



ISSN 2304-1242

П ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

2/2022

DOI: 10.17853/2304-1242-2022-2

ISSN 2304-1242

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

*Журнал издается при информационной поддержке
Научного совета по проблемам истории образования
и педагогической науки при отделении философии
образования и теоретической педагогики РАО*

Историко-педагогический журнал



2/2022

УДК 37.01

ББК 74.03

И 902

**РЕДАКЦИЯ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

Главный редактор:



Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

Председатель редакционного совета:



Рындак Валентина Григорьевна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург.

Члены редакционного совета:

1. *Богуславский Михаил Викторович*, почетный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Москва.

2. *Куликова Светлана Вячеславовна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, г. Волгоград.

3. *Помелов Владимир Борисович* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

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

5. *Юдина Надежда Петровна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.

Члены редакционной коллегии:

1. *Адищев Владимир Ильич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

2. *Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ученый секретарь научного центра РАО РГППУ, г. Екатеринбург.

3. *Бобрышов Сергей Викторович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

4. *Косинова Оксана Анатольевна* – доктор педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного образования АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва.

5. *Лыжин Игорь Антонович*, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

6. *Ниязбаева Наталья Николаевна*, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент педагогики, профессор кафедры профессионально-психологической подготовки и управления ОВД Костанайской академии Министерства внутренних дел РК имени Ш. Кабылбаева, г. Костанай (Казахстан).

7. *Ромашина Екатерина Юрьевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула.

8. *Чапаев Николай Кузьмич* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

9. *Чуркина Наталья Ивановна* – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

10. *Шкабара Ирина Евгеньевна* (заместитель главного редактора журнала), кандидат педагогических наук, доцент, и. о. начальника отдела научно-исследовательской работы, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

Ответственный редактор журнала: *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

СОДЕРЖАНИЕ**КОЛОНКА РЕДАКТОРА**

Аллагулов А. М.7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII В.
К 350-ЛЕТИЮ ИМПЕРАТОРА ПЕТРА I.....11

Южанинова Е. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИОГАННА ГОТТЛИБА
ФИХТЕ: К 260-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ.....31

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьев Д. А. АСТАФЬЕВ ИЛЬЯ ИВАНОВИЧ (1925–1985 ГГ.):
ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ ДИРЕКТОРА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ.....43

Афанасьев Д. К., Чапаев Н. К. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ОПЫТ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКИХ УЧЕНИЧЕСТВ).....56

**ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Булыгина М. В. ЗАРОЖДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ ШАДРИНСКОГО И ДАЛМАТОВСКОГО
УЕЗДОВ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ).....71

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА

Рындак В. Г. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ДОСТОЯНИЕ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ АИДЫ ВАСИЛЬВНЫ КИРЬЯКОВОЙ.....82

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Полякова М. А. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ПРОТЕСТАНТСКИЙ ПОДХОДЫ
К ЖЕНСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В XVI ВЕКЕ.....91

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

Кузьменкова О. В., Дроздова Н. В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ
У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЬНОГО
ПРОЖИВАНИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ.....101

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Огородникова С. В. «100 ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ»
И «100 ВЕЛИКИХ ДЕТЕЙ»: НОВЫЕ КНИГИ В. Б. ПОМЕЛОВА110

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....114

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....116

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

Уважаемые читатели и авторы «Историко-педагогического журнала»!

Очередной номер нашего журнала, как всегда, отражает в широком спектре насущные проблемы не только историко-педагогического прошлого, но и современные. Подборка статей осуществлялась с учетом их актуальности для истории педагогики.

В рубрике «Памятные даты истории образования и педагогики», которой традиционно открывается номер, представлена научная статья **В. Б. Помелова**, раскрывающая сущность преобразовательной деятельности российского императора Петра I. Как справедливо отмечает автор, 2022 год – это год 350-летия со дня рождения великого реформатора России, внесшего революционный вклад в дело российского образования и воспитания. Продуктивно реализованный биографический подход позволил автору установить обстоятельства, способствующие формированию личностных и профессиональных качеств Петра Великого.

Автор, на основе анализа историко-педагогических фактов, продемонстрировал развитие образовательных учреждений, а также подвижническую деятельность Феофана Прокоповича. Как справедливо отмечает автор, возникновение в петровскую эпоху новых типов школ заложило основу для создания национальной системы образования.

19 мая 2022 года отмечается 260-летний юбилей выдающегося немецкого философа Иоганна Готтлиба Фихте. Автор статьи **Е. В. Южанинова** констатирует, ссылаясь на Б. М. Бим-Бада, что эпохальный уровень учения И. Г. Фихте в эволюции педагогической антропологии и развитии прогрессивной педагогики.

Заострим внимание читателей на авторском описании приоритетных направлений педагогики И. Г. Фихте: нравственное, национальное, эстетическое, трудовое воспитание. Однако, как справедливо подчеркивает автор, центральное место в его философско-педагогическом наследии занимает теория национального воспитания, которая нашла свое обоснование в работе «Речи к немецкой нации». В этой работе И. Г. Фихте рассматривает проблему соотношения общечеловеческих и национальных ценностей.

Философско-педагогическое наследие И. Г. Фихте поистине многогранно и требует дальнейшего своего осмысления: «Система учения о нравственности согласно принципам наукоучения» (1798), «Назначение человека» (1800), «Замкнутое торговое государство» (1800), «О сущности ученого» (1805), «Речи к немецкой нации» (1807–1808).

В рубрике «История отечественного образования и педагогики» персоналистическое исследование **Д. А. Астафьева**, посвященное жизни и профессиональной деятельности директора и учителя истории советской провинциальной сельской школы – Илье Ивановиче Астафьеву (1925–1985). Отметим, что автор смог в полной мере реализовать такие методологические подходы, как микроисторический, биографический и историко-антропологический.

Трудно не согласиться с автором, что обращение к персональной истории советских педагогов, директоров школ позволит нам расширить представление о состоянии народного образования, повседневной жизни советской школы, а также понять, как теоретические положения советской педагогики реализовывались в образовательной практике.

Статья Д. А. Астафьева – это продолжение традиции оренбургских ученых (А. М. Аллагулов, Е. В. Годовова, С. В. Любичанковский) по изучению богатого наследия подвижников народного образования Оренбуржья.

Оренбуржье – это не просто приграничный регион, форпост России, это еще и ее педагогическая житница. Славна оренбургская земля такими педагогами как Н. К. Калугин (Дедуровская средняя школа Оренбургского района), А. Д. Трынов (Ибрагимовская школа Кувандыкского района), А. С. Агеев, А. И. Морозов, В. М. Барбазюк, З. Г. Серазетдинова (г. Оренбург), А. В. Еремин (г. Бугуруслан), В. М. Устюченко (Комаровская школа Ясненского района).

Судьба Ильи Ивановича очень схожа с судьбой великого павлышского новатора Василия Александровича Сухомлинского – Великая Отечественная война, распределение в обычную сельскую школу, удаленную от крупных промышленных центров. Но именно там происходит рождение «сельских лабораторий», где разрабатываются и внедряются продуктивные методики воспитания и обучения.

Это сходство продолжается и в описании автором Ильи Ивановича Астафьева: «Илья Иванович представлял собой образец директора абсолютно нового типа. Большинство педагогов, которые работали под его началом, выпускники школы, старожилы села отмечали, что он всегда подавал пример во всем другим, готов был выслушать любого человека, поговорить с каждым учеником, интересно преподавал свой предмет, и, самое главное, никогда не повышал голос. Он заслужил безусловный авторитет среди учеников, работников школы, а также представителей партии, органов народного образования и сельской администрации».

В целом, это статья пропитана той самой родственной любовью автора к своему предку, желанием продолжать традиции воспитания и обучения подрастающего поколения, но уже в новых реалиях.

В статье **Д. К. Афанасьева** и **Н. К. Чапаева** актуализируется отечественный историко-педагогический опыт реформирования профессионального образования в 1930–1940-е годы, когда в СССР осуществлялась масштабная трансформация всего народного хозяйства.

Авторы справедливо подмечают, что «нам необходимо конвертировать многие компоненты обучения, и экстраполировать полученный опыт в процессе

подготовки рабочей молодёжи. Безусловно, использование такого педагогического базиса должно проходить в условиях информационной и цифровой революции».

Рубрика «Из опыта региональных историко-педагогических исследований» представлена статьей **М. В. Булыгиной**, посвященной зарождению иноязычного образования в дореволюционной России. Автор очертил географические рамки своего исследования – это Шадринский и Далматовский уезды Пермской губернии. Хронологические рамки исследования охватывают 1760-е гг.–1906 г.

Отметим, что в историко-педагогической проблематике все отчетливее проявляется тенденция, ориентированная на познание историко-педагогических страниц провинциальной педагогики. Это обусловлено активным поиском концептуальных основ модернизаций региональных систем образования, учитывающих накопленный социально-педагогический опыт.

В своей статье автор представляет на обсуждение выявленные детерминанты иноязычного образования, к которым она относит следующие – историко-педагогические, лингво-педагогические и методические, личностные.

В нашем журнале появилась новая рубрика – «Научные школы Урала». Уверены, что читателям она придется по душе, так как будет открывать, на наш взгляд, еще неизведанные грани науки на Урале. Уральская земля богата видными учеными, внесшими значительный вклад не только в развитие российской, но и мировой науки.

Новая рубрика открывается статьей **В. Г. Рындак**, посвященной ценностным ориентирам и достоянию научной школы доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации **Аиде Васильевне Кирьяковой**.

Выделим, что сорок лет научно-педагогической деятельности в оренбургском пединституте, а затем в Оренбургском государственном университете профессором А. В. Кирьяковой осуществляется становление оренбургской научной школы в научной области «Теория аксиологии образования». Теория аксиологии образования выступает методологическим основанием изучения и проектирования современного образовательного процесса.

Рубрика «История зарубежного образования и педагогики» представлена видным специалистом в области истории зарубежного образования **М. А. Поляковой**.

В статье **М. А. Поляковой** на основе анализа художественных и нормативных текстов характеризуется женское образование в XVI веке. Автор выделяет два подхода к женскому образованию рассматриваемого периода – гуманистический (Томас Мор, Эразм Роттердамский), и протестантский (школьные уставы последователей Реформации).

Исследователь определяет, что отличительной чертой гуманистического подхода является несколько возвышенное, рафинированное понимание женского образования. При этом он выступает как элитарное. Такой вывод сделан автором на основе тщательного анализа художественных сочинений гуманистов.

Для протестантского подхода, наоборот, характерна широкая доступность. «Оно должно быть доступно всем, так как только таким образом (через образование) можно постигнуть «высший замысел» в отношении себя и, тем самым, обрести спасение». Этот вывод сделан на основе анализа нормативных документов рассматриваемой эпохи.

В рубрике «Научные дискуссии» представлено исследование **О. В. Кузьменковой** и **Н. В. Дроздовой**, в котором актуализируется проблема личностной зрелости у студентов в условиях отдельного проживания от родителей.

Отметим, что проведённое исследование реализуется на практике, так как легло в основу развития одного из направлений деятельности «Службы психологической помощи студентам» ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Для студентов, оказавшихся в условиях отдельного проживания от родителей и нуждающихся в психологической поддержке, разработана развивающая программа, включающая групповые формы работы.

Рубрика «Рецензии и обзоры» представлена рецензией **Н. В. Огородниковой** на книги **В. Б. Помелова** – «100 великих педагогов» и «100 великих детей». Рецензент утверждает, что их значимость заключается, прежде всего, в том, что представленные в обеих книгах персонажи могут выступать в качестве положительных примеров для современной молодежи. А пример – самый главный педагогический метод.

Ждем, дорогие друзья, новых интересных исследований! Творческого Вам успеха!

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII В. К 350-ЛЕТИЮ ИМПЕРАТОРА ПЕТРА I

Аннотация. В 2022 г. исполняется 350 лет со дня рождения российского императора Петра I (1672–1725), деятельность которого оставила неизгладимый след в истории России. *Материалы и методы.* В статье используются исторический и биографический методы, аксиологический методологический подход, нацеленный на поиск ценностного содержания в деятельности исторического персонажа. В предлагаемой статье характеризуются реформаторские усилия Петра I в области просвещения, и дается биографический портрет одного из виднейших его соратников, – священника и просветителя Феофана Прокоповича (1681–1736). *Результаты.* Приводится материал о деятельности ряда учебных заведений, открытых в период петровских реформ, а также малоизвестные факты биографии Ф. Прокоповича. *Обсуждение.* Отмечаются заслуги указанных выше исторических деятелей в области просвещения русского народа в первой четверти XVIII в.; делается акцент на деятельности Прокоповича, ныне практически забытого просветителя. Показаны его дружеские и деловые связи с Лаврентием Горкой (1691–1737), видным просветителем эпохи Петра I и императрицы Анны Иоанновны. *Заключение.* Делается вывод о необходимости дальнейшего изучения наследия выдающихся россиян – Петра I и Ф. Прокоповича.

Ключевые слова: Россия, XVIII в., просвещение, Петр I, школа математических и навигацких наук, Феофан Прокопович, Лаврентий Горка.

Pomelov V.B.

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN EDUCATION IN THE FIRST QUARTER OF THE XVIII CENTURY ON THE 350TH ANNIVERSARY OF EMPEROR PETER I

Introduction. 2022 marks the 350th anniversary of the birth of the Russian Emperor Peter I (1672–1725), whose activities have left an indelible mark in the history of Russia. *Materials and methods.* The article uses historical and biographical methods, an axiological methodological approach aimed at finding value content in the activities of a historical character. The proposed article characterizes the reform efforts of Peter

I in the field of education, and gives a biographical portrait of one of his most prominent associates, the priest and educator Feofan Prokopovich (1681–1736). *Results.* The article provides material on the activities of a number of educational institutions opened during the period of Peter's reforms, as well as little-known facts of Feofan Prokopovich's biography. *Discussion.* The merits of the above-mentioned historical figures in the field of education of the Russian people in the first quarter of the XVIII century are noted; at the same time, the emphasis is on the activities of Prokopovich, now almost forgotten educator. His friendly and business ties with Lavrenty Gorka (1691–1737), a prominent educator of the era of Peter I and Empress Anna Ioannovna, are shown. *Conclusion.* The conclusion is made about the need for further study of the heritage of outstanding Russians – Peter I and F. Prokopovich.

Keywords: Russia, XVIII century, enlightenment, Peter I, school of Mathematical and Navigation Sciences, Feofan Prokopovich, Lavrenty Gorka.

Введение. Первая четверть XVIII века стала переломным периодом в истории отечественной школы и педагогической мысли. Россия переживала период осуществления крупных реформ в воспитании и образовании, которые были вызваны важными социально-экономическими факторами: усиливавшимся политическим и экономическим лидерством дворянства, укреплением позиций купечества и возникновением нового для страны сословия – промышленников, складыванием режима абсолютизма, трансформацией чиновничьего аппарата, созданием новой армии, а самое главное, – сменой социально-политических и духовных приоритетов, которые были выдвинуты выдающимся деятелем России XVIII в. – Петром Великим.

Петровская эпоха в российском образовании всегда привлекала внимание отечественных историков педагогики [Балыхина; Веселаго; Владимирский-Буданов; Пекарский; Рождественский; Толстой, 1883, с. 21]. Особую актуальность теме исто-

рии российского образования в первой четверти XVIII придает 350-летний юбилей самого Петра I.

Материалы и методы. Автором используются исторический и биографический методы, аксиологический методологический подход, позволяющий выделить ценностное содержание в деятельности исторического персонажа. Предлагаемая статья структурно состоит из двух частей: в первой части предпринимается попытка охарактеризовать некоторые реформаторские начинания Петра I в области образования, во второй части дается подробный биографический портрет Феофана Прокоповича, одного из его ближайших соратников в деле организации школьного дела.

Результаты. В начале рассматриваемого периода стал постепенно изменяться умственный настрой общества. Начался переход от сословного общества к гражданскому обществу. Поэтому образование стало рассматриваться наиболее дальновидными людьми, – причем не только дворянами, но и некоторыми

простолюдинами, – как один из основных путей социального продвижения. Появилось даже новое для того времени понятие, – карьера. В одном из указов Петра I подчеркивалось, что обделенные богатством дворяне должны искать хлеба своего службой, торгами, *учением*.

К концу XVII в. Россия, в отличие от Запада, еще не располагала системой регулярных учебных заведений. В самом начале XVIII в. страна постепенно переходит от иррегулярного к регулярному обучению, осуществляется поворот к школе и педагогике Нового времени. Нововведения приживались весьма болезненно. Проходила ломка прежних, порой даже некоторых позитивных традиций. Петровские реформы были порой противоречивыми, но объективно они вели страну к социальному, экономическому и культурному прогрессу в духе европейской цивилизации.

Образование, которое получил сам Петр I в раннем детстве, казалось, не предрасполагало к формированию у него качеств будущего реформатора; оно было сугубо традиционным для малолетних русских царевичей. Выбор учителя для юного Петра Алексеевича был сделан убежденным старовером, сторонником благочестивой старины, боярином Федором Прокофьевичем Соковниным. Первым учителем Петра стал приказный подьячий Никита Моисеевич Зотов, начавший 12 марта 1677 г. обучать царевича грамоте, азбуке, русской истории, а также чтению Часослова, Псалтыри, Евангелия и «Апостола».

Выдающиеся русские историки XIX века в своих трудах достаточно обстоятельно рассказывали об этом важном периоде в жизни будущего императора. «Царевича начали учить грамоте, призвали по обычаю дьяка, умевшего хорошо читать и писать», писал С. М. Соловьев [Соловьев, 2012, с. 491]. «Петр учился быстро читать и писать, выказывая необычайную понятливость», отмечал Н. И. Костомаров [Костомаров, 2010, с. 810]. «Всё пройденное по древнерусскому педагогическому правилу взято было назубок», добавляет В. О. Ключевский [Ключевский, 2009, с. 751]. Специально для Петра была переведена и издана с красочно вручную раскрашенными картинками книга Я. А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках», получившая в России новое название, – «Зрелища вселенные» [Коменский, 1982, с. 470]. С 1683 г. начинается иная выучка Петра I. Под руководством иностранцев он учится математике, артиллерии, геометрии, фортификации, баллистике, кораблестроению; овладевает немецким и голландским языками.

В начале XVIII в. в России впервые появляются открывавшиеся и содержавшиеся государством гражданские школы различных типов. Учреждение школ было важной составной частью петровских преобразований. Эти школы отличались практической направленностью, и, в то же время, не были узкопрофессиональными. В них не только готовили моряков, строителей, писарей и т. п., но и давали общее образование (родной язык, иностранные языки, арифметика, философия, политика).

Школы создавались, главным образом, для дворянских детей («для знатных особо детей»), но сословный принцип нередко нарушался в силу того, что порой заявляли о себе талантливые дети из других сословий.

Знаменитый немецкий философ Г. В. Лейбниц (1646–1716) представил Петру I свой проект образования для России. План Лейбница имел отчетливо практическую направленность; на первом месте стояли физико-математические науки). Г. В. Лейбниц в письмах к Петру I также рекомендовал учредить в России Академию наук. Он с досадой характеризовал германские, так называемые рыцарские, школы, в которых готовили лиц, которые со временем занимали «простые должности на церковной и государственной, гражданской и военной службе» [Медынский, 1938, с. 48]. В то же время, насущные потребности жизни требовали от учащихся развития рассудка и ума, «благодаря чему они могли бы употреблять простой и пропорциональный циркуль, угломер и весы и прочие полезные инструменты, орудия и рычаги, которые могли бы им служить для лучшего уяснения и использования их ремесла, а также и для изобретения полезных приемов», отмечал немецкий ученый [Медынский, 1938, с. 48].

Схоластическая школа, присутствующая западноевропейскому образованию, была фактически неизвестна в России, поэтому здесь не приходилось преодолевать сопротивление канонов «классического наследия», утверждавшихся за границей в течение столетий. Бороться приходилось, скорее, с многовековой традицией

отрицания необходимости образования как такового. Значительная часть российского общества, особенно в провинции, не видела смысла в его получении, а траты на устройство школ, – зряшным делом, особенно если их учредители именовали их латинскими, а не славянскими.

Тем не менее, прогрессивные тенденции в образовании постепенно брали верх. 14 января 1701 г. в Москве была открыта «Школа математических и навигацких наук, т. е. мореходных хитростно наук учению». Таково было официальное название школы, располагавшейся в Сухаревой башне.

Директором школы и преподавателем математики был назначен профессор Абердинского университета «Андрей Данилов сын Фарварсон». С ним из Шотландии приехали еще два преподавателя, специалисты по навигации – «Степан Гвын да рыцарь Грыз» [Хрестоматия, 1938, с. 90].

Учеников было предписано набирать «добровольно хотящих, иных же паче и с принуждением» [Антология, 1985, с. 10]. В учебную программу входили арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, астрономия, математическая география. Но прежде, как правило, недостаточно подготовленные учащиеся имели возможность пройти два начальных класса: «русскую школу» и «цифирную школу», и только затем они принимались за изучение «мореходных хитростей».

Возраст учащихся был от 12 до 20 лет. Комплект учащихся был определен в 500 учащихся. Определенного срока обучения в школе не

было. Учащиеся изучали последовательно одну науку за другой. Выпускали из школы по мере завершения подготовки или по запросам ведомств. Готовили в школе инженеров, моряков, артиллеристов, землемеров и служивых людей. Ученики получали кормовые деньги, – 3–5 алтын в день. (Алтын составлял три копейки). Жили школьники при школе или на наемных квартирах.

По указу от 1707 г. за «прогульные дни» («неты») учащимся грозил огромный штраф: за первый день – 5 рублей, за второй день – 10 рублей, за каждый последующий – 15 рублей. Штраф взыскивался с помощью *правежа*: виновного публично били до тех пор, пока за него не вносились деньги. У родителей, если они владели каким-либо имуществом, производили конфискацию. За побег из школы полагалась смертная казнь. Родственникам даже за ходатайство об освобождении их «дитяти» от школы грозила каторга.

Учебной работой в школе руководил Леонтий Филиппович Магницкий (1669–1739), автор первого русского учебника математики («Математика сиречь наука числительная»), выходец из простого народа [Денисов].

В 1715 г. старшие классы школы были переведены в Санкт-Петербург, где была образована Морская академия на 300 учащихся. Это было фактически первое в России военное учебное заведение. Учащиеся делились на 6 бригад по 50 человек в каждой. В программу обучения входили астрономия, навигация, морская съемка, артиллерийское дело,

фортификация, военный строй, география и др. Учащиеся на практике овладевали морским делом: их брали в качестве юнг в морские походы.

В 1712 г. в Москве были учреждены инженерная и артиллерийская школы. Комплект каждой из них был определен в 100–150 учащихся. В 1719 г. еще одна инженерная школа была открыта в новой столице. В 1707 г. в Москве при военном госпитале была создана хирургическая школа, рассчитанная на 50 учащихся и пять лет обучения.

С 1721 г. при сибирских заводах стали создавать горные училища, в которых готовили маркшейдеров, горных инженеров, землемеров. Таким образом, исследование уральских и сибирских богатств было с самого начала поставлено на научную основу.

В 1701–1703 гг. переводчику Посольского приказа Николаю Швиммеру было поручено обучать русских учеников шведскому, латинскому, немецкому и голландскому языкам. Но первый опыт открытия «разноязычной» школы оказался не очень успешным: в школе было всего шесть учеников. Поэтому они были переданы пленному пастору Эрнсту Глюку.

