаты почтовых расходов направляется в отсканированном варианте или в виде фотографии (Приложение 3).

**Контактные данные оргкомитета:**

Республика Башкортостан, 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а, БГПУ им. М. Акмуллы, кафедра педагогики и психологии (каб. 203, корпус 3).

Телефон: 8(347) 273-22-93

**Координаторы:**

Аминов ТахирМажитович — профессор кафедры педагогики и психологии

Агте Владимир Сергеевич — заведующий Музеем истории развития образования в РБ(8-917-42-28-464)

## Приложение 1

**Заявка на участие** в Международной научно-практической конференции

«...И помнит мир спасенный»: система образования, как залог победы советского народа в Великой Отечественной войне»

Фамилия Имя Отчество	
Место работы/учебы	
Должность, звание	
Адрес	
Телефон, e-mail	
Тема доклада	
Форма участия (очная/ заочная)	

## Приложение 2

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ**

*Параметры страницы: отступ со всех сторон – 2 см. Шрифт TimesNewRoman, размер шрифта – 14 pt, междустрочный интервал – 1,0, отступ абзаца – 1,25 см. Выравнивание по ширине. Слева в верхнем углу страницы – индекс УДК (универсальной десятичной классификации). Справа фамилия, инициалы автора жирным шрифтом, строчными буквами, ниже строчными буквами – ученая степень и ученое звание, название учебного заведения, город, страна (последние в скобках). Для обучающихся: название учебного заведения, студент (магистрант, аспирант), город, страна (последние в скобках). Через интервал по центру название доклада прописными буквами жирным шрифтом. Ниже, через интервал – аннотация (4-6 предложений). Ниже – ключевые слова (6-8 слов). Далее текст статьи. В конце приведенной цитаты указывается в скобках номер соответствующего литературного источника по списку и страница, из которой была сделана цитата, например: [4, с. 35]. Сноски не допускаются. В случае незначительных недоработок редколлегия оставляет за собой право самостоятельно вносить технические изменения. Все вышеуказанное относится только к оформлению статей, за содержание редколлегия ответственности не несет, все материалы будут воспроизводиться в точном соответствии с оригиналами. Статьи, не соответствующие тематике конференции, будут отклонены.*

Образец:

УДК 378.147

**Магсумов Т. А.**

К.и.н., доцент НГПУ (Набережные Челны, Россия)

### **ЭКСКУРСИОННО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ**

Аннотация. ...

Ключевые слова: ...

Текст статьи, текст статьи.

Литература:

1. Асадуллин Р. М. Человек в зеркале образования. — М.: Наука, 2013. — 247 с.
2. Аминов Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века — до 1917 года. — М.: Наука, 2006. — 348 с.

Приложение 3

Образец заполнения платежного поручения

Внимание работников банка, в платежном поручении обязательно указывать:  
**УФК по Республике Башкортостан (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»**  
**л\сч 20016Х54020)**  
**КБК 00000000000000000130 за участие в конференции «...И помнит**  
**мир спасенный»**  
**ФИО плательщика полностью!**

Извещение	<i>Форма № ПД-4</i>
	УФК по Республике Башкортостан (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» л\сч 20016Х54020) (наименование получателя платежа) 0274035573 40501810500002000002 (ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа) Отделение – НБ Республика Башкортостан г. Уфа БИК 048073001 (наименование банка получателя платежа) КПП 027401001 ОКТМО 80701000 <b>КБК 00000000000000000130 за участие в конференции «В.А. Сухомлинский»</b> (наименование платежа)
Кассир	Ф.И.О. плательщика: Петрова Вера Николаевна Адрес плательщика: РБ, г. Уфа, ул. Ленина, 1 кв. 20 Сумма платежа: 200 руб. 00 коп. Сумма платы за услуги: _____ руб. _____ коп. Итого _____ руб. _____ коп. “ _____ ” _____ 20 ____ г. С условиями приема указанной в платежном документе суммы, в т.ч. с суммой взимаемой платы за услуги банка ознакомлен и согласен. Подпись плательщика
Квитанция	<i>Форма № ПД-4</i>
	УФК по Республике Башкортостан (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» л\сч 20016Х54020) (наименование получателя платежа) 0274035573 40501810500002000002 (ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа) Отделение – НБ Республика Башкортостан г. Уфа БИК 048073001 (наименование банка получателя платежа) КПП 027401001 ОКТМО 80701000 <b>КБК 00000000000000000130 за участие в конференции «В.А. Сухомлинский»</b> (наименование платежа)
Кассир	Ф.И.О. плательщика: Петрова Вера Николаевна Адрес плательщика: РБ, г. Уфа, ул. Ленина, 1 кв. 20 Сумма платежа: 200 руб. 00 коп. Сумма платы за услуги: _____ руб. _____ коп. Итого _____ руб. _____ коп. “ _____ ” _____ 20 ____ г. С условиями приема указанной в платежном документе суммы, в т.ч. с суммой взимаемой платы за услуги банка ознакомлен и согласен. Подпись плательщика

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

№ 4 (34) 2019 г. Дата выхода в свет: 20.12.2019 г.

Формат 70 × 100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,06 Тираж 500 экз. Заказ 151.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Принт НТГ».

**Адрес типографии:** 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.