Для его школы были отведены палаты боярина Нарышкина в Москве, на Покровке, где была учреждена иноязычная, или разноязычная, школа. Здесь обучали греческому, латинскому, итальянскому, французскому и немецкому языкам. Причем готовили не только переводчиков (толмачей) для Посольского приказа, но и специалистов в области

математики, географии, этики, политики и даже картезианской философии.

В школе насчитывалось до 50 учеников; обучение было бесплатным, а учителями были исключительно иностранцы. Педагоги использовали «Мир чувственных вещей в картинках» Я. А. Коменского и другие пособия зарубежных авторов. Школа работала в 1705–1715 гг.

После закрытия школы Глюка единственным учебным заведением повышенного образования в Москве оказалась Славяно-греко-латинская академия, в которой в 1716 г. училось около 400 студентов.

Указами 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих. Было положено начало созданию светских элементарных школ с математическим уклоном (цифирные школы).

Дворянским недорослям запрещалось жениться до тех пор, пока они не выучатся цифири. В качестве учителей в каждую губернию было послано по два выпускника Московской «навигацкой» школы и Морской академии.

В 1716 г. цифирные школы существовали в 12 городах, в 1722 г. – уже в 42 городах. Созданные как заведения для дворян и служилых людей, цифирные школы постепенно пришли в упадок. Многие дворяне не хотели посылать туда своих сыновей. Детей в школы порой забирали насильно.

Значительная часть потенциальных учеников из духовного сословия уходила в церковные архиерей-

ские школы. Деятельность архиерейских школ определялась «Духовным регламентом» (1721), который составил Феофан Прокопович. В этом документе, который современники оценили, как «гимн просвещению», излагалась новая программа школьного обучения. Предписывалось открывать учебные заведения для детей духовенства при домах архиереев. Их отличительной чертой было сочетание светской и религиозной программ. Обучали начаткам письма, чтению, арифметике, геометрии и, конечно, религии, поскольку в них готовили священнослужителей. В действительности, выпускники нередко занимали должности в светских учреждениях.

В «Духовном Регламенте» предусматривалось создание академий с семинариумами, – 8-летними средними духовными учебными заведениями. Семинариумы были закрытыми учебными заведениями: семинаристов не отпускали домой к родным в течение длительного времени. Семинариумы планировались как общеобразовательные гуманитарные заведения с широким кругом предметов обучения. В них царил дух суровой дисциплины; весь день был расписан по часам и всё делалось по звонку.

На каждую спальню (8–10 детей) назначался надзиратель, – префект. Младшие семинаристы по субботам регулярно получали розги, в том числе «впрок». Семинариумы не получили широкого распространения.

«Духовный регламент» предусматривал в процессе обучения ис-

пользование целесообразных дидактических приемов: ознакомление учащихся с общей характеристикой той или иной дисциплины в начале ее преподавания, установление межпредметных связей (например, истории и географии). В отличие от старорусского аскетического воспитания, для семинаристов предусматривались систематические «игры телодвижные», постановка «акций и комедий», музыка во время праздничных трапез.

В учебных заведениях того времени обучение шло на русском языке. Была усовершенствована русская азбука, был произведен переход на гражданский алфавит. Вводились современные учебники: «Букварь» Федора Поликарпова, книги Ф. Прокоповича «Юности честное зеркало» и «Первое учение отроком», «Арифметика» Л. Ф. Магницкого.

Характерная для Петра I и его сторонников политика принуждения особенно ярко сказалась в подготовке духовенства. В 1708 г. всем детям духовенства было предписано в обязательном порядке посещать школы. Если же они «в тех школах учиться не похотят, их в попы и в дьяконы на отцовы места никуда не помещать» [Медынский, 1938, с. 56.]. Вот только школ было крайне мало, и далеко не все даже желавшие учиться, могли их посещать. Тем не менее, в 1721 г. московскому духовенству был объявлен указ синода, который, в частности, гласил, что «ежели кто детей своих в школы для наук не объявит, или из оных их детей, которые сбежат, а отцы их будут у себя держать, и оные отцы каждый

от своей церкви отлучен будет и ни где служить допущен не будет» [Медынский, 1938, с. 56].

В 1722 г. синод даже был вынужден издать указ о переписи всех детей духовенства годных для школы; стали ежегодно проводиться смотры недорослей с последующим принудительным их размещением по школам. Примечательно, что, хотя сыновья священников и были обязаны посещать архиерейские школы, значительная часть духовного сословия избегала обучать в них своих детей, так как не принимала светской направленности программы обучения.

Архиерейские школы открывались медленно, прежде всего, потому, что они должны были содержаться на средства епархии, и поэтому епископу не хотелось расставаться с частью своих доходов на это хотя и богоугодное, но весьма затратное дело. К тому же, выученные в таких школах молодые люди становились прямыми конкурентами тех священников, которым было пора «на покой».

Общее число таких школ в 1721–1725 гг. не превышало 45. Они были открыты в Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Великом Новгороде, Твери, Казани, Суздале, Холмогорах, Белгороде, Вологде, Иркутске, Хлынове (Вятке) и ряде других городов. Особенно хорошо была поставлена работа по открытию таких школ в Черниговской епархии.

Во второй четверти XVIII в., после смерти Петра I, реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, мор-

ская академия, инженерные и артиллерийские училища. Вместе с тем, расширилась сеть семинариумов: в 1764 г. их было 26 с 6 тысячами учеников.

Появились и учебные заведения нового типа. В 1725 г. в Петербурге был создан научно-просветительский центр – Академия наук. В ее состав входили университет и гимназия. Дворяне избегали посылать детей в бессловесный университет, и с 1811 г. для них стали открывать лицей.

Начиная с 1697 г., был также введен обычай посылать за границу молодых дворян для обучения, прежде всего, корабельному и военному делу, но, к сожалению, из первого набора не вышло ни одного настоящего моряка.

Кратко скажем о некоторых видных деятелях просвещения петровской эпохи, которых принято называть представителями «ученой дружины» Петра I. Федор Степанович Салтыков (?–1715) предлагал в каждой губернии в монастырях учредить академии (фактически дворцовые школы) и женские школы.

Василий Никитич Татищев (1686–1750) выдвинул обширную программу образования, в том числе, женского, а также всеобщего начального образования крестьян. В сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» он пришел к следующим выводам: каждый должен познать себя; воспитание и обучение должны соответствовать возрасту человека; обучение должно быть светским; необходимо создание университетов и гимназий.

Иван Тихонович Посошков (1653–1726) изложил свои взгляды в трактате «Завещание отеческое». В этом труде уживались старорусский консерватизм (враждебность к иноземцам) и горячая поддержка реформ Петра I.

Одним из самых стойких сторонников Петра I проявил себя Феофан Прокопович. В городе Великий Новгород установлен грандиозный памятник Тысячелетия России, который представляет собой огромный колокол, по диаметру которого отображены наиболее видные деятели нашей страны за последнюю тысячу лет. Среди немногих увековеченных в памятнике выдающихся россиян, – Феофан Прокопович (1681–1736), священник и просветитель, деятельный участник школьных реформ, сторонник светского образования, европейских преобразований. Имя Феофана Прокоповича мало известно рядовому россиянину. Между тем, это человек, о котором следует помнить. В свое время он был одним из наиболее могущественных деятелей эпохи Петра Великого и Анны Иоанновны.



Изображение Ф. Прокоповича на памятнике Тысячелетия Руси в Великом Новгороде

Елеазар (Елиазар) Прокопович – проповедник, государственный деятель, педагог родился 8 (18) июня 1681 г. в Киеве, в семье мелкого торговца; по другим источникам он был внебрачным сыном купца. Фактически в детстве он был круглым сиротой. С помощью дяди – наместника Киевского братского монастыря и одновременно ректора Киево-Могилянской академии, которого звали Феофан Прокопович, в 1698 г. Елеазар окончил это лучшее в то время в России учебное заведение. Характер организации академии напоминал иезуитские коллегии в западных странах. Обучение происходило по установлениям средневековой западной схоластики.

Продолжить обучение в России по окончании этой академии было больше негде, ведь Киево-Могилянская академия считалось лучшим в стране учебным заведением. Поэтому он отправился в польское училище, где был принят в монахи под именем монаха Елисея и «свержен с православия», – для того, чтобы получить право учиться в католической коллегии ему пришлось перейти в католицизм. Митрополит Киевский и Галицкий Лев Любич-Заленский (1648–1708) разглядел в юноше большие способности, прежде всего необыкновенную память, литературный и ораторский дар, и направил его в Рим.

14 ноября 1698 г. список студентов иезуитской папской коллегии Святого Афанасия пополнился студентом Самуилом Церийским. Это и был Елеазар. Папская греческая коллегия, основанная в соответствии с буллой папы Григория XIII в 1577 г.,

была предназначена для обучения юношей в «латинской традиции», причем из тех стран, которые подверглись турецкому порабощению. Эта коллегия, существующая и поныне, как и прежде, готовит католических священников для славянских православных стран. В числе дисциплин, изучавшихся Самуилом, были риторика, философия, теология, медицина и т. д. Юноша проявил незаурядные способности и прилежание, и в качестве исключения ему разрешалось пользоваться книгами секретного фонда папской библиотеки. Кроме того, ему было разрешено посещать лекции в лучшем католическом учебном заведении того времени – Коллегиум Роман.

В октябре 1701 г. состоялась публичная защита диссертации Самуила Церийского. На защите присутствовал сам папа Климент XI. Диссертант проявил за годы обучения и во время защиты такие блестящие знания, что ученый совет, минуя степень магистра, сразу присвоил ему ученую степень доктора богословия. Прослушав в этой коллегии полный курс, защитив диссертацию, молодой ученый приобрел начитанность в богословских и философских сочинениях, а также в древне-классической литературе, защитил диссертацию и своими выдающимися дарованиями обратил на себя внимание папы, который пригласил его на почетную должность библиотекаря папской библиотеки. Однако к всеобщему недоумению он не пожелал остаться в Риме. В ночь на 28 октября 1701 г. Самуил покинул Рим и предпочел лестному предложению продолжение обучения в университетах

Литвы, Польши и Германии. С образовательной целью он также посетил ряд других стран Западной Европы.

В 1704 г. Феофан возвратился в Киев. Здесь, снова обратившись в православие («из веры подлыя католическия приять вновь веры православныя»), он, в благодарность к своему покойному дяде, принял его имя, – Феофан Прокопович, и под этим именем вошел в российскую историю.

С 1705 г. Ф. Прокопович стал преподавать в Киево-Могилянской духовной академии сначала пиитику, потом риторику, натурфилософию, физику, математику и богословие. По всем этим предметам Феофан составил руководства, замечательные для своего времени ясностью изложения и отсутствием схоластических приемов. Его произведения были изданы в СССР [Прокопович], а позднее на Украине и в России на русском и украинском языках [Прокопович]. Ф. Прокоповича можно считать первым значительным российским философом.

Феофан исполнял также обязанности преподавателя пиитики. Согласно тогдашним требованиям он сочинял драматические представления для школьной сцены. Так, он написал «трагедокомедию»: «Владимир» (1705), положившую начало «просветительной» трагедии в России. В ней Феофан отображал выдающееся событие в истории России – крещение киевлян князем Владимиром в Днепре в 988 г. Тем самым, он превозносил победу христианства над язычеством и высмеял жрецов, как поборников суеверия и невежества, выступил горячим защитником

просвещения и сторонником начатой уже Петром Великим решительной борьбы со старыми русскими предрассудками.

Однако со временем работа в академии все меньше удовлетворяла Феофана. Поначалу, будучи рядовым преподавателем, он был вынужден из года в год, в основном, воспроизводить образцы средневекового богословия, того богословия, от которого он бежал из Ватикана. То, что многие на его месте почитали бы за счастье, – должность, присвоенный сан архимандрита, – не удовлетворяли Феофана, человека совсем другого размаха. Киев, как некогда Рим, постепенно становилась для него своего рода интеллектуальной темницей.

27 июня (8 июля) 1709 г. грянул Полтавский бой. Спустя три недели Киев встречал победителей. Измученный Петр I едва выдерживает торжественную литургию в Софийском соборе. Он оживляется лишь тогда, когда слышит речь молодого священника, произносящего проповедь во славу русского оружия, повествующего о треуголке Петра, пробитой пулей. Пораженный яркостью речи Феофана Петр I дал ее автору распоряжение перевести проповедь на латинский язык. Проповедь («Панегирикос») Феофана была разослана европейским государям с той целью, чтобы те знали, что отныне в Европе появилась могучая держава. Так Феофан становится восторженным сторонником преобразовательных начинаний государя.

Однако еще за три года до этого события, 5 июня 1706 г. в Киево-Печерском монастыре Прокопович впервые предстал перед Петром

в роли проповедника; правда, тогда император был сильно занят военно-политическими проблемами, и этот эпизод не имел каких-либо последствий.

В декабре 1709 г. Феофан произнес в церкви Братского монастыря перед Александром Даниловичем Меншиковым речь, в которой просил царского любимца о покровительстве академии. По-видимому, по настоянию Меншикова в 1711 г. Феофан был вызван в царский лагерь в Молдавии во время турецкого похода, а по возвращении оттуда назначен игуменом Братского монастыря, ректором Киево-Могилянской академии и профессором богословия. Он продолжил здесь свою преподавательскую деятельность, издал ряд популярных «разсуждений», диалогов и проповедей по различным богословским вопросам. Все эти сочинения отличаются живым и остроумным изложением и стремлением к критическому анализу.

Феофан выступил противником всего католического в науке и жизни и поклонником новой европейской науки, созданной Фрэнсисом Бэконом и Рене Декартом. Он решительно выступил с резким, принципиальным отрицанием всякого авторитета духовенства как учительского сословия, требуя свободного, критического отношения ко всем научным и жизненным вопросам.

Феофан опровергал существовавшую тогда и казавшуюся вечной теорию о первенстве духовной власти над светской и вообще о первенстве духовенства над всеми прочими общественными классами. С такими взглядами на значение и положение

духовенства в государстве Феофан, естественно, должен был сделаться сторонником сильной светской власти в ее стремлении к церковным и государственным реформам.

Петр Великий, узнав об образе мыслей Феофана, и убедившись в его выдающихся способностях, в 1715 г. вызвал его в столицу. У Феофана не было большого желания погружаться в мир дворцовых интриг; в письме к своему другу Якову Андреевичу Марковичу он писал, что употребит «все усилия, чтобы отклонить от себя эту честь и поскорее возвратиться» [Костомаров, 2010, с. 1017].

Феофан, как только мог, откладывал свой приезд в Санкт-Петербург: полтора года ссылаясь на болезнь и прибыл туда лишь осенью 1716 г. Здесь Феофан сначала выступил в качестве проповедника-публициста, выражаясь современным стилем, выполнял обязанности пресс-секретаря. Он разъяснял от имени царя действия его правительства, и доказывал необходимость петровских преобразований, а также высмеивал и сатирически обличал противников реформ Петра I. Из этих проповедей особенно замечательны «Слово о царском путешествии за границу» и «Слово о власти и чести царской» (1718), в которых Феофан стремился обосновать необходимость для России неограниченного самодержавия. При этом проповедник особенно непримиримо ополчался на тех богословов, которые полагали, что власть духовная выше светской. Постепенно он становится главным помощником Петра Великого в делах духовного управления.

Через его руки проходят, им составляются, или, по крайней мере, им редактируются важнейшие законодательные акты по делам церкви и просвещения.

Феофан пишет, по поручению царя, предисловия и толкования к переводам иностранных книг, учебники, богословские и политические трактаты и т. п. Так, Феофаном был составлен «Духовный регламент» (1721), написаны предисловие к «Морскому уставу» (1719) и «Слово похвальное о флоте российском», краткое руководство для проповедников, «Объявление о монашестве» (1724), «Рассуждение о браках с иноверцами», трактаты о патриаршестве, о крещении и о расколе, а также подробный комментарий к «Уставу о престолонаследии» под заглавием: «Правда воли монаршей во определении наследника державы своей» и многое другое [Антология, 1985, с. 42–53].

Феофан Прокопович составил «родословную таблицу» российских государей, которая была направлена Петру I; в дальнейшем она была напечатана отдельным листом с «лицевыми изображениями».

В 1717 г. последовали петровские реформы государственного переустройства: устаревшие приказы были заменены коллегиями. Были организованы юстиц-коллегия, адмиралтейская и другие коллегии. При этом при голосовании по спорным вопросам президент коллегии имел 2 голоса, остальные могли голосовать против его выбора. Петр I ввел даже черные и белые шары для голосования. Разумеется, в условиях тотали-

тарного режима подобная «демократия» носила, во многом, надуманный характер.

Подобная коллегия была учреждена и для русской православной церкви, своего рода духовная коллегия, – Святейший Синод. Петр I объявил себя главой русской православной церкви, а Феофан, правда, не сразу, – стал вице-президентом Синода. Одновременно Феофан занимал должности епископа Псковского и Нарвского (с 2.06.1718 г.), архиепископа Новгородского (с 25.06.1725 г.). Занимая столь значительные должности, Феофан стремился проводить в жизнь идеи петровских реформ, особенно в области церкви и просвещения.

В 1721 г. Прокопович стал «первенствующим» членом Святейшего Синода, его вице-президентом. Учреждение Синода, ставшего, по существу, «коллекцией по делам религии», верховным органом церкви вместо упраздненного патриаршества, (восстановленного, кстати, уже в советские времена), поставило церковь в подчиненное по сравнению с самодержавием положение, и гарантировало последнему абсолютную власть; устраняло потенциальную возможность фактического двоевластия, как это имело место в истории ряда европейских государств.

В то время, как представители великорусской церковной партии и старшие иерархи из киевских ученых, руководителем которых был Стефан Яворский (некоторое время он занимал пост президента Святейшего Синода, хотя его нельзя было назвать последовательным сторонником императора), в своих воззрениях

об отношениях светской и духовной властей, а также и в некоторых богословских вопросах, всё больше склонялись к католическому учению, Прокопович непреклонно стоял на точке зрения близкой к убеждениям протестантских богословов, среди которых он имел немало друзей и почитателей.

Феофан обладал ясным логическим умом, огромной эрудицией и язвительным остроумием, и в полемике был очень опасным противником. Его политические убеждения, основой которых была теория так называемая «просвещенного деспотизма», всецело разделялись государем. Кроме того, императора не могла не привлекать преданность ему Ф. Прокоповича, его хитрость и беспринципность, которые он пускал в дело тогда, когда это было необходимо для достижения каких-либо целей. Чего стоила только неоднократная смена веры, – событие для того времени просто экстраординарное! А ведь Феофан был не простым верующим, а иерархом русской православной церкви!

В одной из проповедей («Слово о власти и чести царской») он делал явные намеки на московских священников, укорявших Петра I за разгульную жизнь и проповедовавших самостоятельность духовенства, то есть выражавших недовольство введением императором Святейшего Синода. «Есть люди, – писал Ф. Прокопович, – которым кажется все грешным и скверным, что только чудно, весело, велико и славно; они самого счастья не любят; кого увидят здорового и хорошо живущего, тот у них не свят; хотели бы они, чтобы все

люди были злообразны, горбаты, темны, неблагополучны... Многие думают, что не все люди обязаны одинаким долгом, что священники и монахи от этого исключаются, – вот поистине змеиное жало, папешский дух, не знаю каким путем достигший и коснувшийся нас!» [Пекарский, 1862, с. 1019].

Такие рассуждения пришлось по душе Петру I. Но для современного исследователя они являются, скорее, не внешним отражением закулисной политической борьбы и грозным предупреждением противникам петровского курса, а одним из первых проявлений российской педагогической мысли гуманистической направленности. Неудивительно, что в 1722 г. Феофан получил поручение Петра I составить его биографию; напечатана она была много позже, лишь при Екатерине II.

Ф. Прокопович выдвинул получившую широкое признание и вплоть до настоящего времени сохраняющую свою злободневность и актуальность идею о триедином русском народе. Эта идея стала основой концепции, основанной на представлении о русском народе как совокупности жителей исторической Руси, – великороссов, малороссов и белорусов, которые считаются ветвями одного народа. При дворе многочисленные враги Феофана не имели возможности ему вредить. Однако после смерти Петра Великого обстоятельства круто изменились. Староцерковная партия подняла голову и направила свои удары против Прокоповича. Ему пришлось выдержать ожесточенную и опасную борьбу, отра-

жая обвинения уже не столько богословского, сколько политического характера.

Эта борьба могла бы закончиться для него неблагоприятно, если бы ему не удалось искусно воспользоваться обстоятельствами вступления на престол императрицы Анны Иоанновны (1730–1740), и стать во главе той партии «среднего чина людей», которые разрушили замыслы «верховников» подачей государыне челобитной о восстановлении самодержавия. Следует добавить, что Феофан сыграл едва ли не решающую роль в том, что после смерти Петра I его жена Марта Скаронская стала императрицей Екатериной I (1725–1727).

Благодаря своему деятельному участию в этих событиях, Феофан приобрел прочное положение при дворе и в Святейшем Синоде, и обрушивался на своих старых врагов, полемикой с которыми на этот раз повел уже не столько в литературе, сколько в застенках тайной канцелярии.

В. С. Пикуль в романе-хронике «Слово и дело» дает во многом противоречивую характеристику. Он показывает Феофана поборником просвещения. Приведем цитату из книги: «А с просвещением-то каково, матушка, станется? – Будет, владыка. Всем будет просвещение, – обещала Анна. – Засветимся мы тобой разумом... Погоди вот только малость: дай время злодеев всех извести со свету!» [Пикуль, 1991, с. 230]. Однако в этом же произведении писатель характеризует Ф. Прокоповича и совсем по-другому: «Звериноподобнейший «Духовный регламент» изобрел,

в коем способы указал – каково противников церкви живьем сжигать, а жилища их разорять. Инквизицию Феофан создал при Синоде такую, что округ него на версту жареной человечины пахло. Кто противился – того на дыбу! Хорошо людей жрать и монахами закусывать» [Пикуль, 1991, с. 117].

В. С. Пикуль отмечает, что «во славу Христа» Феофан «истреблял при Анне толпы ни в чем не повинных людей, и после этого вошел в школьные хрестоматии как «просветитель» [Пикуль, 1991, с. 585]. «Поменьше бы на Руси таких «просветителей», у которых в одной руке вирши духовные о любви к ближнему, а в другой – плетка-семихвостка», – заключает писатель-историк [Пикуль, 1991, с. 218]. Давая столь противоречивую характеристику одному из виднейших исторических деятелей России первой половины XVIII в., В. С. Пикуль, однако, не приводит в своем романе примеров «лютости Феофановой».

Обсуждение. Несомненно, Петр I и Феофан Прокопович были действительно во многом противоречивыми личностями, людьми, которые безжалостно расправлялись со своими политическими и церковными противниками. Но при оценке таких выдающихся деятелей, как Петр I и Ф. Прокопович, необходимо принимать во внимание социальные отношения, нравы, традиции и установившиеся порядки того времени, когда жестокие расправы были чуть ли не обыденным явлением при разрешении социальных, религиозных и иных конфликтов; когда, например,

всего лишь за побег школяра из училища тому полагалась смертная казнь.

Поэтому нельзя не признать, что Феофан был вполне типичным руководителем своего времени. В свою очередь, Петр I, силой своего огромного авторитета, был тем самым героем, который свергал в России, в том числе в сфере образования, устаревшие порядки и установления, и вводил другие, казавшиеся ему прогрессивными, и соответствовавшими насущным требованиям нового века.

С течением времени Прокопович, горячий защитник петровских реформ, действовавший во имя интересов просвещения, в котором он видел единственный залог блага России, теперь, при изменившихся условиях русской жизни, т. е. после смерти Петра I, хотя и старался ограждать результаты петровских реформ от посягательств надвигавшейся реакции, но по существу своей роли официального проповедника-публициста фактически превратился из деятеля прогрессивного в строгого консерватора, стал, в итоге, адептом прежней, *петровской* эпохи, оправдывавшим существующий порядок даже в тех случаях, когда его высказывания и деяния противоречили его собственным прежним идеалам. Впрочем, и в эту тяжелую для него пору Феофан все-таки оставался человеком, высоко ценившим и, по возможности, отстаивавшим науку и просвещение. Он остался верным сторонником Петра I даже тогда, когда того уже не было.

В своих произведениях позднейшего периода Прокопович выступал как представитель критическо-

обличительного направления. Исходя из понятий современного ему научного рационализма и протестантской теологии, он отрицательно относился к старым, *допетровским* формам российской церковной и общественной жизни, которые считал особенно благоприятствующими процветанию невежества или показной псевдоучености, ханжества и суеверия. Он неоднократно высказывал мысль о том, что нет у России другого пути кроме как пути просвещения.

Во имя прославлявшегося им идеала просвещенного человека и сильного своим просвещением государства, Прокопович сатирически изображал современную ему русскую жизнь, и в этом смысле может быть назван первым сатириком, первым представителем того направления, к которому впоследствии примкнули лучшие литературные силы России того времени.

В частности, значительным было его влияние на Антиоха Дмитриевича Кантемира (1708–1744), сатиры которого нередко являются только парафразом проповедей Феофана. Феофан любил цитировать Кантемира: «В невежестве гораздо боле хлеба жали. Переняв чужой язык, свой хлеб растеряли...».

Чрезвычайно сильным было его влияние на Василия Никитича Татищева, взгляды которого на русскую историю и современность вырабатывались, можно сказать, в школе Феофана, точнее сказать в его «ученой дружине», куда входили Татищев, Кантемир, Я. В. Брюс («Брюсов календарь») и другие прогрессивные мыслители того времени.

Феофан способствовал развитию школьного дела, требовал отчета от епископов об открытии в их епархиях школ. Будучи почитателем Ф. Бэкона и Р. Декарта, он содействовал распространению научных знаний через печатание светских книг. При Александро-Невском монастыре в Санкт-Петербурге он основал типографию (1720), в которой помимо богослужебных книг печаталась и учебная литература.

В 1721 г. он учредил «словенскую» школу (чтение, письмо, арифметика, грамматика, псалтирь, толкование Евангелия). Его личная библиотека, насчитывавшая 30 тысяч томов, была самой крупной в России. В своих проектах он использовал зарубежный опыт школ иезуитов. В книге-букваре «Первое учение отроком» Прокопович давал педагогические рекомендации и советы родителям и учителям («каков кто отрок есть, таков и муж будет»).

Ф. Прокопович вовсе не был бессеребренником. Он имел обширные поместья, мызу между Санкт-Петербургом и Ораниенбаумом, 16 тысяч крепостных крестьян. В то же время, он показывал пример другим священникам, открыв в своем доме школу (1721), предназначенную для сирот и бедняков. Прокоповичем эта школа задумывалась как образцовая. В ней преподавались церковно-славянский, латинский и греческий языки, риторика, логика, «римские древности», арифметика, геометрия, география, история, рисование, музыка. В школе был свой театр. Для школы была разработана инструкция, представлявшая собой первые в истории российской школы правила

для учащихся и учащих. В ней был определен порядок учебных занятий и отдыха, давались наставления о поведении учеников в школе, в общечитии и церкви. Школа просуществовала до самой смерти Феофана, пятнадцать лет. Ее окончили 160 человек, среди которых были будущие академики С. К. Котельников, А. П. Протасов, Г. Н. Теплов, кстати, внебрачный сын Феофана.

Ф. Прокопович был автором многочисленных пособий для школ. В «Духовном регламенте» (1721г.) он обосновал систему духовного образования: высшего (академии), среднего (семинарии) и низшего (архиерейские школы), дал методические рекомендации по организации занятий и досуга учащихся в этих школах. Преосвященный Феофан возражал против поспешного открытия Академии наук. Он предлагал предварительно открыть учебное заведение, так называемый «Петер-гартен», то есть «сад Петра», для обучения будущих академиков. В период организации академии Феофан был в числе ее покровителей, участвовал в наборе учеников в академическую гимназию, которая фактически и стала тем самым «садом Петра».

Прокопович внес определенный вклад в разработку методических идей. Так, он придавал большое значение мотивации обучения; он указывал на необходимость разъяснения ученикам результатов изучения школьных дисциплин, чтобы они «видели берег, к которому плывут». В предисловии к своей главной педагогической работе «Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом» он обосновал важность раннего

воспитания детей. Методическим новшеством для того времени стали изложение материала «просторечием», замена текстов псалмов и молитв их толкованием.

В 1720–1724 гг. вышли 12 изданий «Букваря...», который использовался не только в церковных, но и в светских школах. О ценности и качестве этого учебного пособия говорит уже тот факт, что он издавался вплоть до середины XIX в.

Ф. Прокопович оказывал помощь местным деятелям просвещения, в частности, епископу Вятскому и Слободскому Лаврентию Горке (1671–1737), с которым они вместе учились и работали в Киево-Могиланской духовной академии. Хотя Горка был старше Прокоповича на 10 лет, он, тем не менее, смотрел на своего друга, сделавшего блестящую карьеру, «снизу-вверх», смиренно называя себя «братом во-вторых Феофана Прокоповича» [Помелов, 2009, с. 80].

В своем стремлении преодолеть сопротивление местных противников просвещения Горка неоднократно обращался за помощью в Святейший Синод.

В последний раз такое обращение имело место в сентябре 1736 г. Тогда Горка «завлек» в школу сына богатого хлыновского купца Михаила Злыгостева с целью, как объяснял епископ, заинтересовать мальчика учебой. Однако его отец подал жалобу в провинциальную канцелярию. Сотрудники канцелярии арестовали келейников и подьячих Горки, некоторых его служителей и даже школьников, а подьячие и «розсыльщики» воеводской канцелярии и до

сотни посадских жителей с палками и камнями в руках напали на архиерейский дом.

Подробности этого нападения отражены в челобитной Л. Горки, поданной на имя императрицы Анны Иоанновны. В ней он писал: «По имянным Вашего императорского величества 1731 г. указом, велено при домах архиерейских иметь школы и набирать детей и учить их. А которые в учении быть не похотят, тех имать в школы и неволею». Посадского Михайлы Злыгостева сын, взят в школу и был два дни, и при нем человек всегда был; пища вся от стола нашего и подарки от нас были, который и возвращен в дом свой без всякого озлобления. Но по злобе ево, Злыгостева, по поданной от него в воеводскую канцелярию челобитной, дому нашего келейников и стихарных подьяков и учеников и служителей в тое воеводскую канцелярию похватили; некоторые и поныне под караулом держатся, и тож канцелярии подьячии, и розсылыщики, и посадские человек со сто и больши на дом архиерейский, в котором и школы имеются, с дубинами, с палками и с кирпичем нападали, и школы разоряли, и в дом архиерейский, и избу кирпичем бросали, и в ворота необычно ломились, что те ворота были от них и досками подперты. И мое смирение в доме архиерейском, яко в осаде доселе содержусь, и нельзя из дому архиерейскому никому вон выйти. Понеже из оной канцелярии дому нашего учителей и слушателей хватать различно похваляются; а некоторых служителей содержат в той канцелярии другую неделю. Подлин-

ную челобитную писал дому архиерейского за секретаря Илья Протопопов. Сентября 23 дня 1736 года» [Никитников, 1863, с. 193–194].

Это нападение глубоко оскорбило Горку. Но державный друг уже не мог ему помочь. Феофан умер 8 (19) сентября 1736 г. в г. Санкт-Петербурге на Карповском подворье на Аптекарском острове. Его последние слова были: «О голову, голова! Разума упившись, куда себя приклонишь?» [Помелов, 2012, с. 280].

18 сентября погребальное судно с черными парусами доставило залитый воском гроб с телом Феофана в Великий Новгород, где в Софийском соборе состоялась панихида. Здесь же, на паперти он был похоронен. Двести лет спустя его могила Феофана была вскрыта, и где теперь находятся останки Феофана, — неизвестно.

Творческое наследие Прокоповича неизменно вызывало неизменный интерес исследователей. Его сочинения на латинском языке были изданы в XVIII веке в гг. Кенигсберге и Лейпциге. Некоторые произведения переводились на русский язык. Значительная их часть была издана в трех томах под названием «Слова и Речи» в Санкт-Петербурге в 1765 г.

Заключение. Реформы Петра I оказали революционизирующее воздействие на все стороны жизни российского общества, в том числе на сферу просвещения. Тенденцией петровской эпохи была подготовка не только узкого специалиста, достигавшего определенного уровня в своем мастерстве, но в нем одном, как правило, и замыкавшегося. Первые российские профессиональные школы

ставили перед собой задачу готовить в своих стенах мастера на все руки, способного самостоятельно взяться за новое, непривычное дело.

Посредством открытия учреждений образования Петр I стремился преодолеть все возраставшую потребность в необходимых государству специалистов. Поэтому школы имели ярко выраженный реальный, профессиональный характер. Возникновение в петровскую эпоху новых типов школ заложило основу для создания национальной системы образования.

Петровская реформа в области образования вызывала не только одобрение со стороны общества, но порой глухое, а нередко и явное недовольство, которое жестко подавлялось. Петровская эпоха выдвинула на общественную авансцену таких видных деятелей просвещения, как Ф. Прокопович, И. Т. Посошков и др. Велики заслуги Феофана Прокоповича в деле развития просвещения в России, которое он рассматривал как необходимое условие процветания государства и благосостояния граждан. Главную роль в распространении образования он отводил государственной власти. Выступал за широкое распространение грамотности среди населения, в том числе среди крестьян, за право женщин на образование.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. — Москва. — Педагогика. — 1985. — 480 с. — Текст : непосредственный.

2. Балыхина, Т. М. Просветительская педагогика и образовательно-воспитательные проблемы русского просвещения в XVIII веке / Т. М. Балыхина, Н. М. Румянцева. – Текст : непосредственный. – Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2007. – № 2. – С. 7–14.

3. Веселаго, Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет / Ф. Ф. Веселаго. – Санкт-Петербург. – Типография Морского кадетского корпуса. – 1852. – 208 с. – Текст : непосредственный.

4. Владимирский-Буданов, М. Ф. Государство и народное образование в России с XVIII века до учреждения министерств / М. Ф. Владимирский-Буданов. – Санкт-Петербург. – 1874. – 142 с. – Текст : непосредственный.

5. Денисов, А. П. Леонтий Филиппович Магницкий / А. П. Денисов. – Москва. – Просвещение. – 1967. – 144 с. – Текст : непосредственный.

6. Ключевский, В. О. Курс русской истории / В. О. Ключевский. – АЛЬФА-КНИГА. – Москва. – 2009. – 1197 с. – Текст : непосредственный.

7. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – Т. 2. – Москва. – Педагогика. – 1982. – 576 с. – Текст : непосредственный.

8. Костомаров, Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей / Н. И. Костомаров. – АЛЬФА-КНИГА. – Москва. – 2010. – 1260 с. – Текст : непосредственный.

9. Медынский, Е. Н. История русской педагогики / Е. Н. Медынский. – Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. – Москва. – 1938. – 512 с. – Текст : непосредственный.

10. Никитников, Г. А. Иерархия Вятской епархии / Г. А. Никитников. – Вятка. – 1863. – 214 с. – Текст : непосредственный.

11. Пекарский, П. П. Наука и литература при Петре Великом : в 2 т. / П. П. Пекарский. – Т. 1. Введение в историю просвещения в России XVIII столетия. – Типография Товарищества «Общественная польза». – Санкт-Петербург. – 1862. – 596 с. – Текст : непосредственный.

12. Пикуль, В. С. Слово и дело : в 2 т. / В. С. Пикуль. – Москва. – 1991. – Т. 1. – 430 с. – Текст : непосредственный.

13. Помелов, В. Б. Вятский просветитель Лаврентий Горка / В. Б. Помелов. – Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 75–83. – Текст : непосредственный.

14. Помелов, В. Б. Феофан Прокопович как просветитель и человек / В. Б. Помелов. – Роль библиотеки в формировании информационной и культурной среды региона : сборник материалов всероссийской научно-практической конференции / ред. колл. : С. Н. Будашкина. – Киров. – Издательский Дом «Герценка». – 2012. – С. 271–280. – Текст : непосредственный.

15. Прокопович, Ф. Избранные труды / Ф. Прокопович. – Москва. – РОССПЭН. – 2010. – 623 с. – Текст : непосредственный.

16. Прокопович, Ф. Философские сочинения (Філософські твори :

на украинском языке) : в 3-х томах. / Ф. Прокопович. – Киев. – Наукова думка. – 1979. – Текст : непосредственный.

17. Прокопович, Ф. Сочинения / Ф. Прокопович. – Москва : Ленинград. – Изд-во АН СССР. – 1961. – 520 с. – Текст : непосредственный.

18. Рождественский, С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX веках : Т. I / С. В. Рождественский. – Санкт-Петербург : тип. М. А. Александрова. – 1912. – 680 с. – Текст : непосредственный.

19. Соловьев, С. М. История России с древнейших времен / С. М. Соловьев. – ЭКСМО. – Москва. –

2012. – 1024 с. – Текст : непосредственный.

20. Толстой, Д. А. Взгляд на учебную часть в России в XVIII столетии до 1782 г. / Д. А. Толстой. – Санкт-Петербург. – 1883. – 280 с. – Текст : непосредственный.

21. Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. – Т. 4. Ч. 1 История русской педагогики с древнейших времен до Великой Социалистической Революции. – Сост. Н. А. Желваков. – Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. – Москва. – 1938. – 548 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013

Южанинова Е. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИОГАННА ГОТТЛИБА ФИХТЕ:
К 260-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ**

Аннотация. Обращение к творчеству Иоганна Готтлиба Фихте в современный сложный период нарастания проблем в образовании представляется актуальным, потому что немецкая классическая философия конца XVIII – начала XIX вв., представителем которой он является, оказала непосредственное влияние на становление и развитие педагогики в Германии. При этом центральные вопросы его учения, связанные с сущностью человеческой свободы, ролью государства в совершенствовании системы образования, историческим выбором пути развития нации, показывают подлинную современность.

В статье анализируются основные педагогические идеи И. Г. Фихте. Дана характеристика приоритетных направлений его педагогики: нравственное, национальное, эстетическое, трудовое воспитание. Отмечено, что центральное место занимает теория национального воспитания, заявленная в работе «Речи к немецкой нации» (1807–08), которая акцентирует проблему соотношения общечеловеческих и национальных ценностей. Рассмотрена своеобразная концепция личности как представителя нации и нации как «коллективной личности». Национальным интересам должно служить формирование духовно-нравственной личности.

Определены ключевые принципы, нашедшие отражение в его учении, – свободы, активности, деятельности, самостоятельности личности. Принцип самостоятельной деятельности лежит в основе педагогической антропологии немецкого мыслителя. Подчеркнута важность призыва И. Г. Фихте к созданию специальных педагогических общин, в чем намечается идея создания развивающей и воспитывающей среды. Отмечено критическое отношение философа к существовавшей сословной образовательной системе. Указаны принципиально новые подходы И. Г. Фихте к решению проблемы определения роли объекта и субъекта в педагогическом процессе.

Ключевые слова: педагогические идеи, цель воспитания, нравственное воспитание, национальное воспитание, педагогические принципы.

Yuzhaninova E. V.

**PEDAGOGICAL IDEAS OF JOHANN GOTTLIEB FICHTE:
TO THE 260-th ANNIVERSARY OF HIS BIRTHDAY**

Abstract. The appeal to the work of Johann Gottlieb Fichte seems to be relevant in the modern difficult period of increasing problems in education, because the German

classical philosophy of the late XVIII – early XIX centuries, a representative of which he was, had a direct impact on the formation and development of pedagogy in Germany. The central issues of I. G. Fichte teaching related to the essence of human freedom, the role of the state in improving the education system, the historical choice of the path of development of the nation, show genuine modernity.

The article analyzes the main pedagogical ideas of I. G. Fichte. The characteristic of the priority directions of his pedagogy is given: moral, national, aesthetic, labor education. It is noted that the central place is occupied by the theory of national education, stated in the work “Speeches to the German Nation” (1807–08), which emphasizes the problem of the correlation of universal and national values. A peculiar concept of personality as a representative of the nation and the nation as a “collective personality” is considered. The formation of a spiritual and moral personality should serve the national interests.

The key principles reflected in his teaching are defined – freedom, activity, activity, independence of the individual. The principle of independent activity is the basis of the pedagogical anthropology of the German thinker. The importance of I. G. Fichte's call for the creation of special pedagogical communities is emphasized, the idea of creating a developing and educating environment being outlined. The critical attitude of the philosopher to the existing class educational system is noted. The fundamentally new approaches of I. G. Fichte to solving the problem of determining the role of the object and subject in the pedagogical process are indicated.

Keywords: pedagogical ideas, the purpose of education, moral education, national education, pedagogical principles.

Введение. 19 мая 2022 года отмечается 260-летний юбилей выдающегося немецкого философа Иоганна Готтлиба Фихте.



Иоганн Готтлиб Фихте

Как известно, немецкая классическая философия оказала

огромное влияние на становление педагогики Германии конца XVIII – начала XIX вв. Подчеркнем при этом педагогическую функцию философии, заключающуюся в том, что она определяет ценностные ориентиры и цели образования. Обращение к универсальным педагогическим идеям И. Г. Фихте в период нарастания проблем в образовании представляется актуальным, потому что центральные вопросы его творчества, связанные с сущностью человеческой свободы, предназначением государства как социального института, историческим выбором пути развития нации, а также способами совер-

шенствования системы образования, показывают подлинную современность.

Материалы и методы. Материал исследования включает философско-педагогические работы И. Г. Фихте, философские и историко-педагогические труды В. Виндельбанда, С. И. Гессена, А. В. Гулыги, а также современных авторов И. С. Бессарабовой, Б. М. Бим-Бада, О. А. Зотовой, М. В. Елизарова, О. Д. Федотовой, Ю. Штала.

В качестве концептуальной методической основы предлагается парадигмальный анализ педагогических идей И. Г. Фихте через критерии ценностей, целей и содержания, методов и средств образования, взаимоотношений участников педагогического процесса.

Результаты исследования. Иоганн Готтлиб Фихте родился в 1762 году в бедной семье из Рамменау (Саксония), что изначально закрывало ему путь к хорошему образованию. То, что И. Г. Фихте был «открыт» можно считать «счастливым стечением обстоятельств» для немецкой духовной истории [Шталь]. Начальные основы знания мальчик получил от отца, затем в его обучении принял участие местный священник, первым заметивший его выдающиеся способности. Кроме того, его финансово поддержал местный аристократ, барон фон Мильтиц, давший ему возможность с 1774 по 1780 год обучаться в Шульпфорте, государственном образовательном заведении в Саксонии, в котором готовили к поступлению в университет. С 1780 года

И. Г. Фихте начал изучать теологию в Йенском, а затем Лейпцигском университетах. По финансовым обстоятельствам в 1788 году И. Г. Фихте занял место домашнего учителя в Цюрихе, которое представляло собой низшую ступень в буржуазной иерархии. Здесь, в Швейцарии, он познакомился с И. Г. Песталоцци, педагогические идеи которого восторженно принял. В 1791 году И. Г. Фихте посетил в Кенигсберге И. Канта, который помог молодому философу опубликовать работу "Опыт критики всякого откровения" ("Versuch einer Kritik aller Offenbarung") (1792), развивающую Кантовскую философскую теорию. Высокая оценка И. Канта этого философского труда сделала И. Г. Фихте широко известным. С 1744 по 1799 год И. Г. Фихте занимал должность на кафедре философии в Йенском университете, однако карьера его здесь прервалась. В течение последующего десятилетия он читал лекции в Берлине и Эрлангене. В 1810 году был основан Берлинский университет, где И. Г. Фихте стал деканом философского факультета, а с 1811 по 1812 год – первым избранным ректором этого университета, и преподавал вплоть до своей смерти в январе 1814 года.

С ранней юности и до конца жизни И. Г. Фихте показал себя выдающимся педагогом с ярко выраженным талантом проповедника. Его философско-педагогические идеи отражены в работах: «Система учения о нравственности согласно принципам наукоучения» (1798), «Назначение человека» (1800), «Замкнутое торговое государство» (1800), «О сущности ученого» (1805), «Речи к немецкой

нации» (1807–08). В них ученый обратился к проблемам, сформулированным ранее И. Кантом: проблема человека, его назначения и места в мире; проблема активности, самостоятельности и свободы индивида; проблема нравственного воспитания и прочие. Российский ученый Б. М. Бим-Бад отмечает эпохальный уровень учения И. Г. Фихте в эволюции педагогической антропологии и развитии прогрессивной педагогики: Он создал «демократический вариант идеалистической философии, краеугольным камнем которой является понятие свободы, соединяющее в себе принцип самостоятельности, принцип деятельности (делай все сам!) и принцип нравственности» [Бим-Бад, 2010, с. 170].

Мыслитель попытался диалектически вывести все содержание знания из деятельности нашего «Я». «Я» – исходное понятие философской системы И. Г. Фихте. «Я» утверждает себя в качестве такового в акте самосознания. «Я есть» – это самоочевидное суждение. Самоочевидность «Я» основывается у И. Г. Фихте на волевом усилии, действии. С точки зрения педагогики учение «Я» особенно важно своим акцентом на независимость человеческой личности [Южанинова, 2007, с. 32]. И. Г. Фихте создал в рамках сначала субъективного, а позднее – своеобразной версии объективного идеализма «воспитательную философию», служившую одновременно четко профилированной, детализированной и конкретизированной педагогической антропологией [Бим-Бад, 2010, с. 185].

Укажем, что мировоззрение И. Г. Фихте развивалось под непосредственным влиянием Французской буржуазной революции и этического учения И. Канта. Но если И. Кант выступал как теоретик, то И. Г. Фихте, который всю свою жизнь занимался педагогической деятельностью, стал настоящим народным воспитателем. Его принцип самостоятельной деятельности лежит в основе всей его философии и педагогики. Представляя разумную самостоятельную деятельность как закон и цель всей деятельности человека, мыслитель намечал тем самым деятельностный подход в образовании [Южанинова, 2007, с. 32]. В современных образовательных стандартах – это базовый подход.

Целью образования человека И. Г. Фихте считал культуру, т. е. упражнение всех сил для достижения возможно полной свободы. «Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своему собственному закону – последняя конечная цель человека» [Фихте, 1995, с. 487]. Так формулируется центральный принцип в учении о воспитании И. Г. Фихте – принцип свободы, который придает ходу мыслей философа этический пафос и педагогическую направленность. В «усовершенствовании до бесконечности», по И. Г. Фихте, и заключается истинное назначение разумного и свободного человека, который должен стремиться к избавлению от принуждения природы и стать самостоятельным и самостоятельно действующим [Фихте, 1995, с. 488].

Первостепенной мыслитель считал задачу нравственного воспитания, полагая умственное образование лишь непосредственной подготовкой к нему. Умственное образование может быть только средством, которое должно помочь нравственному воспитанию ребенка, подчеркивал И. Г. Фихте. При этом главное внимание должно быть уделено не накоплению знаний, а развитию разума и характера, поэтому самостоятельная деятельность учащихся стоит на первом месте. Тем самым И. Г. Фихте критиковал существующую систему воспитания и образования с ее внешними побудительными средствами – поощрениями и наказаниями. Идеи нравственного воспитания И. Г. Фихте основаны на независимости и активности человеческой личности. Его идеалом становится жизненно действенное знание, которое позволяет объяснить мир [Бессарабова, 2015, с. 104].

Подчеркнем, нравственное воспитание совпадает у философа с национальным воспитанием. Теорию национального воспитания И. Г. Фихте представил в работе «Речи к немецкой нации» (1807–08), которую Б. М. Бим-Бад считает его главным педагогико-антропологическим и дидактическим произведением, поскольку национальная идея И. Г. Фихте носила ярко выраженный педагогический характер [Бим-Бад, 2010, с. 173]. «Речи» были прочитаны в Берлинском университете в период французской оккупации Германии.

Главная идея философа в этом обращении к немецкой нации – поднять германский народ из состояния крайнего унижения и вселить в него веру в самого себя. И. Г. Фихте считал отправной точкой для национального возрождения – новое воспитание народа. Он провозглашал необходимость привить немцам чувство единства нации. Исходным и конечным пунктом воспитания мыслитель считал любовь к отечеству, из которой сам собой возникает и мужественный защитник родины, и добродорядочный гражданин [Гулыга, 1986, с. 205]. Не столько оружие, сколько нравственное воспитание народа, по мысли И. Г. Фихте, могло стать средством к освобождению от власти французских завоевателей. «Полное изменение существующей системы воспитания – это то, что я предлагаю, как единственное средство, которое сможет сохранить существование немецкой нации» [Фихте, 1935, с. 617]. Таким образом, система нового образования должна быть направлена на создание нравственно-деятельного человека, для которого интересы своей нации и своего народа превыше собственных [Ревуцкая]. Именно национальным интересам должно служить формирование духовно-нравственной личности.

Необходимо заметить, однако, что формирование национального духа и патриотических воззрений уже в ту эпоху порой приводило к крайностям, выходящим за рамки разумного, и толкало на проповедь национализма, кото-

рый расцвел в период реакции (после немецкой буржуазной революции 1848 г.). В дальнейшем искажение действительного содержания идеи национального единства в философии И. Г. Фихте имело место в национал-социалистической литературе в период господства нацизма (1933–1945) [Южанинова, 2007, с. 33].

Интерес представляет оценка взглядов И. Г. Фихте на организацию новой системы воспитания, данная известным педагогом С. И. Гессеном (1887–1950), который понимал ее как образовательную систему. Главное, на что обращал внимание С. И. Гессен в системе образования И. Г. Фихте – это то, что оно должно быть «своеобразным немецким национальным образованием», соответствовать духу немецкого народа. Всю проблему нации И. Г. Фихте переносил из плоскости культуры как таковой в плоскость отношения народа к культуре, в чем, по мнению С. И. Гессена, и заключается смысл и значение его теории национального образования [Цит. по Южанинова, 2007, с. 34].

Вершиной этического и педагогического учения И. Г. Фихте является своеобразная концепция личности как представителя нации и нации как «коллективной личности». Мысль Ж. Ж. Руссо, развитую им в свое время по отношению к личности отдельного человека, И. Г. Фихте применил к коллективной личности народа, подчеркивая при этом, что задача нравственного образования отдельной личности заключается в сохранении личностью

при восприятии ею внешней культуры своей самобытности и свободы, своей непосредственности и целостности, точно так же, как и задача образования народа состоит в том, чтобы давление внешней культуры не перевесило свободной самобытности его творческих устремлений и не разрушило его внутренней целостности [Гессен, 1995, с. 338]. Таким образом, проблема образования народа оказывается тождественной с проблемой образования личности. Для И. Г. Фихте свобода, целостность, самобытность по отношению к внешней культуре являются основными свойствами нации как таковой. Но именно потому также «национальный» или «немецкий» не противоречит «человеческому», а совпадает с ним. Не в противопоставлении «своего» «человеческому» сила немецкого народа, считает И. Г. Фихте. Напротив, его подлинно национальный характер заключается именно в том, что все общечеловеческое он умеет делать «своим». Как подчеркивал С. И. Гессен, немецкий философ далек от воинствующего национализма, противопоставляющего свое чужому и в господстве своего над чужим видящего существо национального идеала. «Свое» для И. Г. Фихте не есть нечто противоположное чужому, но стиль усвоения народом общечеловеческого культурного содержания [Гессен, 1995, с. 339]. Национальные ценности – немецкий язык, исторические традиции, фольклор, особая склонность к философствованию, ответственное отношение к труду – являются, по И. Г. Фихте, производными

от общечеловеческих Свободная и творческая работа народа над общечеловеческими ценностями создает из него нацию, совершенно так же, как личность создается через творческое тяготение ее к сверхличным ценностям. Отсюда следует главная цель образования, по мысли И. Г. Фихте, – овладение национальной культурой и через нее культурой общечеловеческой [Южанинова, 2007, с. 35].

Идеи национального воспитания, провозглашенные И. Г. Фихте, не противоречили эстетически-философской педагогической мысли Германии начала XIX века, которая, по оценке В. Виндельбанда, была «по своей глубочайшей сущности общечеловеческой и космополитической» [Виндельбанд, 1995, с. 315]. В. Виндельбанд отмечал далее: «И. Г. Фихте недаром считал подъем немцев и создание собственного государства их долгом по отношению ко всему человечеству... Эта идея национальности была обоснована и прочувствована нравственно так глубоко, что не имела ни малейшего отношения к потребностям национального эгоизма, к удовлетворению желаний власти и честолюбия, а, наоборот, основывалась существенным образом на этическом чувстве долга, идее гуманности и осталась заключенной в ней» [Там же].

Настоящей национальной системой образования И. Г. Фихте считал общечеловеческую по сути педагогическую систему И. Г. Песталоцци, развивая намеченные швейцарским педагогом принципы

самодеятельности, творческой интуиции и свободы личности. При этом И. Г. Фихте всячески способствовал распространению метода И. Г. Песталоцци в Германии, отмечая его важность для создания национальной системы образования.

Критические замечания И. Г. Фихте относились и к сословному характеру прусской образовательной системы. Большая заслуга ученого заключается в том, что он стремился существующее преимущественно сословное воспитание поднять на уровень национального. Ведь современное ему воспитание было разъединено на сословия и применялось только к меньшинству так называемых образованных сословий. Новое воспитание, по мысли И. Г. Фихте, должно применяться равномерно ко всем сословиям, ко всему народу. Все должны иметь одинаковое начальное образование и в дальнейшем развиваться только в соответствии со своими способностями [Южанинова, 2007, с. 35]. Государство должно при этом обеспечить культурную свободу его гражданам и обеспечить каждому человеку «...сохранение его положения, спокойное и равномерное существование» [Цит. по Елизаров, 2015, с. 65].

И. Г. Фихте провозглашал главной целью воспитания – нравственное воспитание воли, потому что от нее зависят конечные результаты духовного развития. У воспитанников следует сформировать «твердую и непогрешимую добрую волю», основанную на

любви к добру. Для достижения этой цели нужна «интеллектуальная самодеятельность, созревающая при полном и гармоничном развитии всех человеческих способностей» [Бим-Бад, 2010, с. 175]. При этом И. Г. Фихте отличал беззаконную волю от воли нравственной [Бим-Бад, 2010, с. 220]. В этом заключается принципиальное отличие учения И. Г. Фихте от дальнейших интерпретаций понятия воли, например, у А. Шопенгауэра. Сходство лишь внешнее: сущность воли у И. Г. Фихте – стремление к преодолению чувственных склонностей, а у А. Шопенгауэра – стремление к их удовлетворению. Воля И. Г. Фихте – это добрая воля, воля к осуществлению добра, воля А. Шопенгауэра – это слепое стремление, стоящее «по ту сторону добра и зла», т. е. не имеющее никаких моральных характеристик. Мыслитель требовал подчинить свою волю высшему началу – нравственному закону. Только тогда действия индивида будут нравственными. Разработанное И. Г. Фихте положение о нравственном воспитании воли и сегодня является одной из задач нравственного воспитания подрастающего поколения, в основе которого по-прежнему лежат общечеловеческие ценности [Южанинова, 2007, с. 36].

Существенное внимание философ уделил проблеме трудового воспитания, призванного подготовить к деятельности в самом широком смысле слова. Он призывал объединить обучение и воспитание

детей с подготовкой к производительному труду, потому что был убежден, что ценность человека определяется только его деятельностью, что умственная независимость личности невозможна без ее экономической независимости. Для практического воплощения своих взглядов И. Г. Фихте призывал к созданию специальных педагогических общин, чтобы «дети с самого начала непрерывно и абсолютно находились лишь под влиянием нового воспитания» [Фихте, 1935, с. 625]. В этом призыве отражается идея создания развивающей и воспитывающей среды с целью ограждения воспитанника от внешнего неблагоприятного влияния. Совместная жизнь в педагогической общине должна быть организована с помощью идеальной разумной конституции, составленной самими воспитанниками. Основные принципы этой воспитательной общины – строгий порядок и требования к каждому в отдельности, и наряду с этим – принцип сотрудничества и ответственности воспитанников, развивающий самоуважение ребенка, возрастающее пропорционально знакам уважения со стороны взрослых и сверстников. Столь же важны в общине физические упражнения, земледелие и ремесла. Как полагает И. Г. Фихте, учебное заведение должно по возможности самостоятельно материально себя содержать, изготавливать инструменты, одежду, продукты питания, усиливая этим взаимодоверие и самостоятельность. Таким образом, труд детей выступает как одно из

средств нравственного воспитания. Участвуя в общем труде, воспитанники педагогических общин будут приучаться работать на благо целого, понимая, что, работая на целое, частью которого является каждый из них, они работают тем самым на себя. Так, по мысли И. Г. Фихте, воспитывается новое поколение людей, которым будет суждено осуществить национальное возрождение немецкого народа [Южанинова, 2007, с. 37].

Вопросы эстетического воспитания представлены в работе И. Г. Фихте «Система учения о нравственности» (1794), в главе «Об обязанностях художника». Признавая большое воспитательное значение искусства как подготовительной ступени к философскому пониманию действительности, И. Г. Фихте подходил к проблеме эстетического воспитания с субъективно-идеалистической точки зрения. Он полагал, что совершенство и полнота эстетического развития доступны только гению, они недостижимы для всех в равной и полной мере. Можно стремиться к этой цели, приближаться к ней до бесконечности, но невозможно достичь ее в полной мере. Эстетическое воспитание может служить подготовкой к морали или философии, направлено на создание внутренней культуры гения, но не способно решать социальные задачи, считал И. Г. Фихте.

Характеризуя взаимоотношения участников педагогического процесса, И. Г. Фихте обратился к вопросу о роли науки в обществе и положении ученого. Нравственно-

этическая позиция автора нашла отражение в курсе лекций «О назначении ученого» (1794). Так, он писал, что основная цель «всей работы ученого в отношении общества есть нравственное облагораживание человека» [Фихте, 1995, с. 511], поэтому главную цель ученого И. Г. Фихте усматривал в воспитании человечества. Он признавал право ученого не только быть «учителем человеческого рода», объяснять людям их насущные потребности и указывать на средства их удовлетворения, но и его «воспитателем» [Там же, с. 510]. И. Г. Фихте был убежден, что каждый человек обязан быть воспитателем и воспитуемым в одно и то же время, поскольку «наиболее трудная и важная часть воспитания – самовоспитание воспитателя» [Бим-Бад, 2010, с. 195]. При этом философ подчеркивал, что «ученый, рассматриваемый в последнем отношении, должен быть нравственно лучшим человеком своего века, он должен представлять собой высшую ступень возможного в данную эпоху нравственного развития» [Фихте, 1995, с. 512].

В философско-педагогическом творчестве И. Г. Фихте нашла дальнейшее развитие кантовская идея о познавательной и нравственной активности индивида. Не умаляя роли учителя, И. Г. Фихте подчеркивал важную роль активности личности ученика как субъекта деятельности. Никто не бывает образован другим, думал И. Г. Фихте, но каждый сам себя образует только при большей или меньшей

помощи другого. Образование может быть достигнуто только через самостоятельную деятельность. Наиболее ценными И. Г. Фихте считал знания, добытые в результате познавательной активности самого ученика, поэтому учитель, используя природную любознательность ребенка, должен побуждать его к умственной деятельности. Данная идея не утратила актуальности и совершенно соответствует современному принципу сознательности и активности учащегося в целостном педагогическом процессе. Философ высоко оценил значение активности личности, социальной по своей природе, как показатель ее деятельной сущности [Южанинова, 2007, с. 39].

В педагогической концепции И. Г. Фихте, как отмечает О. Д. Федотова, нашли выражение принципиально новые подходы к решению проблемы определения роли объекта и субъекта в педагогическом процессе. В качестве главного фактора становления личности философ рассматривал ее собственный потенциал как приоритетную национальную ценность. Впервые в педагогической теории воспитанник получил статус «самовоспитателя», проявляя себя как активное существо, способное к сознательной внутренней переработке внешних воздействий и рефлексии о своих познавательных актах. Кроме того, признавая самодеятельность воспитанника важнейшим средством нравственного развития, философ сформулировал концептуально новую проблему творчества ребенка,

также трактуемого как одно из проявлений приоритетных национальных ценностей. Творчество рассматривалось как подготовленное педагогом создание идеального образа цели деятельности гражданина и последующее осуществление этой высшей идеи [Федотова, 1997, с. 330]. Данная позиция И. Г. Фихте явилась значительным шагом вперед в развитии педагогической теории того времени.

Обсуждение результатов исследования. Современные исследователи подчеркивают концептуальный характер педагогической антропологии И. Г. Фихте (Б. М. Бим-Бад), гуманизм его идей духовно-нравственного воспитания (И. С. Бессарабова, О. В. Топоркова, О. А. Зотова), отмечают направленность его усилий на побуждение человека к самодеятельности, саморазвитию, самоформированию и самосовершенствованию (С. А. Ревуцкая, О. Д. Федотова), указывают непреходящую значимость поставленных им вопросов о предназначении государства и историческом выборе пути развития нации, способов совершенствования системы гражданского образования (М. В. Елизаров, Ю. Шталь).

Сегодня философско-педагогическое творчество И. Г. Фихте остается в центре исследований Международного общества Иоганна Готтлиба Фихте (die Internationale Johann Gottlieb Fichte-Gesellschaft), основанного в 1987 году, которое организует конференции по всему миру (2018 г. – Франция, 2019 г. – Бразилия, 2020 г. – Германия). Результаты исследований издаются в научном журнале «Fichte-

Studien», основной предметной областью которого является философия. Темой предстоящего 28.09. – 01.10.2022 г. XI Международного Фихте-конгресса запланированы «Парадигмы рациональности».

Заключение. Таким образом, в философско-педагогическом наследии И. Г. Фихте центральное место занимает теория национального воспитания, акцентирующая проблему соотношения общечеловеческих и национальных ценностей, проблему определения сущности и назначения отдельного человека и нации в целом и вытекающую из этого проблему определения национального своеобразия немецкого народа. В этой теории до сегодняшнего дня сохранились неизменные основополагающие принципы – демократизм, акцент на воспитании любви к людям и к миру, на гармоничном развитии человека.

Список литературы

1. Бессарабова, И. С. Гуманистические традиции нравственного воспитания в немецкой педагогике / И. С. Бессарабова, О. В. Топоркова. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. № 9 (172) / Волг. ГТУ. – Волгоград, 2015. С. 102–105.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогика и педагогическая антропология Иоганна Готлиба Фихте / Б. М. Бим-Бад, С. Н. Гавров. – Текст: непосредственный // Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: Монография. – Москва : Интеллектуальная книга, Новый хронограф, 2010. – С. 178–239.
3. Виндельбанд, В. Избранное. Дух и история / В. Виндельбанд. – Москва : Юристъ, 1995. – 687 с. – Текст : непосредственный.
4. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – Текст : непосредственный.
5. Гулыга, А. В. Немецкая классическая философия / А. В. Гулыга. – Москва : Мысль, 1986. – 334 с. – Текст : непосредственный.
6. Елизаров, М. В. Учение Фихте о судьбе нации и предназначении государства / М. В. Елизаров. – Текст : непосредственный // Правовое государство: теория и практика. – 2015. – № 4 (42). – С. 63–67.
7. Зотова, О. А. Эволюция идей духовно-нравственного воспитания в педагогике Германии конца XVIII – начала XX вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зотова Ольга Алексеевна ; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск, 2009. – 21 с. – Текст : непосредственный.
8. Ревуцкая, С. А. Развитие идей духовно-нравственного воспитания в работах немецких философов конца XVIII – начала XIX века / С. А. Ревуцкая. – Текст : электронный. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-idey-duhovno-nravstvennogo-vozpitanija-v-rabotah-nemetskih-filosofov-kontsa-xviii-nachala-xix-veka>.

9. Федотова, О. Д. Приоритетные ценности национального образования в философско-педагогических воззрениях И. Г. Фихте / О. Д. Федотова – Текст : непосредственный // Национальные ценности приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX века – 90-е годы XX века) / под ред. З. И. Равкина. – Москва : ИТПиО РАО, 1997. – С. 313–337.

10. Фихте, И. Г. Речи к немецкой нации / И. Г. Фихте – Текст : непосредственный // Хрестоматия по истории педагогики. – Москва : Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. – С. 614–639.

11. Фихте, И. Г. Сочинения. Работы 1792 – 1801 гг. / И. Г. Фихте ; подгот. П. П. Гайдено. – Москва : Ладомир, 1995. – 655 с. – Текст : непосредственный.

12. Шталь, Ю. Импульсы трансцендентально-философской теории субъекта Фихте для обоснования понятия гражданского образования / Ю. Шталь. Перевод с нем. А. Иваненко. Т. 6. № 1. 2021 – Текст : электронный. – URL: <https://esse-journal.ru/yurgen-shtal-impulsi-transtsendetalno-filosofskoy-teorii-subekta-fihte-dlya-obosnovaniya-ponyatiya-grazhdanskogo-obrazovaniya/>.

13. Южанинова, Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования : монография / Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2007. – 157 с. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.1

Астафьев Д. А.

АСТАФЬЕВ ИЛЬЯ ИВАНОВИЧ (1925–1985 ГГ.): ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ ДИРЕКТОРА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье отражены итоги исследования персональной истории Астафьева Ильи Ивановича – директора и учителя истории советской сельской школы. Автор, опираясь на различные исторические источники, представляет в работе основные этапы жизненного пути и биографии И. И. Астафьева. Изучение персональной истории И. И. Астафьева построено на основе применения микроисторического, биографического, историко-антропологического подходов. Источниковую базу исследования составляют источники личного происхождения и неопубликованные архивные документы.

Обращение к персональной истории советских педагогов, директоров школ позволит нам расширить представление о состоянии народного образования, повседневной жизни советской школы, а также понять, как теории советской педагогики претворялись в жизнь на примере конкретных образовательных учреждений. Советская школа – объект пристального внимания исследователей различных научных направлений, однако, отметим, что исследования ее повседневной жизни, персональной истории «рядовых» педагогических работников нечасто встречаются среди современных научных публикаций. Данное обстоятельство обусловило актуальность обращения автора к данной тематике. Применение биографического подхода дает нам возможность изучить влияние советской эпохи на отдельных ее представителей, а также увидеть формирование личности в зависимости от существующих в определенный период установок и смыслов.

В работе отражены ключевые вехи биографии И. И. Астафьева: учеба в школе и 2-ой Московской военной авиационной школе авиамехаников спецслужб ВВС РККА; участие в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.; трудовая деятельность в качестве директора и учителя истории в школе. Личность педагога и директора представлена, в том числе через призму воспоминаний членов педагогического коллектива, в разные годы работавших с Ильей Ивановичем. Предпринята попытка определить основные элементы повседневности директора советской школы. Охарактеризованы результаты деятельности И. И. Астафьева в качестве директора Троицкой средней школы Бузулукского района Оренбургской области. Подчеркнуто, что педагогическая деятельность стала в

семье Астафьевых традицией, заложенной и воспитанной Ильей Ивановичем. Автор считает, что работы подобного рода должны стать неотъемлемой частью современных исследований в области изучения истории отечественного образования и педагогики.

Ключевые слова. Илья Иванович Астафьев, персональная история, советская школа, директор, повседневность директора советской школы.

Astafyev D. A.

**ASTAFYEV ILYA IVANOVICH (1925 - 1985):
PERSONAL STORY OF THE PRINCIPAL OF THE SOVIET SCHOOL**

Abstract. The article reflects the results of a study of the personal history of Ilya Ivanovich Astafyev, the director and teacher of the history of the Soviet rural school. The author, relying on various historical sources, presents in the work the main stages of the life path and biography of I. I. Astafyev. The study of the personal history of I. I. Astafyev is based on the application of microhistorical, biographical, historical and anthropological approaches. The source base of the study consists of sources of personal origin and unpublished archival documents.

Turning to the personal history of Soviet teachers, school directors will allow us to expand our understanding of the state of public education, the daily life of the Soviet school, and to understand how the theories of Soviet pedagogy were put into practice on the example of specific educational institutions. The Soviet school is an object of close attention of researchers in various scientific fields, however, we note that studies of its daily life, the personal history of «ordinary» pedagogical workers are not often found among modern scientific publications. This circumstance determined the relevance of the author's appeal to this topic. The application of the biographical approach gives us the opportunity to study the influence of the Soviet era on its individual representatives, as well as to see the formation of personality depending on the attitudes and meanings existing in a certain period.

The paper reflects the key milestones in the biography of I. I. Astafyev: studying at the school and the 2nd Moscow military aviation school for aircraft mechanics of the special services of the Red Army Air Force; participation in the Great Patriotic War of 1941 – 1945; labor activity as director and teacher of history at school. The personality of the teacher and director is presented, including through the prism of the memories of members of the teaching staff who worked with Ilya Ivanovich in different years. An attempt is made to determine the main elements of the everyday life of the director of the Soviet school. The results of I. I. Astafyev as director of the Troitskaya secondary school of the Buzuluk district of the Orenburg region. It is emphasized that pedagogical activity has become a tradition in the Astafyev family, laid down and brought up by Ilya Ivanovich. The author believes that works of this kind should become an integral part of modern research in the field of studying the history of Russian education and pedagogy.

Keywords. Ilya Ivanovich Astafyev, personal history, soviet school, director, everyday life of the director of the soviet school.

Введение. Долгое время в исторической науке господствовала теория о том, что историю творят только великие люди – монархи, герои, политики, ученые, полководцы. Однако, с течением времени данная позиция изменилась, и в настоящее время отечественные историки активно обращаются к изучению «персональной истории» обычных, рядовых людей, поскольку на самом деле каждый из них внес свою лепту в историю своей страны. Жизнь каждого человека, отдельной семьи протекает на фоне значительных событий, происходящих вокруг.

За последние десятилетия актуальным направлением изучения для ученых различных гуманитарных наук стала повседневность во всех ее проявлениях (условия жизни и трудовой деятельности; стратегии поведения; эмоциональное восприятие окружающей действительности и др.). История повседневности опирается на применение микроисторического подхода, который позволяет исследователю увидеть глобальные исторические события через призму взгляда и отношения к ним простого «обывателя». Соответственно в рамках истории повседневности большее значение в исследованиях придается устным источникам, эго-документам, личным документам из семейных архивов.

Материалы и методы исследования. Одними из направлений изучения в рамках истории повседневности выступают биографии отдельных

людей, реконструкции «персональной истории», микроистория человека в контексте макроистории. Цель данной работы заключается в исследовании жизни, судьбы и повседневности учителя и директора школы, жившего и работавшего в условиях советской действительности. Ведущими методами и подходами исследования выступили: аналитический метод, микроисторический, биографический, историко-антропологический подходы. Для этого автор обращается к описанию биографии своего дедушки Ильи Ивановича Астафьева (1925–1985 гг.), большую часть своей жизни отдавшему замечательному делу – образованию и воспитанию молодого поколения в качестве директора и учителя истории советской сельской школы. Основные источники, использованные в работе – документы из личного архива автора, источники личного происхождения (воспоминания педагогов и выпускников Троицкой школы), неопубликованные архивные источники.

Результаты исследования. Проблема исследования персональной истории советских педагогов и повседневной жизни советской школы стала актуальной сравнительно недавно. Отметим монографию Н. А. Беловой «Повседневная жизнь учителей», в которой автор на основе изучения обширного комплекса источников представляет комплексный анализ повседневной жизни советских педагогов [Белова, 2015]. Л. Я. Явнова подвергла ана-

лизу образ учителя в контексте государственной политики советского периода, а также на материалах устных и письменных источников изучила образ жизни и особенности быденного социального поведения сельского учителя [Явнова, 2019].

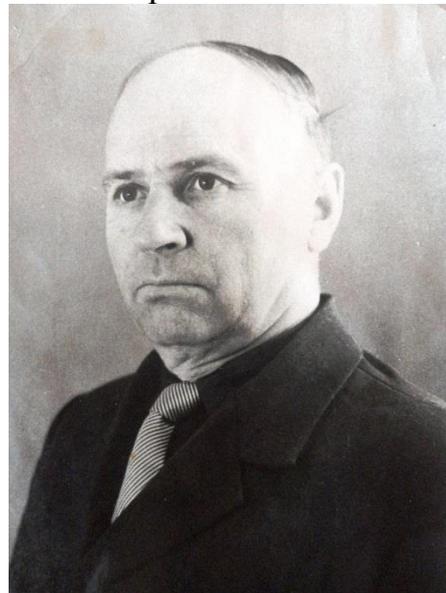
Среди историко-педагогических публикаций выделим работы Е. В. Протасовой, основанные на региональных материалах, и посвященные изучению педагогического опыта уральских учителей [Протасова, 2018; Протасова, 2019; Протасова, 2021].

Выдающиеся педагоги Оренбургской учительской семинарии представлены в статье С. В. Любичанковского [Любичанковский, 2018]. Е. В. Годовова описала судьбу и педагогическую деятельность оренбургского учителя на примере Н. А. Росляковой [Годовова, 2020]. Персональная история педагогов и руководителей советских вузов также становится объектом изучения в области истории образования [Попов, 2021].

Рассмотрим основные этапы биографии И. И. Астафьева. Илья Иванович родился 30 июля 1925 г. в селе Баландино Бугурусланского района Средне-Волжской области (в настоящее время – с. Баландино Асекеевского района Оренбургской области) в обычной крестьянской семье.

Село Баландино до революции 1917 г. являлось одним из самых крупных и развитых сел Бугурусланского уезда Самарской губернии. Основателями села выступили крестьяне-однодворцы – переселенцы из центральных губерний Российской

империи в первой половине XIX в. Большинство мужчин-баландинцев были грамотными – одни учились в церковно-приходской школе, открытой в 1896 г., другие дома сами постигали азы грамоты и счета.



И. И. Астафьев,
фото из личного архива автора

Из различных источников известно, что жители Баландино придавали большое значение грамоте, получению знаний, в некоторых семьях дома уже появлялись буквари. Конечно, в крестьянских семьях учились, в основном, мальчики, поскольку в дальнейшем они должны были вести хозяйство, заниматься торговлей, решать земельные вопросы, а это требовало, как минимум, начальных знаний. Это также являлось отражением повседневности конца XIX – начала XX в., поскольку считалось, что женщина должна заниматься домашним хозяйством, а для этого учиться грамоте не обязательно.

Отметим данное обстоятельство, потому что баландинцы сохра-

нили эту особенность и при советской власти. Например, в семье Астафьевых учеба, стремление к новым знаниям стали частью повседневной жизни. Считаю, что данные приоритеты появились не случайно, они выросли на уже существовавшей почве, являлись отражением принятых установок локального сообщества.

В селе также оформилась сильная, богатая фольклорная традиция, о которой подробно написано в книге выходца из с. Баландино В. И. Анисимова «Мудрое народное слово. Фольклор Самарского края» [Анисимов, 2001].

Родители Ильи Ивановича: отец – Иван Дмитриевич – известный на все село столяр и кузнец, прошедший две войны – русско-японскую и Первую мировую, мать – Аграфена Сергеевна, занималась домашним хозяйством. В семье было четыре сына – Григорий, Петр, Павел и Илья – самый младший. Он родился, когда его родителям было уже далеко за 40 лет, и разница в возрасте со старшим братом составляла 15 лет.

Илья Иванович с 1933 по 1937 г. учился в Баландинской начальной школе, а затем продолжил обучение в средней школе в соседнем селе Троицкое, которое в те годы стало центром Красно-Партизанского района. В 1930-е – 1940-е гг. для сельских ребят учеба в средней школе часто оставалась недостижимой, поскольку обучение в старших классах было платным и немногие родители могли своим детям позволить продолжить обучение. К тому времени в Троицкой школе уже учился один из старших братьев Павел Иванович 1921 г.р., другой брат Григорий Иванович

– самый старший в семье, работал и жил в эти годы также в этом селе.

Скорее всего, получение среднего образования младшими Астафьевыми в столь сложные годы советской истории – это не только заслуга родителей, но и Григория Ивановича, который понимал ценность и значимость образования, поскольку, получив только начальное школьное образование, в дальнейшем учился на различных курсах по линии ВЛКСМ, в партийной школе, а также работал в системе советских органов исполнительной власти.

Илья Иванович, будучи еще школьником, встретил начало Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., а два его старших брата к тому времени находились уже на фронте. Павел Иванович был мобилизован на срочную службу еще в 1940 г., а Григория Ивановича весной 1941 г. направили на переподготовку в Тоцкие военные лагеря, а с началом войны – на фронт. К сожалению, уже летом 1941 г. он пропал без вести. Илья Иванович после этого известия стал добиваться в военкомате, чтобы его забрали в армию, предварительно экстерном сдав экзамены за 9-й класс.

Конечно же, в связи с его несовершеннолетием, в армию его не забрали, как и многих советских мальчишек тех лет, которые разными способами хотели попасть на фронт и воевать за свою страну и семью.

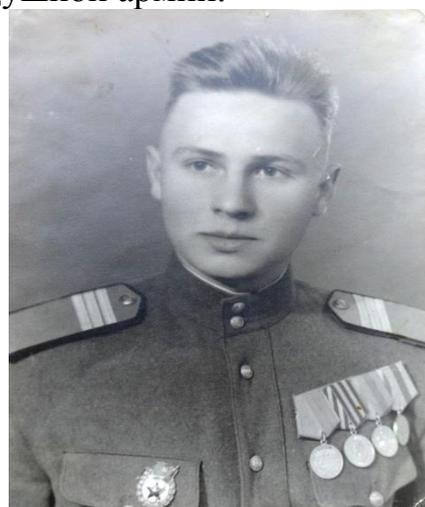
Однако, Илья Иванович в декабре 1942 г. был направлен на учебу во 2-ю Московскую военную авиационную школу авиамехаников спецслужб ВВС РККА. С началом войны,

в октябре 1941 г. школу эвакуировали в тыл, в п. Абдулино Чкаловской (Оренбургской) области. Школа готовила механиков по авиационным приборам и электромехаников для обслуживания приборного и электрического оборудования самолетов истребительной и бомбардировочной авиации. Начальником школы в эти годы был инженер-полковник П. П. Бирюков, под руководством которого прошли подготовки 7 тыс. авиаспециалистов. Илья Иванович окончил данную школу по специальности «Механик по электроспецоборудованию» в августе 1944 г.

После успешного завершения обучения с сентября 1944 г. до мая 1945 г. Илья Иванович участвовал в сражениях Великой Отечественной войны в составе 131 гвардейского штурмового авиационного полка 7 гвардейской штурмовой авиационной дивизии II Украинского фронта в качестве механика по электроспецоборудованию. Участвовал в боевых операциях по взятию Будапешта и Вены в звании гвардии старшего сержанта авиационно-технической службы. Конец войны Илья Иванович встретил на границе с Чехией. В феврале 1945 г. 131 гвардейский штурмовой авиационный полк получил почетное наименование «Будапештский» приказом Верховного главнокомандования за отличные боевые действия в Будапештской операции.

На этом военная служба Ильи Ивановича не закончилась, поскольку демобилизация участников войны проходила плавно и поэтапно, и растянулась на несколько последу-

ющих лет. Таким образом, он прослужил 131 авиационном полку еще вплоть до 1950 г., сначала до 1947 г. в составе Южной группы войск, дислоцировавшейся на территории Румынии, затем в Одесском военном округе до 1949 г., и до сентября 1950 г. в 135 гвардейской штурмовой авиационной Дебреценской Краснознаменной дивизии (новое название 7 гвардейской штурмовой авиационной дивизии с 1949 г.) в составе 48 Воздушной армии.



И. И Астафьев,
фото из личного архива автора

За боевые заслуги Илья Иванович был отмечен различными наградами: медалями «За боевые заслуги», «За взятие Вены», «За взятие Будапешта», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», «30 лет Советской Армии», орденом Отечественной войны II степени, а также впоследствии периодически награждался юбилейными медалями.

На информационном портале «Память народа» – банке данных, основанном на оцифрованных документа Центрального архива Мини-

стерства обороны Российской Федерации (ЦАМО) представлен ряд наградных документов на Астафьева Илью Ивановича (*Д. А. – Режим доступа: <https://pamyat-naroda.ru>*).

Процитируем выдержку из приказа 131 гв. шап 7 гв. шад, согласно которому Илью Ивановича наградили медалью «За боевые заслуги»: «Астафьева Илью Ивановича за то, что он за период пребывания в действующей армии с августа 1944 года, обслужил 763 успешных боевых вылетов, проявил исключительную работоспособность, благодаря которой обеспечил безотказную работу электроспецоборудования. За то, что он быстро восстанавливал электроспецоборудование на самолете ИЛ-2, поврежденного огнем ЗА и ИА, не считаясь с трудностями боевой обстановки» [ЦАМО, Л. 337].

По сути, Илья Иванович – это пример активного, ответственного молодого человека советского времени: в 15 лет – в марте 1941 г. вступил в члены ВЛКСМ; в 21 год – в октябре 1946 г. принят кандидатом в члены ВКП(б) парткомиссией 7-й гвардейской штурмовой авиадивизии; в 26 лет – в феврале 1952 г. по решению Бугурусланского ГК КПСС стал членом партии [РГАСПИ].

В служебной характеристике, датированной 1950 г., отмечалось, что Илья Иванович: «В части с августа месяца 1944 года. За этот промежуток времени зарекомендовал себя дисциплинированным, трудолюбивым и исполнительным военным служащим. Материальную часть спецоборудования знает отлично В обращении культурен, в

быту общителен, пользуется заслуженным авторитетом как у командования части, а также среди военнослужащих. Политически грамотен. Сдал вечернее отделение ДПИ с оценкой отлично. Исполнял обязанности помощника руководителя политзанятий, оказывая руководителю большую помощь. В вопросах политики партии и Правительства разбирается хорошо. Морально устойчив, идеологически выдержан. Делу партии ЛЕНИНА-СТАЛИНА и Социалистической Родины предан». (*Д. А. – Орфография и пунктуация документа сохранены, как в оригинале*) [МБУК города Бузулука «Бузулукский краеведческий музей»].

Да, конечно, это «казенные» формальные оценки, но даже они отражают то, что Илья Иванович действительно был человеком, которого уважали сослуживцы и офицеры, что подтверждает данная положительная характеристика.

В личном архиве автора хранится фото с надписью: «за безупречную службу в Советской Армии гвардии старший сержант Астафьев Илья Иванович награждается фотокарточкой под знаменем части» (командир в/ч 550409 подполковник Бабушкин), датированное 1950 г. Командованием части также направило благодарственное письмо его родителям. 21 сентября 1950 г. Илью Ивановича уволили в запас в воинском звании гвардии старший сержант.

По воспоминаниям близких родственников, Илья Иванович практически не рассказывал о военных годах, единственно отмечал, что ему очень повезло, поскольку он получил

среднее образование, затем стал курсантом авиационного училища, и в итоге его направили в военно-воздушные силы, а не пехоту или артиллерию, где солдаты и офицеры гибли тысячами на полях сражений. Илья Иванович ни разу в жизни не воспользовался льготами, положенными участникам Великой Отечественной войны. Только иногда подшучивал над своим отцом Иваном Дмитриевичем по поводу того, что «у него – участника двух войн нет права на бесплатный проезд, а у меня есть».

Но он, безусловно, никогда не забывал войну. Его бывшие ученики рассказывали, что они на всю жизнь запомнили речь Ильи Ивановича на одном из митингов, посвященном очередной годовщине победы Советского Союза в Великой Отечественной войне. Каждое слово оставляло свой след в душах участников митинга, видимо потому что оратор не читал заранее заготовленную речь, а говорил от сердца, как чувствовал и ощущал.

После демобилизации Илья Иванович вернулся домой к родителям в село Баландино. Молодой фронтовик оказался в ситуации определения траектории своей жизни и принял решение получать дальнейшее образование. В итоге И. И. Астафьев поступил в 1950 г. в Бугурусланский учительский институт и успешно его окончил в 1952 г. Учительский институт в те годы реализовывал двухгодичное обучение и готовил специалистов на историческом, физико-математическом, естественно-географическом, литературном факультетах.

В филиале ГБУ «Объединенный государственный архив Оренбургской области» (ГБУ ОГАОО) в г. Бугуруслане сохранилось личное дело студента Бугурусланского учительского института И. И. Астафьева [Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Бугуруслане]. В нем есть заявление от 28 сентября 1950 г., написанное собственноручно, на имя директора института. Далее процитирую текст заявления: «Прошу зачислить меня на исторический факультет Вашего учебного заведения, ибо я, демобилизовавшись из рядов Советской армии, желаю повышать свои знания» [Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Бугуруслане, Л.1]. В личном деле также сохранились экзаменационный лист поступающего, автобиография и сведения о студенте И. И. Астафьеве [Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Бугуруслане, Л. 2–5].

Автор не знает, чем был обусловлен выбор именно педагогической профессии Ильей Ивановичем, но как показала его дальнейшая история – это решение оказалось абсолютно верным. Педагогический труд стал для Ильи Ивановича призванием и делом всей его жизни.

С 1952 г. началась его трудовая деятельность. И. И. Астафьева после окончания учительского института по распределению направили учителем истории и директором школы в Конезаводскую семилетнюю школу Соль-Илецкого района. Затем по его просьбе, чтобы быть ближе к престарелым родителям, перевели в 1955 г. в Подколкинскую школу Бузулукского района. В 1957 г. – в Троицкую среднюю школу Бузулукского района директором и учителем истории,

где Илья Иванович проработал всю оставшуюся жизнь. Впоследствии заочно окончил исторический факультет Оренбургского государственного педагогического института имени Чкалова. В то время выпускники учительских институтов зачислялись на 3 курс педагогического института.

Все предыдущие директора Троицкой школы запомнились бывшим ученикам как строгие, требовательные, применявшие авторитарные методы в управлении педагогическим коллективом и воспитании подрастающего поколения.

Илья Иванович представлял собой образец директора абсолютно нового типа. Большинство педагогов, которые работали под его началом, выпускники школы, старожилы села отмечали, что он всегда подавал пример во всем другим, готов был выслушать любого человека, поговорить с каждым учеником, интересно преподавал свой предмет, и, самое главное, никогда не повышал голос. Он заслужил безусловный авторитет среди учеников, работников школы, а также представителей партии, органов народного образования и сельской администрации.

Из воспоминаний Ефимовой Ларисы Александровны, работавшей в те годы учителем в Троицкой средней школе: «Есть в жизни нашей люди, общение с которыми на многие годы оставляет ощущение мягкости, добра и такта. Со временем понимаешь, что таких людей единицы, тем более среди руководителей. Для меня таким единственным являлся директор Троицкой средней школы Астафьев Илья Иванович.

Когда я приехала в школу, то обращаясь к директору, всегда встречала понимание, простоту в общении и безотказную помощь в самых различных вопросах. Тогда мне казалось это само собой разумеющимся. И только позже я поняла, что подобные качества были присущи, пожалуй, одному Илье Ивановичу.

Его мягкость, доброта, сдержанность влияли на обстановку в школе. Благодаря его мудрому поведению совершенно были незаметны трения, которые существовали в педагогическом коллективе. По отношению к любому учителю Илья Иванович был неизменно доброжелателен и его отношение, не зависело от каких бы то ни было действий коллег. Это качество уникально, оно не встречается среди руководителей. И тем более оно восхищало в этом человеке.

Среди учеников отношение было также неизменно уважительным. Я знаю это совершенно точно, потому что немало общалась с детьми. Возможно, они сами не осознавали, насколько хороший у них директор: ведь им не с кем было сравнивать, да и не стремятся дети анализировать и делать выводы. Но полное отсутствие грубости в их директоре вызывало только уважение» [Личный архив Д. А. Астафьева].

Еще один педагог Троицкой школы Еськина Валентина Матвеевна вспоминала: «Далекие 80-е годы... А кажется, все было как вчера. Приехав в с. Троицкое на постоянное место жительства, я не думала, что школа сыграет такую роль в моей жизни. Что с ней будут свя-

заны все мои положительные и отрицательные моменты, словом, сложится моя жизненная судьба, воспитается, сформируется окончательно характер, мое собственное я. И немалую роль в этом сыграл коллектив школы, руководителем которой был замечательный по натуре, по своим делам, своим поступкам Илья Иванович Астафьев. О нем я была наслышана уже давно. Вспоминаю, как он встретил меня на пороге своего кабинета, вспоминаю его благожелательный тон, спокойный, доверчивый голос, умный взгляд, умение расположить к себе человека.

В доверительной беседе с ним я узнала, что мне особо ничего не светит в этой школе, так как коллектив был уже давно стабильный, сложился постоянный, все работали уже не один десяток лет. Тем не менее, он сумел меня убедительно растолковать, что нужно пока на должность воспитателя группы продленного дня. Тем самым будет положено начало моей трудовой деятельности в этой школе. Так оно и вышло. Я до сих пор работаю в школе, благодаря мудрому совету этого замечательного человека. В работе всякое случалось, но никогда Илья Иванович не стремился обидеть человека.

В моей памяти он остался доброжелательным, уважающим себя и окружающих человеком. Он мог дать дельный совет, хорошие предложения. Теперь, уже выйдя на пенсию, вспоминаю охотно прошедшее время, прошедшие годы работы в этой школе» [Личный архив Д. А. Астафьева].

Это некоторые из примеров оценки Ильи Ивановича со стороны

людей, которые проработали определенное время под его руководством. Видно, что они вспоминают своего директора только с глубоким уважением, добротой и теплотой, человека, который оставил значительный след в их жизни, стал для них учителем и наставником с большой буквы.



Педагогический коллектив
Троицкой средней школы, 1959 г.,
фото из личного архива автора

Благодаря упорной и плодотворной деятельности И. И. Астафьева Троицкая школа долгие годы являлась одной из передовых и образцовых школ Бузулукского района. Троицкая школа отличалась высокой успеваемостью и отличной дисциплиной учащихся, активной деятельностью в области трудового воспитания, физической работы, развития ученического самоуправления и др. Практически ежегодно руководящими органами отмечалось высокое качество подготовки школы к очередному новому учебному году, а директор и учителя награждались за это похвальными грамотами. В период руководства Ильи Ивановича Троицкая школа в 1964 г. обрела новое здание.

Илья Иванович добросовестно относился, как к школьной, так и к общественной работе, неоднократно избирался депутатом Троицкого

сельского совета народных депутатов. Это отмечалось на всех уровнях: он награждался почетными и благодарственными грамотами Министерства просвещения РСФСР, Республиканского комитета профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений РСФСР, Общества по распространению политических и научных знаний РСФСР, исполнительного комитета Оренбургского областного совета депутатов трудящихся, Оренбургского обкома ВЛКСМ, Оренбургского сельского обкома КПСС, Бузулукского ГК ВЛКСМ, Бузулукским районным отделом народного образования и районным комитетом профсоюза работников народного просвещения.

В 1961 г. Илья Иванович получил звание «Отличник народного просвещения». Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 23 ноября 1964 г. за заслуги в области народного образования ему присвоили почетное звание «Заслуженный учитель школы РСФСР». Затем награжден значком «Победитель соцсоревнования» в 1973 г., а 22 мая 1985 г. удостоен звания «Ветеран труда».

В общей сложности Илья Иванович отдал педагогической деятельности 33 года своей жизни, из них 28 лет проработал в качестве директора и учителя истории Троицкой средней школы, вплоть до своей кончины в 1985 г. В настоящее время в фонде «Участники Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» Бузулукского краеведческого музея находятся на хранении личные фотографии и документы (служебная характеристика из воинской части; комсомольский

билет № 13136067 (выдан в 1941 г.); служебная книжка военнослужащего срочной службы вооруженных сил СССР серия МШ № 069599 (выдана в 1949 г.); диплом Оренбургского педагогического института (выдан в 1959 г.); трудовая книжка (начата в 1953 г.) И. И. Астафьева [МБУК города Бузулука «Бузулукский краеведческий музей»], которые были переданы туда его супругой Зинаидой Максимовной.

Обсуждение результатов исследования. Из чего складывалась повседневность директора советской школы? Она состояла из огромного количества элементов: организация работы и управление педагогическим коллективом; распорядительная деятельность, выражавшаяся в приказах директора; поддержание дисциплины среди педагогов и учеников; постоянное решение хозяйственных вопросов и проблем материально-технического обеспечения школы; проведение периодических педагогических советов; подготовка школы к новому учебному году; выступления на школьных линейках, митингах и различных мероприятиях, посвященных очередным годовщинам памятных событий советской истории; взаимодействие с представителями органов народного образования и других органов советской власти; участие в социалистических соревнованиях; общественная деятельность и др.

Директор и школа подчас становились единым целым, неразрывно связанным между собой. Днем, а иногда и ночью, нужно было решать насущные проблемы, создавать поло-

жительный образ школы, формировать рабочую и доброжелательную атмосферу в трудовом коллективе, стремиться достигать высоких результатов. Да, конечно, советские директора школ во многом были зажаты в жесткие рамки и не свободны в своих действиях, поскольку зависели от директивных распоряжений, идущих сверху, периодических проверок контролирующих органов, но, тем не менее, ряд из них проявляли собственную инициативу, стратегически планировали будущее развитие своей школы, добивались поставленных целей.

И. И. Астафьев – основатель педагогической династии. Его дети, затем внук (*Д. А. – автор данной статьи*) пошли по стопам Ильи Ивановича, занявшись педагогической и преподавательской деятельностью. В 2004 г. многолетний труд и верность профессии педагога представителей династии Астафьевых были отмечены благодарственным письмом от отдела образования администрации Бузулукского района и районного Совета профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации. Педагогическая деятельность стала в семье Астафьевых традицией, заложенной и воспитанной Ильей Ивановичем.

Заключение. Таким образом, автор исследовал и представил в данной работе основные вехи жизненного пути И. И. Астафьева – замечательного человека, педагога и директора советской школы. За годы под его руководством Троицкая школа Бузулукского района стала одной из лучших школ в районе с высоким уровнем успеваемости и дисциплины

учащихся, значительными результатами в области трудового, патриотического воспитания, организации физкультурной работы. Илье Ивановичу удалось удивительным образом совместить две ипостаси – педагогическую и управленческую деятельность, которые оказались призванием всей его жизни.

Список литературы

1. Анисимов, В. И. Мудрое народное слово. Фольклор Самарского края / В. И. Анисимов. – Москва : Советский писатель, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.
2. Белова, Н. А. Воспоминания как источник изучения повседневности советских учителей / Н. А. Белова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 1. – С. 61–64.
3. Годовова, Е. В. Рослякова Наталия Андреевна: судьба и педагогическая деятельность оренбургского учителя / Е. В. Годовова. – Текст : непосредственный // Женское и мужское в традиционной и современной культуре: сохранение, фиксация, понимание : Материалы XIII международной научной конференции РАИЖИ и ИЭА РАН. В 2-х частях, Казань, 01 января – 31 января 2020 года / Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, Российская ассоциация исследователей женской истории. – Москва: Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, 2020. – С. 190–194.
4. Личный архив Д. А. Астафьева. Воспоминания В. М. Еськиной

5. Личный архив Д. А. Астафьева. Воспоминания Л. А. Ефимовой.

6. Любичанковский, С. В. Выдающиеся педагоги Оренбургской учительской семинарии / С. В. Любичанковский. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2018. – № 3(27). – С. 121–129.

7. Муниципальное бюджетное учреждение культуры города Бузулука «Бузулукский краеведческий музей». Ф.2492. Участники Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

8. Попов, М. В. Директор Я. Д. Петров и Свердловский педагогический институт в 1945 – 1953 гг. / М. В. Попов, А. К. Шитов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 22–29.

9. Протасова, Е. В. Педагогический опыт уральских учителей в документальных источниках личных фондов: краеведческая деятельность в 1960-1980-х годах / Е. В. Протасова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 6–11.

10. Протасова, Е. В. Подвижность уральских учителей: историко-педагогический анализ личных архивных фондов / Е. В. Протасова. – Текст : непосредственный // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10 июня 2019 года / Чувашский республиканский институт образова-

ния Минобразования Чувашии. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 217–221.

11. Протасова, Е. В. Социокультурный опыт уральского учительства в документальных источниках личных архивных фондов Пермского края / Е. В. Протасова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 74–86.

12. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Учетно-партийные документы И. И. Астафьева.

13. Филиал Государственного бюджетного учреждения «Объединенный государственный архив Оренбургской области» в г. Бугуруслане (Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Бугуруслане). Ф. –Р.179. Оп.1. Д. 2578.

14. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО). Ф. 33. Оп. 690306. Д. 491.

15. ЦАМО. Ф. 370. Оп. 6546. Д. 117.

16. Явнова, Л. А. Образ учителя в контексте государственной политики (по материалам письменных и устных этнографических источников) / Л. А. Явнова. – Текст : непосредственный // История и культура народов Юго-Западной Сибири и сопредельных регионов (Казахстан, Монголия, Китай) : Материалы международной научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 16–18 сентября 2019 года / Ответственный редактор Ф. И. Куликов. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2019. – С. 352–362.

УДК 377.3

Афанасьев Д. К.
Чапаев Н. К.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКИХ УЧЕНИЧЕСТВ)

Аннотация. В условиях реализации нового образовательного проекта «Профессионалитет» актуализируется отечественный историко-педагогический опыт. В данной статье затрагивается процесс трансформации фабрично-заводских ученичеств в совершенно новую модель – ФЗО (фабрично-заводское обучение).

Именно в период 1930–1940-х годов проходило ускоренное строительство крупных промышленных предприятий. Выступая с позиции историзма, процесс трансформации от одной модели образования к другой позволил нам взглянуть на ключевые компоненты обучения и воспитания в системе СПО.

Вместе с этим, внешнеполитический климат также вынудил советское руководство к кардинальному реформированию профессионального образования. Так, усиливалась урочная и внеурочная (военно-патриотическая) работа по подготовке кадров нижнего профессионального звена. Однако этих мер было недостаточно, что, в свою очередь, привело к пересмотру многих аспектов в обучении и воспитании.

Во-первых, изменился порядок и требования к подготовке педагогических кадров, а также руководящего состава ФЗО. Многие из преподавателей не имели опыта обучения рабочей молодёжи и совершали серьёзные методические ошибки в учебном процессе.

Во-вторых, практический опыт на заводах и фабриках приобретался бессистемно. Поэтому необходимо было разработать единые государственные стандарты и тематические планы.

В-третьих, усиливавшиеся антигосударственные ячейки серьёзным образом подрывали основы обучения в училищах. Соответственно необходимо было переформатировать вектор воспитательной и патриотической подготовки специалистов.

Концептуальная трансформация профессионального звена образования позволила в кратчайшие сроки переориентировать многие аспекты в обучении. Акценты расставлялись в круг точных наук, призванных повысить практическую квалифицированность трудящихся.

Сегодня наше государство оказалось перед сложными социально-экономическими условиями, когда зависимость от импорта и отток кадров за рубеж могут привести к деструктивным последствиям. Поэтому нам необходимо, оперившись на историко-педагогический опыт, объективно подойти к решению проблем в звене среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессионалитет, трансформация, фабрично-заводские училища, концепция, методы, образовательная политика, исторический опыт, рабочая молодёжь.

Afanasyev D. K., Chapayev N. K.

CONCEPTUAL TRANSFORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE 1930S–1940S (THE EXPERIENCE OF FACTORY APPRENTICESHIPS)

Annotation. In the context of the implementation of a new educational project as "Professionalism", the domestic historical and pedagogical experience is being updated. This article touches upon the process of transformation of factory apprenticeships into a completely new model – FZO.

Speaking from the position of historicism, the transition from one model to another allowed us to look at the key components of education and upbringing in the VET system. It was during the period of 1930–1940s that the accelerated construction of large industrial enterprises took place.

At the same time, the foreign policy climate also forced the Soviet leadership to radically reform vocational education. So, the lesson and extracurricular (military-patriotic) work on the training of personnel of the lower professional level was intensified. However, these measures were not enough, which in turn led to a revision of many aspects in training and education.

Firstly, the order and requirements in the training of teaching staff, as well as the leadership of the FZO, changed. Many of the teachers had no experience in teaching working youth and made serious methodological mistakes in the educational process.

Secondly, the practical experience acquired in factories and factories was haphazard. Therefore, it was necessary to develop uniform state standards and thematic plans.

Thirdly, the growing anti-state cells seriously undermined the foundations of education in schools. Accordingly, it was necessary to reformat the vector of educational and patriotic training of specialists.

The conceptual transformation of the professional level of education made it possible to reorient many aspects of education in the shortest possible time. Emphasis was placed on the circle of practice and the exact sciences, designed to improve the practical qualifications of the working people.

Consequently, today our state is facing difficult socio-economic conditions, when dependence on imports and the outflow of personnel abroad can lead to destructive consequences. Therefore, we need to rely on the historical and pedagogical experience to objectively approach the solution of problems in the link of secondary vocational education.

Keywords: professionalism, transformation, factory schools, concept, methods, educational policy, historical experience, working youth.

Введение. Современная социально-политическая повестка определяет условия развития нынешнего профессионального образования. В последние годы происходят концептуальные изменения в отечественной системе образования и просвещения, где основной вектор направлен на развитие трудовых и ценностных компетенций у обучающегося (студента).

Основная задача состоит в конвергенции многих аспектов обучения и воспитания будущего рабочего – специалиста. Характер изменений соответствует сложившейся политической конъюнктуре в стране и мире в целом. В нашем государстве возникает необходимость в обеспечении кадрового запаса и прекращении оттока молодых и перспективных специалистов за рубеж. Следовательно, принимается ряд мер со стороны Правительства Российской Федерации, направленных на повышение уровня образованности выпускников профессионального образования.

В частности, начиная с 2014 года санкционная политика «стран-партнёров» изменила экономический вектор развития страны. В условиях кадрового дефицита в сфере инженерии и IT-технологий правительственные решения были направлены на формирование трудового резерва.

К началу 2021 года стало понятно, что формирование и модернизация станкостроительной и фабричной отрасли производства требует не только высококвалифицированных специалистов, но и представителей среднего звена. Многие производственные и строительные процессы

совершаются узкоспециализированными рабочими.

Поэтому на фоне социально-экономических санкций и товарного эмбарго со стороны дипломатически недружественных стран мы наблюдаем тенденцию запроса общества и государства на профессии первичного звена профессионального образования. Подготовка столь важных специалистов, обеспечивающих функционирование строительной, фабричной и товарно-производственной сфер, становится в целом перспективой для государства и бизнеса. Достаточно сказать о создании учебных кластеров и площадок на территории перспективно развивающихся регионов государства, в том числе Свердловской области.

При этом, небезосновательно считать педагогический опыт прошлого столетия одной из опор для современных технологий, методик и подходов в подготовке будущих специалистов. Нам необходимо понимать запросы современного общества и стремиться реализовать их через призму прошлых лет, прибегая к наиболее эффективным направлениям и концепциям.

Материалы и методы. Следует отметить, что реформа среднего звена профессионального образования проходит на протяжении последнего десятилетия. Государством был принят ряд распоряжений по совершенствованию функционирования СПО, а именно – Распоряжения Правительства Российской Федерации от 5 мая 2014 и 3 сентября 2021 года о «Перечне профессий и специальностей среднего профессионального

образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации» [Распоряжение Правительства РФ, 5 мая 2014 г].

Мы можем обратить внимание на Распоряжение Правительства от 2021 года, где расширяется список системообразующих профессий, таких как «Дошкольное образование», «Сестринское дело», «Лечебное дело», «Агрономия», «Аддитивные технологии», «Гостиничное дело», «Эксплуатация беспилотных авиационных систем», «Управление, эксплуатация и обслуживание многоквартирного дома». В числе профессий также – «Графический дизайнер», «Дефектоскопист», «Мастер садово-паркового и ландшафтного строительства», «Мастер растениеводства», «Мастер общестроительных работ», «Лепщик-модельщик архитектурных деталей» [Распоряжение Правительства РФ, 03.09.2021 г].

Наряду с этими распоряжениями, стержневой концепцией модернизации образовательной среды становится Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, а также Федеральный закон об образовании (СПО).

Во многом, исторический опыт позволяет аккумулировать и актуализировать вопросы, связанные с организацией сложного и многоступенчатого образовательного процесса. Такой опыт мы получили в годы сталинской индустриализации, когда государство вновь столкнулось с внешнеполитической угрозой уничтожения как геополитической реальности.

Именно в этой ситуации принимались решительные меры по обеспечению функционирования и развития профессиональной сферы образования.

В 1930–1940-е гг. мы наблюдаем интенсивное делопроизводство в сфере нижнего профессионального звена. Оно было обусловлено резко меняющейся социально-политической конъюнктурой и общественным заказом.

В частности, в своём исследовании мы прибегали к рассмотрению комплекса документов и постановлений СНК (Совета Народных Комиссаров), съездов ЦК ВКП(б), а также докладов государственных органов безопасности (ОГПУ). С одной стороны, представленные документы раскрывают картину трансформации образовательного процесса в годы индустриализации и коллективизации. С другой стороны, исходя из докладов и отчётов органов государственной безопасности, мы можем определить степень воспитательной работы с рабочей молодёжью на производстве.

Безусловно, нынешняя воспитательная работа в среднем профессиональном звене находит оценку в научном сообществе, а именно в работах – К. С. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, К. М. Гуревича, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, Н. Н. Нечаева, В. Д. Шадрикова и др. В данных исследованиях поднимается вопрос о роли субъекта в процессе профессиональной деятельности. В частности, они рассматривают сущность профессиональной деятельности специалиста в процессе производства.

Следует отметить методологическую обусловленность нашего историко-педагогического исследования. Данная основа представляет собой использование общелогических методов познания – анализ и синтез, что, в свою очередь, даёт нам возможность объективно обозначить картину проходящих процессов. Помимо этого, методами оставались сравнение и обобщение, а также герменевтический подход в работе с документами и источниками.

Результаты исследования.

В начале строительства советского государства немаловажной оставалась подготовка кадров технической и инженерной специальности. Особую роль сыграли созданные в 1940-е гг. ФЗО (школы фабрично-заводского обучения), призванные восполнить недостаток специалистов. Успех данных учреждений определялся многолетним опытом и ремесленной традицией российского государства, а также целеполагательной политикой советского руководства в 1920–1930-е гг.

В частности, основной упор делался на практике и совершенствовании основных умений и навыков обучающихся. Данный аспект обуславливался пятилетним планом по реконструкции и строительству аграрного и промышленного секторов после многолетней гражданской войны.

Помимо этого, политическая и дипломатическая повестка в 1933 году кардинальным образом стала меняться на фоне прихода Адольфа Гитлера и его партии к власти. Напомним, что политика Гитлера позволила Германии в кратчайшие

сроки реконструировать производство боевой техники и средств поражения живой силы противника. На фоне сложившейся международной обстановки советским руководством принимается ряд реорганизационных мер по повышению темпов подготовки юных специалистов и обязательному закреплению их на фабриках и заводах.

В целом, политика ускорения образовательного процесса была присуща этому периоду. Полномасштабная индустриализация страны в 1930-е гг. требовала от образовательной системы максимальной концентрированности и результативности.

Фундаментом будущей школы фабрично-заводского обучения стало создание «Школ фабрично-заводского ученичества» (ФЗУ) в 1918 году. Однако активная фаза развития этой отрасли профессионального образования пришлась на начало 30-х гг. XX века. Оценка этого мероприятия позволяла совету народных комиссаров (СНК) представить картину масштабного образовательного проекта в условиях мобилизации трудовых ресурсов [Медынский, 1952].

Строительство такой системы обучения, как профессиональное образование, требовало от государства комплексного подхода, как с позиции выработки образовательных стандартов, так и финансирования крупных промышленных комплексов. Стержневым компонентом выступала концепция учебного процесса на производстве, когда ученики без отрыва от обучения должны были проходить практику и перенимать передовой опыт от специалистов.

Достаточно большое количество постановлений и приказов издавалось в период 1930-х гг. в сфере профессионального образования. Данный аспект обуславливался явными недочётами начатого проекта, требовавшего многолетнего опыта и времени.

Уже в апреле 1931 года на совещании Политбюро ЦК ВКП(б) «О мероприятиях по подготовке контингентов в школы ФЗУ и техникумы» были скорректированы планы о целях и задачах профессионального образования. Мы можем сделать выводы о несоответствии количественных показателей выпущенных специалистов и качества сделанной ими продукции. Возникшая ситуация не была стихийным бедствием в кадровой сфере и вполне себе укладывалась в процесс реформирования образовательной системы [О ФЗУ (Утверждено Политбюро ЦК ВКП(б), 5 июня 1931 г)].

В частности, государство в 1931 году обязалось выделить средства на капитальное строительство новых учебных корпусов и закупку определённого количества станкового оборудования. Преподавательский состав формировался из числа рабочего состава, на основе прохождения курсов повышения квалификации [О ходе капитального строительства школ фабрично-заводского ученичества, 1931 г.]. К тому же, была проделана серьёзная работа по составлению с нуля учебных и внеучебных планов работы ФЗУ.

В сентябре 1933 года были опубликованы постановления ЦИК и СНК ССР «О школах фабрично-за-

водского ученичества» и «Об улучшении использования молодых специалистов», ускорившие подготовку рабочего звена за шесть месяцев вместо двух лет, с последующей отработкой на предприятиях в течение трех лет [Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 1. VII. 1933 г.].

Особое внимание уделялось приёмной компании в ФЗУ. Приём в школы фабрично-заводского ученичества проводился по следующим требованиям, а именно:

1. Возраст от 15 до 16 лет.

2. Дисциплинированные и отличники обучения из числа рабочих и колхозников.

3. Прикрепление за определённым предприятием [Постановление ЦИК и СНК СССР о школах фабрично-заводского ученичества, 15.09.1933 г.].

Безусловно, конвергенция многих аспектов обучения и воспитания позволила в кратчайшие сроки реализовать программу фабрично-заводского образования. Учебный процесс становился не самоцелью, а лишь средством для достижения поставленных задач.

В том числе необходимо было обеспечить молодых специалистов благоприятными условиями на рабочем месте, включающими в себя бесплатный доступ к технической литературе и библиотечному фонду. Решился вопрос о создании жилищно-бытовых условий для успешной и талантливой рабочей молодёжи [Постановление СНК СССР о мероприятиях по улучшению работы школ фабрично-заводского ученичества, 08.06.1931].

После этого постановления, возникла закономерная проблема подготовки специалистов высшей квалификации – кандидатов и докторов наук. С позиции наращивания военно-промышленного комплекса данное решение было вполне обоснованным и взвешенным. Доказательством успеха стало создание и функционирование в годы войны заводо-дублёров на территории Урала и Поволжья, требовавших достаточного кадрового резерва.

Не стоит забывать о материальной поддержке молодых специалистов, осуществлявших учебную деятельность в ФЗУ. В 1934 году государством решались вопросы по бюджетному ассигнованию и обеспечению обучающихся социальными льготами. В частности, ученики имели право пользоваться правом бесплатного проезда до школы, а также получать заработную плату и льготное питание. Для отличников обучения предусматривались санаторно-курортные путёвки на море с предоставлением общежития.

Такие решительные и императивные меры безусловно были необходимы для пополнения трудовых резервов в условиях индустриализации. Другой стороной этой политики выступили планы правительства по созданию заводо-дублёров на территории Сибири и Урала.

Ведь, как известно, уже на XVIII съезде ВКП (б), состоявшемся в 1939 году, был определён третий пятилетний план (1939–1942 гг.), предопределявший строительство новых заводских мощностей, а также разработку нефтяных и угольных

бассейнов [ВКП (б) XVIII съезд Всесоюзной коммунистической партии, 10–21 марта 1939 г].

Поэтому следующим этапом стало создание школ фабрично-заводского обучения. Формальное изменение кардинальным образом не затронуло содержательные основы обучения, изменилась только система управления и контроля за данной организацией.

В частности, в октябре 1940 года были созданы «Государственные трудовые резервы», призванные пополнить необходимым количеством специалистов различные отрасли производства и экономики.

Известно, что ведущими отраслями оставались тяжёлая промышленность и добыча полезных ископаемых – угля, кокса, нефти и ферроникеля. Президиумом Верховного Совета СССР были поставлены следующие плановые задачи:

1. «Предоставить право Совету Народных Комиссаров СССР ежегодно призывать (мобилизовывать) от 800 тысяч до 1 миллиона человек городской и колхозной молодежи мужского пола в возрасте 14–15 лет для обучения в ремесленных и железнодорожных училищах, в возрасте 16–17 лет – для обучения в школах фабрично-заводского обучения.

2. Обязать председателей колхозов ежегодно выделять в порядке призыва (мобилизации) по 2 человека молодежи мужского пола в возрасте 14–15 лет в ремесленные и железнодорожные училища и 16–17 лет – в школы фабрично-заводского обучения на каждые 100 членов колхозов, считая мужчин и женщин в возрасте от 14 до 55 лет.

3. Обязать городские советы депутатов трудящихся ежегодно выделять в порядке призыва (мобилизации) молодежь мужского пола в возрасте 14–15 лет в ремесленные и железнодорожные училища и 16–17 лет – в школы фабрично-заводского обучения в количестве, ежегодно устанавливаемом Советом Народных Комиссаров СССР» [Указ Президиума

Верховного Совета СССР о государственных трудовых резервах СССР, 02.10.1940 г].

Переход от ФЗУ к ФЗО проходил на основе многолетней концепции «обучение на производстве», выработанной на протяжении двадцати лет. Однако менялись подходы к форме и методологии обучения, учитывалось качество подготовки выпускников и преподавателей.



Рис. 1. Основные направления в изменении деятельности ФЗО

Представленное решение исправляло многие управленческие недостатки ФЗУ. В управлении наблюдались постоянные изменения в форме и методах преподавания. С одной стороны, обучающиеся полностью находились на иждивении государства, получая бесплатное обучение, питание, одежду и обувь, а также общежитие. С другой стороны, возникал вопрос о качестве подготовки не только рабочих, но и преподавательского состава [Приказ № 423 наркома оборонной промышленности СССР М. Кагановича, 15 ноября 1938 г].

Большинство преподавательских кадров ФЗУ на протяжении длительного времени занимались сугубо производственной деятельностью. Многие из них не имели профессионального педагогического образования, что, в свою очередь, порождало определённые методические проблемы в обучении и воспитании молодёжи.

Форма организации учебного процесса также требовала от СНК СССР оперативного вмешательства. Во многом, набор контингента в ФЗУ обучающихся проводился из числа наиболее дисциплинированных и обученных. Такая постановка учеб-

ного процесса вполне соответствовала условиям мирного времени и не создавала искусственный избыток учеников. Однако в реалиях предвоенного времени и быстроразвивающейся промышленности в различных областях страны, постепенно возникал дефицит квалифицированной рабочей силы.

При этом концепция профессиональных училищ первого звена серьёзным образом не менялась, и основывалась на обучении молодежи рядом с производственными базами – фабриками и заводами.

Поэтому на основе всесоюзного проекта о создании «трудовых резервов» было принято «Постановление СНК СССР о призыве городской и колхозной молодежи...» от 2 октября 1940 года, которое в императивной форме регламентировало порядок призыва рабочей и колхозной молодежи от 16–17 лет в ряды учеников ФЗО [Постановление СНК СССР о призыве городской и колхозной молодежи..., 02.10. 1940 г].

Сам факт «призыва» означал для поступающего отбытие на место обучения с целью последующей трудовой деятельности. Конечно, данный аспект в обучении оказывал неоднозначное воспитательное воздействие на молодых людей.

Отрыв молодежи с прежних мест (коллективных хозяйств), характеризующихся высокой ментальной и культурной связью, приводил к изменению ценностной ориентации личности. Переориентация сводилась к актуализации своих умений и навыков в условиях незнакомой обстановки и жизнедеятельности.

При этом, у обучающихся формировалась коллективная и личная ответственность за выполняемые производственные задачи. Многие из учеников требовали не только воспитательного, но и личного контроля за дисциплиной. Учебная часть определялась педагогическими условиями обучения и постановкой конкретных дидактических задач.



Рис. 2. Основные проблемы в ФЗУ

Более того, управление такой массивной образовательной отраслью, как ФЗУ, на территории всех республик требовало создания структурных подразделений, а именно введения должности директора и его заместителей по учебно-производственной, воспитательной работе. При директоре создавался совещательный орган управления, позволявший решать локальные задачи учебного процесса.

Вообще необходимо отметить многоплановый подход к решению возникших проблем, затруднявших работу училищ. Вопрос состоял в методическом и квалификационном сопровождении преподавательского состава. При ФЗО был создан «учебно-методический общегосударственный центр», значительно повышавший качество подготовки кадров. Уже в начале 1940 года были выработаны учебные планы и тематические программы, облегчавшие организацию процесса обучения и воспитания.

Другой вопрос напрямую связан с контингентом обучающихся, прибывавших из слоёв городской и сельской молодежи. Поэтому необходимо было привить бережное отношение к производственному процессу и оборудованию. Данный аспект обучения решался с помощью воспитательно-патриотической работы [Медынский, 1952].

На базах ФЗО проводились тематические конференции, посвящённые ведущим направлениям производства и строительства, а также организовывалась внеурочная деятельность – музыка и театр, спортивные

соревнования и военно-патриотические игры. При этом центробежной силой всего воспитательного процесса выступала идеология партии и её структурный компонент – ЦК ВЛКСМ (Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодёжи). Напомним, что данная организация искусственно стимулировала молодёжь к совершению творческих и трудовых действий. Партийное одобрение на разных уровнях давало возможность молодому специалисту продвинуться по карьерной лестнице.

Партийная работа оказывала положительное влияние на окрепшие умы обучающихся. Помимо этого, идеологическая обусловленность во многом искореняла инакомыслие и контрреволюционный мотив в среде преподавательской интеллигенции в ФЗУ. Особо активная деятельность в 1930-е гг. была обусловлена коренным переломом сознания крестьян и рабочих, что, в свою очередь, выражалось в агитации и создании вооружённых террористических организаций.

Идеологическая работа советского парткома с населением по национализации и коллективизации имущества определённым образом оказала как позитивное, так и негативное влияние на население всей страны. Основными организаторами контрреволюционных настроений в образовательной среде становились лидеры мнений – бывшие жандармы, кулаки, научная и трудовая интеллигенция.

При этом, основная масса учеников, набравшихся из контингента

рабочих и крестьян, стремилась к получению образовательных программ с целью трудоустройства. Лишь небольшая часть рабочей молодёжи желала примкнуть к террористическим ячейкам с последующей агитацией других учеников [Справка СПО ОГПУ об а/с проявлениях среди рабочей учащейся молодёжи, 10 марта 1933 г].

Вообще следует отметить серьёзную агитационную деятельность террористических организаций на территориях ФЗУ и ФЗО в годы индустриализации. Главной целью участники ставили саботаж производственного и учебного процесса.

Более того, в 1934 году органами государственной безопасности было выявлено 23 группировки на территории всего Советского Союза, в состав которых входили ячейки фашистского толка. Данное обстоятельство обуславливалось политической повесткой на мировой арене и оказывало деструктивное воздействие в среде рабочей молодёжи. Как правило, руководящим ядром выступала группа инженеров, студенчество или преподавательский состав [Справка СПО ОГПУ о к. – р террористических организациях и группировках молодёжи, 9 апреля 1933 г].

При этом, установление фашистской диктатуры исходило от бывших царских офицеров или интеллектуальной интеллигенции Императорской России. Во многом, перед молодёжью ставились антигосударственные задачи, а именно:

1. Занять ведущие должности в аппаратах управления страной и производственными мощностями.

2. Вести агитационную деятельность в среде рабочего класса.

3. Совершать террористические акты с целью уничтожения партийного аппарата высшего руководства [Спецсправка СПО ОГПУ об а/с проявлениях на промпредприятиях Союза, январь 1934 г].

Необходимо понимать, что такие задачи исполнялись с учётом территориального расположения группировок. Физическое уничтожение партийного руководства должно было проходить в Московской области и ведущих городах Союза. Реализация этих задач стала проходить под лозунгом освобождения от массовой коллективизации и искоренения большевистского обобществления собственности.

В контексте воспитательной работы с молодёжью на ФЗУ комсомольские ячейки, вовлекшиеся в идеологию фашизма, также проводили идеологическую работу. Доверие к партии и верность Комсомолу должны были стать камнем преткновения в обучении рабочей молодёжи.

Так или иначе, многолетняя борьба и ликвидация в 1940 году большинства террористических и подпольных организаций проходила совместно с партийной воспитательной работой. К этому времени СНК издаёт ряд указов и постановлений, регламентирующих деятельность молодёжных организаций и рабочей молодёжи.

Взаимодополняющим нормативным актом стал «Указ Президиума Верховного Совета СССР об ответственности учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО за нарушение дисциплины

и за самовольный уход из училища (школы)», который регулировал внутреннюю деятельность в ФЗО и ремесленных училищах [Указ Президиума Верховного Совета СССР..., 28.12. 1940 г].

Достаточно авторитарные меры, связанные с жёсткой регламентацией учебных будней студентов, были следствием политической повестки. Дисциплинарные и правовые санкции в отношении нарушителей образовательного процесса в ФЗО были временными и носили оперативных характер.

Конечно, мы можем говорить о серьёзной научной дискуссии и полемике в сфере профессионального образования. Однако опыт советской образовательной мысли в условиях мобилизационной экономики позволил в кратчайшие сроки наладить учебный и производственный процесс в начале войны.

Соответственно, процесс трансформации из ФЗУ в ФЗО зарождал новое поколение трудящейся молодежи. Такая многоплановая образовательная политика в конечном счёте дала свои плоды в начале 1940-х гг., когда были достигнуты плановые показатели по тяжёлой промышленности (группы А). Создание средств производства позволило решить дефицит станкостроительной сферы, а также обеспечить запуск новых цехов Уралвагоностроя, Уфимского моторного завода и Сибирского завода горного оборудования.

Обсуждение результатов. Поэтому нам необходимо конвертировать многие компоненты обучения, и экстраполировать полученный опыт

в процессе подготовки рабочей молодёжи. Безусловно, использование такого педагогического базиса должно проходить в условиях информационной и цифровой революции. Сегодня транслирование своих разработок или опыта проходит на различных международных, а также внутрироссийских площадках – World Skills International, Технопарках и других экономических форумах.

В свою очередь, изменение политической и экономической повестки должно менять облик профессионального образования. Переосмысление роли СПО сегодня находит своё отражение в оформлении инновационного направления – «Профессионалитет». Именно оно призвано разрешить серьёзный кадровый дефицит среди первичного звена специалистов [Постановление Правительства Российской Федерации №4, 14. 01. 2022 г].

Опираясь на мобилизационный опыт, нам необходимо обратить внимание на трудовое воспитание будущей нации, а также обучение их бережному и осознанному отношению к своей профессиональной деятельности.

Заключение. Во многом в 1930–1940-е гг. учебный процесс основывался на воспитании молодёжи в ключе бережного отношения к техническому оборудованию. Проблема некачественной продукции в начале индустриализации страны замкнула на себе ведущие отрасли производства. Поэтому необходимо было воспитать советского человека – создателя и творца в своём идейном многообразии.

Таким образом, процесс концептуальной трансформации ФЗУ в ФЗО представляет собой историко-педагогический опыт, который вполне может быть использован в контексте нынешних реалий. Тенденции, направленные на ускоренное импортозамещение продуктов питания и средств производства, определяют дальнейший вектор развития российской науки и профессионального образования.

Список литературы

1. ВКП (б) XVIII съезд Всесоюзной коммунистической партии (б). 10–21 марта 1939 г.: Стенографический отчет. – [Москва; Ленинград]: ОГИЗ. Гос. изд-во полит. лит., 1939. – 742 с. – Текст : непосредственный.
2. Медынский Е.Н. Народное образование в СССР / Е. Н. Медынский. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 260 с. – Текст : непосредственный.
3. О мероприятиях по подготовке контингентов в школы ФЗУ и техникумы. (Утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 15.04.1931 г.). Приложение № 3 к п.33, пр. ПБ № 34 // Рос. гос. архив социально-полит. истории (далее: РГАСПИ). Ф. 17. Оп.3. Д. 821. Л. 19.
4. О ФЗУ (Утверждено Политбюро ЦК ВКП (б) 5 июня 1931г.) Приложение № 2 к п. 16, пр. ПБ № 41 // Рос. гос. архив социально-полит. истории (далее: РГАСПИ). Ф.17. Оп. 3. Д.828. Л. 23–25.
5. О ходе капитального строительства школ фабрично-заводского ученичества по объединениям «Всехимпром», «Востокосталь» и «ВАТО». – Текст : непосредственный
- // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1931 год. Москва. – С. 683–684.
6. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 1.VII.1933 г. Об улучшении постановки дела подготовки и использования кадров (по ВТУЗ'ам, техникумам и фабзавучам). Приложение № 6 к п. 17 пр. ПБ № 140. // Рос. гос. архив социально-полит. истории (далее: РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 3. Д. 925. Л. 36–43.
7. Постановление СНК СССР о мероприятиях по улучшению работы школ фабрично-заводского ученичества, находящихся в ведении высших советов народного хозяйства Союза ССР и союзных республик. 08.06.1931 г. // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. – Текст : электронный. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001>.
8. Постановление ЦИК и СНК СССР о школах фабрично-заводского ученичества. 15.09.1933 г // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. – Текст : электронный. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001>.
9. Постановление СНК СССР о призыве городской и колхозной молодёжи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. 02.10.1940 г. // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. – Текст : электронный. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001>.
10. Приказ № 423 наркома оборонной промышленности СССР М. Кагановича об улучшении подго-

товки рабочих кадров на предприятиях оборонной промышленности – 15 ноября 1938 г. // РГАЭ. Ф. 8044. Оп. 1. Д. 38. Л. 172–173 об. Типографский экз.

11. Постановление Правительства Российской Федерации от 14.01.2022 № 4 "Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на оказание государственной поддержки развития образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики, в рамках федерального проекта "Профессионалитет" государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". – Текст : электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_407624/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b.

12. Распоряжение Правительства РФ от 03.09.2021 N 2443-р «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации». – Текст : электронный. – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/70873.html>.

13. Распоряжение Правительства РФ от 5 мая 2014 г. № 755-р «О Перечне профессий и специальностей среднего профессионального

образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики РФ». – Текст : электронный. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549930>.

14. Справка СПО ОГПУ об а/с проявлениях среди рабочей учащейся молодёжи. 10 марта 1933 года. «Совершенно секретно»: Лубянка – Сталину о положении в стране (1922 – 1934 гг.) // РГАЭ. Ф.2.Оп.11. Д. 37. Л. 248–252. Заверенная копия.

15. Справка СПО ОГПУ о к. – р. террористических организациях и группировках молодёжи. 9 апреля 1933 г. «Совершенно секретно»: Лубянка – Сталину о положении в стране (1922 – 1934 гг.) // РГАЭ. Ф.2. Оп. 11. Д. 37. Л. 59–77. Подлинник.

16. Спецсправка СПО ОГПУ об а/с проявлениях на промпредприятиях Союза за январь 1934 г. 7 февраля 1934 г. «Совершенно секретно»: Лубянка – Сталину о положении в стране (1922–1934 гг.) // РГАЭ. Ф.3. Оп. 1. Д. 32. Л. 2–12. Подлинник.

17. Указ Президиума Верховного Совета СССР о государственных трудовых резервах СССР. 2.10.1940 г. // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. – Текст : электронный. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001>.

18. Указ Президиума Верховного Совета СССР об ответственности учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО за нарушение дисциплины и за самовольный уход из училища (школы).

28.12.1940 г. // Музей истории российских реформ П. А. Столыпина. – Текст : электронный. – URL: <http://музейреформ.рф/node/14001>.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 372.881.1

Булыгина М. В.

ЗАРОЖДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ШАДРИНСКОГО И ДАЛМАТОВСКОГО УЕЗДОВ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Аннотация: С актуальных позиций современного иноязычного образования, которое характеризуется как поликультурное, многоуровневое с ориентацией на межкультурный аспект овладения языком, автор статьи рассматривает процесс зарождения иноязычного образования в российской провинции – Шадринском и Далматовском уездах Пермской губернии. Исследования в области иноязычного образования ориентированы большей частью на современные технологии в обучении иностранным языкам, поэтому довольно редко встречается тематика, связанная с изучением и сохранением отечественного историко-педагогического наследия. Относительно регионального уровня исследования ориентированы прежде всего на достижения центральных российских регионов, как наиболее продуктивных в опыте иноязычного образования. Изучение российской провинции, на наш взгляд, не менее актуально, так как позволяет выделить не столько достижения, сколько сдерживавшие развитие детерминанты. С обозначенных позиций в статье исследуются социально-экономические и педагогические условия появления нового учебного предмета «Иностранный язык» в первых учебных заведениях региона, выявляются и анализируются причины его неуспешности: нехватка учителей и их низкая квалификация, неразвитость методики обучения, слабая востребованность языков в повседневной жизни и для продолжения образования, низкая мотивация обучаемых.

Ключевые слова: провинция, учебный предмет, процесс зарождения, иноязычное образование, иностранный язык, условия развития, детерминанты.

Bulygina M.V.

**THE ORIGIN OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
IN THE PRE-REVOLUTIONARY RUSSIAN PROVINCE
(ON THE EXAMPLE OF SHADRINSK AND DALMATOVO COUNTIES OF
PERM PROVINCE)**

Abstract: From the actual positions of a modern foreign language education, which is characterized as multicultural, multilevel with a slant to the intercultural aspect of language acquisition, the author of the article examines the process of the origin of a foreign language education in the Russian province – Shadrinsk and Dalmatovo counties of Perm province. Researches in the field of a foreign language education are mostly focused on modern technologies in teaching foreign languages, due to this reason, the topics related to the study and preservation of the national historical and pedagogical heritage are quite rare. As far as the regional level is concerned, the researches focus primarily on the achievements of the central Russian regions, as the most fruitful in the experience of a foreign language education. The study of the Russian province, in our opinion, is no less relevant, since it allows us to identify not so much achievements as the determinants that stop development. From the indicated positions, the article examines the socio-economic and pedagogical conditions for the origin of a new academic subject "Foreign language" in the first educational institutions of the region, identifies and analyzes the reasons of its failure: lack of teachers and their low level of qualifications, underdevelopment of teaching methods, weak demand for languages in daily life and for continuing education, low motivation of students.

Keywords: province, academic subject, process of origin, foreign language education, foreign language, conditions of development, determinants.

Введение. Иноязычное образование рассматривается сегодня важной частью общего образования российского школьника и значимым источником общекультурных знаний. Нормативные документы констатируют общее изменение социокультурного контекста отечественного иноязычного образования, функциональный рост значимости учебного предмета относительно образования и самообразования. Значительно расширилась мотивационная и личностно-потребностная сфера, которые ориентируются уже на практическое применение полученных ино-

язычных компетенций, академическую, в том числе и международную, мобильность. На государственном уровне иноязычное образование рассматривается как необходимая составляющая конкурентоспособности личности на рынке труда и т. д. [Бим, 2009], [Об образовании в РФ, 2012].

С учетом вышеобозначенной аксиологической значимости иноязычного образования для личности, региона и государства в целом, наблюдается тенденция выравнивания уровня обученности в различных регионах нашей страны. В этом отношении интересным и необходимым

нам представляется изучение истоков такого значимого социально-экономического и педагогического явления, как иноязычное образование, специфики его зарождения в отдаленной от центра провинции – Далматовском и Шадринском уездах Пермской губернии.

Материалы и методы. Материалы, на которых проводилось исследование, сгруппированы нами в соответствии с характеристикой источников:

I. Источники научной и общественной мысли: исторические и теоретико-педагогические труды, научные публикации по исследуемой проблеме.

II. Официальные документы центральных органов власти дореволюционного периода; Тобольского и Пермского духовного ведомства; Пермского учебного округа, регламентировавшие деятельность системы образования и отдельных видов учебных заведений.

III. Документы архивных хранилищ: Государственного архива Оренбургской области (ГАОО) (г. Оренбург) и Государственного архива г. Шадринска (ГАШ) (г. Шадринск).

Ведущими методами исследования являлись: *историко-педагогический анализ*, предполагающий актуализацию образовательного опыта предшествующих поколений, выявление основных стадий образовательного процесса, изучение противоречий, которые являются движущей силой развития истории, и анализа кризисных ситуаций и *компара-*

тивный анализ, позволяющий проводить параллели с сегодняшней ситуацией развития изучаемого явления.

Специфика предмета исследования обусловила использование следующих методов: контент-анализ, биографический метод; лингвистический анализ иноязычных источников (контекстуальный, семантический, литературоведческий); метод лингвистической семантики. Эмпирические методы включали: сбор и накопление архивных и мемуарных материалов, материалов периодики.

Регион исследования: Шадринский и Далматовский уезды Пермской губернии – сегодня это условное обозначение территории между Уральскими горами и Западно-Сибирской равниной, соотносимое с западной частью современной Курганской области. До революции регион территориально относился к Пермской губернии. В образовательном аспекте в разные исторические периоды находился в ведении Тобольской консистории (церковные учебные заведения) и Пермского учебного округа (светские учебные заведения). Образовательные потребности населения формировались на основе типичных черт российской провинции с сельскохозяйственной ориентацией производства, культурно-историческим и социальным укладом преимущественно сельского населения [Михащенко, 2004].

Хронологические рамки исследования охватывают 1760-е гг.–1906 г. Нижняя граница определяется первыми документально зафиксированными попытками школьного обучения латинскому языку, верхняя гра-

ница определена на основе документально подтвержденных фактов вхождения иностранных языков в качестве обязательного предмета в массовую практику преподавания отечественной дореволюционной школы, что обозначено нами иным термином – *развитие* – и не входит в круг вопросов, рассматриваемых в данной статье.

Результаты исследования.

Анализ информативных источников позволяет называть точную дату первого опыта обучения иностранному языку в Далматовском уезде. Им стал латинский язык, попытка введения которого была предпринята в 1761–1769 гг. в специально созданной «латинной» школе при Свято-Успенском Далматовском мужской монастыре (г. Далматово). До этого образование с иноязычной составляющей можно было получить только в г. Тобольске в славяно-латинской школе или духовной семинарии.

Во второй половине XVIII в. латинский язык уже прочно вошел в содержание обучения церковнослужителей, владение им рассматривалось как важный показатель образованности. Однако обучение в этих учебных заведениях дорого обходилось монастырю – в 20-ю часть его хлебных доходов, поэтому настоятель Митрофан при Далматовском монастыре организовал обязательное изучение латинского языка. Первых 16 учеников отбирали из выпускников школ низшего типа, часто в приказном порядке. Например, по указу митрополита Тобольского: «Из Пышминской слободы диаконского сына Василия Алексеевича Попова отдать

для обучения ... в девичий монастырь, а когда совершенно обучится, оттуда отдать для обучения в имеющуюся при монастыре семинарию латинскому диалекту» [ГАШ, Д. 651. Лл. 10 а, 10 б]. Численность обучаемых быстро увеличивалась, и через год их насчитывалось уже в два раза больше. Учителем был назначен опальный монах Дорофей Кривицкий [ГАШ, Д. 822. Л. 3.].

Более подробной информации о процессе обучения латинскому языку не сохранилось. Скорее всего, ему обучали так же как родному, методом имитации, по церковным книгам, с заучиванием наизусть отрывков на латинском языке. Зато остались свидетельства значимости предмета для будущего священника: «... поповский сын Яков Милованов из Красномыльской слободы» был переведен в славяно-латинскую школу (вниз) для «надтверждения славяно-российской грамоте и обучению пеннию, как не способный к латинскому диалекту». Определенные знания в области церковных наук он получил, но ему было уже 20 лет, поэтому его назначили «на место» [Пашков, 2000, с. 120]. Таким образом, слабые знания в латинском языке стали для молодого человека препятствием к продолжению образования.

При создании латинской школы планировалось, что способные ученики продолжат обучение в старших классах Тобольской семинарии, но проведенная в 1768 г. Тобольской консисторией проверка с целью «освидетельствования в учреждениях духовной латинной школы обучающихся учеников и для высылки годных в Тобольскую семинарию»

[ГАШ, Д. 797. Л. 8.] показала их слабую подготовку и неспособность продолжать обучение. Причиной называется отсутствие грамотных учителей. Подобная ситуация сложилась также в Ишимской, Ялutorовской, Рафаиловской, Екатеринбургской, Нижнетагильской, Туринской и Тюменской латинских школах. Поэтому создание латинских школ было найдено не оправдавшим себя, и в 1769–70 учебном году закрыты все локальные школы, а обучение латинскому языку снова сосредоточилось в руках Тобольской семинарии.

Однако, основываясь на данных архивных документов, косвенно подтверждающих наши предположения, мы утверждаем, что обучение языкам в Далматовском монастыре могло не прекращаться, но при этом не фиксировалось. Для такого утверждения нами выдвигается следующие основания:

– наличие в монастыре людей, владевших латинским языком (и, возможно, другими иностранными языками). К таковым относились грамотные, но опальные церковнослужители, находившиеся «на перевоспитании». Таким мог быть, например, Федор Мелес, бывший инок при Софийском монастыре, выпускник Московской духовной академии с успехом обучившийся «школьной латинской науке» и представлявшего православную церковь в Голштинии (Германия). Там, знакомясь с достижениями европейской науки, он изменил взгляды на религию, самовольно снял с себя рясу. В 1754 г. его как «в упрямстве и непокорении состоящего... Яко уже простого миря-

нина ... для неисходного и крепчайшего в монастырских черных работах содержания послать скована под караулом в Успенский Далматов монастырь, в коем и содержать его, Мелеса, под крепчайшим присмотром и караулом, чтоб он утечки и никаких непристойностей и предрозостей не чинил» [Ткалич, 1972, с. 53].

– наличие в монастырской библиотеке литературы на иностранных языках, которая могла использоваться в качестве учебной.

Первые сведения о наличии в монастыре книг на иностранных языках (в первую очередь древних) встречаются с периода основания монастыря: архивы содержат сведения об «учительных книгах»: лексиконе на трех диалектах (в том числе и на латинском языке) и т. д. В период распространения монастырских школ увеличилось оснащение учебной литературой и с 1783 г. монастырем проводились массовые закупки. Кроме того, «книгохранилища» пополнялась подарками (известны даже подарки царей) и книгами, привозимыми ссыльными монахами. Таким образом, в каталогах библиотеки нами были выделены книги на иностранных языках, представляющие собой большей частью книги церковного содержания на латинском или греческом языке, самоучители новых иностранных языков, словари, книги для чтения [ГАШ, Д. 2403. Л. 32].

Повторная, документально подтвержденная попытка обучения древним языкам в церковной системе образования, известна с 1816 г., когда во вновь открытом Далматовском духовном училище (1816–1888 гг.) было введено обязательное изучение

двух древних языков. В воспоминаниях В. М. Флоринского (1843 г.) мы находим упоминание об изучении латинского языка по учебникам, с использованием в качестве основного метода обучения заучивания наизусть с регулярным применением физических наказаний: «... учителя были настолько плохи, что не умели, да и не хотели разъяснить ни одного правила. Все заучивалось наизусть по учебнику, часто не понимая его смысла, поэтому знания, даже лучших учеников оказывались слабыми. Только по латинскому языку мы кое-что усвоили...» [Грязнов, 2002, с. 236]. Несмотря на достаточно низкую самооценку иноязычных знаний названного выше автора мемуаров (который, к слову сказать, относился к образованным людям своего времени – профессор, основатель Сибирского университета, попечитель Западно-Сибирского учебного округа), обучение языкам более не прерывалось на протяжении всего периода деятельности учебного заведения. Поэтому мы отнесли этот период уже к другому этапу в развитии иноязычного образования.

Процесс зарождения женского иноязычного образования начался значительно позже, но при этом проходил быстрее и успешнее. С ростом популярности иноязычного образования в конце XIX в., факт обучения новым иностранным языкам документально зафиксирован в начальной церковной школе для девочек – в женском церковно-приходском училище г. Шадринска. При этом начальное церковное образование не предусматривало изучение иностран-

ных языков, тем значительнее обнаруженный нами нетипичный случай обучения двум новым иностранным языкам.

Архивные документы свидетельствуют о преподавании немецкого и французского языков в качестве факультативных учебных предметов в 90-е гг. XIX в. Хотя обучение осуществлялось за дополнительную плату, в училище было достаточно желающих заниматься языками. Оба языка преподавала надзирательница училища, жена титулярного советника, дворянка Надежда Ивановна Траубенберг в звании домашней учительницы [ГАШ, Д. 258. Л.18]. Так как немецкий и французский языки входили в список необязательных предметов, то в документальных источниках отсутствуют подробные сведения о проведении занятий. Однако сам факт изучения новых иностранных языков позволяет предположить их популярность, осознание значимости языкового образования для воспитания и развития девочек. Возможно, такие случаи в Пермской губернии были не единичны.

Кроме традиционных для российской дореволюционной системы образования иностранных языков – немецкого и французского – у учащихся духовных училищ была возможность изучать также древнееврейский язык в качестве дополнительного предмета. Учебный комитет при Св. Синоде разрешал отводить на него 2 урока в неделю в течение года, позже срок обучения был продлен до 2 лет. Для организации обучения требовалось подать заявку и, если число желающих было достаточным, созда-

вался учебный класс, наполняемость не более 55 человек. По мнению учебного комитета «при таком устройстве дела, все воспитанники, располагающие посвятить себя изучению богословских предметов, будут иметь полную возможность приобретать в семинариях достаточные сведения по еврейскому языку» [Пермские епархиальные ведомости, 1874, с. 397]. Проведенный нами контент-анализ архивных документов и мемуарных источников показал, что в системе иноязычного образования Далматовского и Шадринского уездов этот язык оказался не востребован и описанных случаев его изучения нам не встретилось.

Первый опыт иноязычного регионального образования в светских школах задокументирован в образовательной деятельности уездного училища (1812–1883 гг.) г. Шадринска и также относится к изучению латинского языка. С 1819 г. училище регулярно получало циркуляры органов управления образованием разного уровня (Императорского Казанского университета, дирекции Пермских училищ) с требованием обратить особое внимание на обучение латинскому языку по причине его важности для продолжения образования: «... Сей язык по 5 пункту уложения учебных заведений положен в число прочих гимназических курсов. Познание оного нужно для тех, кои пожелают быть приняты в студенты университета» [ГАШ, Д. 50. Л. 2]. Есть даже адресные предписания: «... Всем преподавателям в Шадринском училище для надлежащего исполнения ..., чтобы ученики в учеб-

ных заведениях рачительно обучаемы были латинскому языку и Закону Божию» (1819 г.) [ГАШ, Д. 50. Л. 1]. Указ для «прочтения в присутствии всех преподавателей» (1840-е гг.) требует уже совершенствования преподавания новых иностранных языков, из чего можно сделать вывод, что в училище вводится второй иностранный язык – немецкий.

В 1847 г. в училище получает документы, которые можно рассматривать как примерные программы обучения по немецкому и латинскому языкам. Они содержат основные требования к уровню владения языком учащихся: умение читать и писать, понимать разговорную речь, свободно переводить с одного языка на другой. Ориентиром в деятельности учителей иностранных языков могли служить опубликованные результаты проверок: «... в немецком языке, преподаваемом учителем Людвигом Шмидтом, успехи весьма значительны, ученики его приобрели очень большой запас слов и многие их высших классов не только свободно переводят, но и понимают язык разговорный» [ГАШ, Д. 235. Л. 5]. Однако более точных данных о преподавании иностранных языков в этом училище нами не найдено и скорее всего, первый опыт обучения 2 иностранным языкам – древнему языку (латинскому) и новому языку (немецкому) также оказался не успешным.

Результативное развитие иноязычного образования в мужских учебных заведениях на исследуемой территории Пермского уезда начинается в 1884 г. с ростом образователь-

ных потребностей населения. Это выразилось в требовании состоятельных слоев населения «получить в г. Шадринске такое образование, которое бы позволило продолжить учебу в учебных заведениях повышенного типа в Уральском или Сибирском регионе» [ГАШ, Д. 1368. Л. 40]. Не обладая достаточными знаниями в области иностранных языков, дети местных купцов и ремесленников сталкивались с большими проблемами при поступлении в учебные заведения гг. Екатеринбурга, Челябинска, Перми, Тобольска и т. д. Те, кому удавалось выдержать вступительные экзамены, постоянно находились под страхом отчисления из-за недостаточного владения новыми иностранными языками. Под напором земской и городской общественности в городской думе окончательно решили вопрос с иноязычным образованием: провели необходимую реорганизацию училища (оно стало реальным) и нашли грамотного учителя немецкого языка (им стал этнический немец Конрад Отт), для чего значительно увеличили сумму вознаграждения. Таким образом, повторная попытка ввести преподавание новых иностранных языков в светских мужских школах г. Шадринска оказалась результативной.

Первый опыт иноязычного образования в светских женских учебных заведениях был получен также в г. Шадринске. В процессе организации деятельности Мариинского женского училища (1896 г. основания) два новых иностранных языка (немецкий и французский) были изначально включены в содержание

обучения и рассматривались как важная часть воспитательно-образовательного процесса. В штате училища предусматривались достойное вознаграждение для учителей (400 руб. в год, что превышало суммы, отводимые на других учителей-предметников, и приближалось к вознаграждению начальницы училища). При этом особо оговаривалось, что на преподавание иностранных языков сумма могла быть добавлена из суммы сбора с учениц (по «Положению» от 31 мая 1872 г. [Положение о городских училищах, 1872]). Таким образом, учителя иностранного языка могли увеличить свое вознаграждение за счет количества обучаемых детей, зарабатывая по тем временам значительную сумму, особенно для женщин. Такой подход позволил выбрать достаточно квалифицированных учительниц, достигать хороших успехов в обучении и сделать изучение иностранных языков очень популярным.

Традиции языкового образования, зародившиеся в Мариинском училище, были переняты ее преемницей – Алексеевской женской гимназией (1906 г. открытия). Локальный опыт обучения новым иностранным языкам обогатился за счет увеличения срока изучения языков и введения новых учебных планов. Открытие 8-го – педагогического класса – позволило ученицам получать места учительниц, в том числе и иностранных языков, чем многие девушки воспользовались.

Обсуждение результатов. Исходя из понимания термина «зарождение», как появления чего-либо но-

вого, отсутствовавшего ранее, процесс зарождения иноязычного образования в Далматовском и Шадринском уездах Пермской губернии не имеет единых временных рамок и обозначен нами следующими периодами:

– в церковном образовании: в мужских учебных заведениях в период с 1760-х по 1820-е гг.; в женских учебных заведениях в 1890-е гг.;

– в светском образовании: в мужских школах (предположительно) с 1818 по 1884 гг.; в женских – 1896 г. по 1906 гг.

Первая попытка обучения древним языкам (латинскому из-за неостребованности греческого) в церковной системе образования 1760–70-е гг. оказалась краткосрочной и неудачной. Опыт обозначен нами как негативный, выявивший, однако, типичные для того времени проблемы учебного процесса: отсутствие учителей, нормативно-методической литературы, заинтересованности местных церковнослужителей и обучаемых в знании древних языков.

В характеристике обучавших языкам следует отметить, что большая часть из них была людьми случайными, не обладавшими ни профессиональными навыками, ни субъективными показателями успешности обучения. Монахи Далматовского монастыря учительствовали по принуждению, без учебно-методической литературы и элементарных условий обучения. Это не могло способствовать успешности иноязычного образования, в результате – дети были обучены плохо, а школа с язы-

ковым уклоном – закрыта. В монастырский период зарождения иноязычного образования учитель не играл значимой роли, схоластическая методика дословного запоминания, жестокость процесса обучения, основанная на физических наказаниях, составили ведущие историко-педагогические детерминанты, тормозившие процесс развития.

Первый положительный опыт обучения иностранным языкам в церковной системе образования, который можно обозначить, как зарождение учебного процесса, связан с иными педагогическими подходами: обучение девочек было более гуманным, сосредоточилось в руках образованной учительницы, дворянки по происхождению. В этом случае можно констатировать факт наличия у учительницы относительно высокой лингвистической компетентности, соответствующей ее происхождению и компетентности педагогической (имела звание домашней учительницы). В исследуемый период она являлась самой образованной учительницей иностранных языков в Шадринском уезде.

В светских школах успешность процесса зарождения иноязычного образования связывается нами с общим позитивным общественно-педагогическим отношением к учебному предмету, росту его образовательной значимости (у мальчиков), наличием квалифицированных учителей, достаточным финансированием. Важную роль сыграло содействие местных органов самоуправления (земств) и их материальная поддержка. Это положило начало ино-

язычному образованию в провинциальных регионах Пермской губернии.

Заключение. Подводя итог исследованию необходимо вычленить социально-экономические и педагогические условия появления нового учебного предмета «Иностранный язык» в региональной системе образования, действовавшей на территории Далматовского и Шадринского уездов Пермской губернии. Определяющими социально-экономическими условиями стали: востребованность учебного предмета, образовательные потребности населения, экономические возможности региона и отдельного учебного заведения по организации учебного процесса, платежеспособность населения. Педагогические условия выразились в возможности обеспечить учителями (без учета их квалификации), элементарными условиями обучения (оборудованное помещение), минимальной учебной литературой (в основном иноязычные книги) и нормативными документами (указы локального уровня с рекомендациями по организации или совершенствованию процесса обучения).

Детерминанты иноязычного образования на этапе его зарождения в исследуемом регионе охарактеризованы нами как сдерживающие:

– историко-педагогические: период становления региональной системы образования с типичными недостатками; слабое материальное и кадровое обеспечение школ, отсутствие у учителей возможности совершенствовать свое педагогическое мастерство;

– лингво-педагогические и методические: низкая результативность иноязычной подготовки, прерывистость процесса обучения, второстепенное место иностранных языков в региональной системе образования, отсутствие опыта обучения языкам; отсутствие языковой среды в учебных заведениях; методическая неоснащенность процесса обучения иностранным языкам; отсутствие единых требований к обучаемым и обучающим.

– личностные: низкая мотивация и слабая заинтересованность в иноязычном образовании, отсутствие личностно-потребностной сферы овладения иностранным языком.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (Концепция) / И. Л. Бим, М. З. Биболетова, М. З. Щепилова [и др.]. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 4–8.
2. ГАШ. Ф. 224. Оп.1. Д.651. Лл.10а,10б. – Текст : непосредственный.
3. ГАШ. Ф. 224. Оп.1. Д.797. Л.8. – Текст : непосредственный.
4. ГАШ. Ф. 224. Оп.1. Д.822. Л.3. – Текст : непосредственный.
5. ГАШ. Ф. 224. Оп.1. Д.2403. Л.32. – Текст : непосредственный.
6. ГАШ. Ф. 474. Оп.1. Д.1368. Лл.40. – Текст : непосредственный.
7. ГАШ. Ф. 482. Оп.1. Д.50. Л.2. – Текст : непосредственный.
8. ГАШ. Ф. 482. Оп.1. Д.258. Л.л. 1–18. – Текст : непосредственный.

9. Грязнов, Д. С. Край по имени Далмата / Д. С. Грязнов, Т. Н. Лепихина, Г. А. Пономарева. Т.1. – Курган: Зауралье, 2002. – 335 с. – Текст : непосредственный.

10. Михащенко, А. Л. Становление и развитие образования в Российской провинции в 1719–1917 гг.: Монография. Курган, 2004. – 332 с. – Текст : непосредственный.

11. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273–ФЗ. – Текст : электронный. – URL: <https://base.garant.ru/77308190/>

12. Пашков, А. А. Свято-Успенский Далматовский мужской монастырь / А. А. Пашков. – Шадринск: Исеть, 2000. – 415 с. – Текст : непосредственный.

13. Пермские епархиальные ведомости. Журнал Учебного Комитета при Святейшем Синоде. – Текст : непосредственный. – 1874. – № 27. – С. 392–411.

14. Положение о городских училищах (1872 г.) // Хрестоматия по истории педагогики. Под ред. С. А. Каменева, сост. Н. А. Желваков, М., 1936 г. – Текст : электронный. – URL: <http://www.detskiysad.ru/raznlit/istped006.html>.

15. Ткалич, Д. И. Зауральские были. Записки архивиста / Д. И. Ткалич. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1972. – 62 с. – Текст : непосредственный.

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА

УДК 378.2

Рындак В. Г.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ДОСТОЯНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ АИДЫ ВАСИЛЬВНЫ КИРЬЯКОВОЙ

Аннотация. Данная статья открывает рубрику «Научные школы Урала» и определяет роль и значимость в педагогической науке исследований А. В. Кирьяковой, становление ее Оренбургской научной школы «Теория аксиологии образования». Определены реалии аксиологии образования, показан ход развития аксиологического потенциала обучающихся и преподавателей, взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах. Освещена научная биография А. В. Кирьяковой, показаны ее исследования и исследования ее учеников в контексте проблемы становления личности в аксиосфере культур. Дана характеристика методологии исследования по ценностным ориентациям и ценностному самоопределению, современным ценностно-ориентационным технологиям. Сформулированы прикладные положения аксиологического подхода. Показана роль исследований А. В. Кирьяковой в постнеклассической парадигме науки посредством определения аксиологических ориентиров через призму универсума идей и ценностей, составляющих внутренний мир человека. Общественную духовную культуру и духовный индивидуальный мир личности автор рассматривает как самобытную иерархию личностных ценностей, определенных А. В. Кирьяковой. Уточнены базисные академические ценности, ценности личностного роста, гражданского общества, организационные ценности как структурные компоненты исследуемой теории. Названы основные научные проекты школы и основные труды А. В. Кирьяковой и ее учеников.

Ключевые слова: научная школа, ценностные ориентиры, теория аксиологии образования.

Ryndak V.G.

VALUE ORIENTATIONS AND HERITAGE OF THE SCIENTIFIC SCHOOL AIDA VASILVA KIRYAKOVA

Abstract. This article opens the section “Scientific Schools of the Urals” and determines the role and significance of A.V. Kiryakova, the formation of her Orenburg scientific school “Axiology of education theory”. The realities of the axiology of education are determined, the course of development of the axiological potential of

students and teachers, the relationship between axiology and innovation in educational systems is shown. The scientific biography of A.V. Kiryakova shows her and her students research in the context of the problem of the formation of personality in the axiosphere of cultures. The characteristic of research methodology on value orientations and value self-determination, modern value-oriented technologies is given. Applied provisions of the axiological approach are formulated. The role of A.V. Kiryakova in the post-non-classical paradigm of science through the definition of axiological guidelines via the prism of the universe of ideas and values that make up the inner world of a person is shown. The public spiritual culture and the spiritual individual world of the individual are considered by the author as an original hierarchy of personal values defined by A.V. Kiryakova. The basic academic values, the values of personal growth, civil society, and organizational values as structural components of the theory under study are clarified. The main scientific projects of the school and the main works of A.V. Kiryakova and her students are named.

Key words: scientific school, value orientations, axiology of education theory.

Введение. Научная школа Урала – это педагогическое сообщество компетентных ученых, взглядов в исследовании конкретных научных направлений. Выработка и теоретическая систематизация объективных знаний, характеристика, объяснение и прогнозирование процессов и явлений действительности составляет предмет их изучений на основе открываемых ими законов под руководством лидера.

Одним из таких лидеров в Оренбургском государственном университете является доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики, Почетный работник высшего профессионального образования, лауреат медали К. Д. Ушинского, Заслуженный деятель науки РФ, Аида Васильевна Кирьякова. Ее научная школа берет свое начало от ленинградской педагогической школы. В 1991г. она становится ученицей доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики Ле-

нинградского педагогического университета им. А. И. Герцена Тамары Константиновны Ахаян. В 1976 г. после окончания аспирантуры А. В. Кирьякова приезжает в Оренбург и в педагогическом институте им. В. П. Чкалова создает солидную теоретическую и практическую базу курса аксиологии образования. Сорок лет научно-педагогической деятельности в пединституте, а затем в ОГУ профессором А. В. Кирьяковой осуществляется становление Оренбургской научной школы в научной области «Теория аксиологии образования». Отметим, что Аида Васильевна исследует реалии аксиологии образования, а в последующем в Оренбургском государственном университете интерпретирует полученные данные в аксиологизации университетского образования. Это обеспечивается на основе развития аксиологического потенциала личности студента и преподавателя; исследования аксиологического аспекта

компетентностного подхода, взаимосвязи аксиологии и инноватики в образовательных системах.

Материалы и методы исследования. В качестве материалов исследования использованы научные труды и учебные издания А. В. Кирьяковой, а также ее учеников. В качестве ведущего метода использован биографический метод, который позволил дать характеристику педагогической системы А. В. Кирьяковой в конкретно-исторических условиях.

Результаты исследования. «Отыщи всему начало, и ты многое поймешь», – писал К. Прутков. Началом становления руководителя обозначенной научной школы является Оренбургский государственный педагогический институт, факультет иностранных языков, который Аида Васильевна окончила в 1970 г.

С 1970 по 1972 гг. она работала организатором внеклассной и внешкольной работы, учителем английского языка Грачевской средней школы, Оренбургской области. Завершив обучение в аспирантуре (Ленинградский государственный педагогический университет), в 1977 году она защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Формирование интернациональных убеждений подростков».

С 1976 по 1991 гг. А. В. Кирьякова – ассистент, старший преподаватель, доцент кафедры общей педагогики, декан факультета иностранных языков. В 1991 г. после окончания докторантуры (Санкт-Петербургский педагогический университет им. А. И. Герцена) она защитила диссертацию на соискание ученой степени

доктора педагогических наук по теме «Ориентация на социально-значимые ценности». С 1986 г. она заведует кафедрой общей педагогики ОГПУ, а с 1999 года является проректором по научной работе Оренбургского государственного университета, известным специалистом в области аксиологии образования. Одно из важнейших ее исследовательских направлений – развитие аксиологического потенциала личности. Основное внимание в исследовательской деятельности профессора А. В. Кирьяковой было уделено решению такой важной научно-практической проблемы, как природа ценностей.

Результаты ее исследований и исследований ее учеников как научные предпосылки были использованы А. В. Кирьяковой в работе над проблемой становления личности в аксиосфере культур.

Ею была разработана принципиально новая методология и освоен новый экспериментальный уровень исследований по ценностным ориентациям, ценностному самоопределению. В течение тридцати лет, в непосредственной связи с изложенным направлением научной деятельности, профессор А. В. Кирьякова занимается разработкой теории и практики ориентации личности в мире ценностей. Ею активно внедряются современные ценностно-ориентационные образовательные технологии в образовательном процессе университета.

Впервые в педагогике сформулированы важные прикладные для аксиологического подхода положения, которые отражены в постнеклас-сической парадигме педагогической

науки. Во-первых, это высокий уровень социальной регуляции, позволяющий представить целостное знание о теории ориентации личности в мире ценностей, которая включает как представления о природе ценностей и их месте в реальности, так и раскрывает структуру ценностного мира, особенности взаимосвязи ценностей между собой. Это объясняется тем, что человек был и есть высшей ценностью общества, и самоцелью общественного развития. В этом случае правомерно рассматривать аксиологический подход как методологический регулятив гуманистической педагогики.

Доказано, что аксиология – это основа новой философии образования и, естественно, методология современной педагогики. Известно, что в периоды методологической нестабильности осуществляется поиск новых ценностей, которые особенно востребованы в науке. Согласимся, что этим и объясняется своевременность становления и реализации теории ориентации личности в мире ценностей. И значимость рассматриваемой теории подтверждается, прежде всего, тем, что не только выявленные, но и упорядоченные и, наконец, систематизированные ценности повсеместно присваиваются человечеством и в XXI веке, так как они определяют его дальнейшее развитие.

Кроме того, в качестве регулятивных норм в современных реалиях выступают исследования социально значимых ценностей личности. Они раскрыты и просматриваются в процессе познания законов и закономерностей, сущности и содержания пост-

неклассической парадигмы. Очевидна утрата авторитетности интеллектуальной и культурной элиты общества в определении ценностно-смысловых ориентиров. Это является еще одной причиной необходимости изучения деятельности научной школы А. В. Кирьяковой, определения перспектив поиска базовых ценностных ориентаций современной личности.

Общеизвестно, что в процессе становления индивида личностью предполагается присвоение им тех ценностей, которые как раз и позволяют не только максимально удовлетворять его насущные потребности, но и провести их рефлексию, уточнить, какое значение придают наши современники потребности в самоактуализации, самореализации, понимают ли они их значимость для регламентации своей деятельности, личностного самоутверждения в обществе. Жизнедеятельность растущего человека многогранна, важно понять, коррелируют ли его разносторонние потребности с ценностями, которые проявляются в период самоопределения, самовыражения.

Кроме того, и незначительность духовности современного индивида в постнеклассической парадигме науки также актуализирует обращение к теории ориентации личности в мире ценностей, как на индивидуальном уровне, так и на уровне овладения личностно значимыми способами жизнедеятельности. Поэтому «доминантами педагогических исследований в научной школе профессора Кирьяковой выступают аксиологические ориентиры через

призму универсума идей и ценностей, составляющих внутренний мир человека» [Рындак, 2018, с.78]. Теоретический анализ и анализ научной деятельности А. В. Кирьяковой позволяет выделить наряду с высшими духовными ценностями личности ее способ видения и понимания вещей. Кроме того, понимание значимости духовности в жизни человека позволяет выделить его значимые ценности в современных реалиях. Отметим, что устойчивое постоянство эволюции духовных ценностей очевидно. Поэтому «система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения» [Ерошенкова, 2016, с. 16].

Это позволяет выделить одно из приоритетных в постнеклассической парадигме педагогической науки аксиологическое направление в исследовании смысла жизни, который правомерно выступает индикатором качества общечеловеческих ценностей.

Обращение к теории ориентации личности А. В. Кирьяковой и базисным ценностям (академические, ценности личностного роста, гражданского общества, и организационные) в условиях постнеклассической парадигмы науки позволяет, во-первых, признать значимость поликультурных ценностей и ценности «человек». Во-вторых, актуализировать вопрос «о степени влияния общечеловеческих ценностей на субъективное решение человека в их принятии» [Кирьякова, 2009].

Особо следует подчеркнуть, что общественную духовную культуру и духовный индивидуальный мир личности А. В. Кирьякова и ее ученики рассматривают как самобытную иерархию личностных ценностей, которые выступают в роли связующего звена между общественным и индивидуальным бытием. Они присваиваются индивидом как «предметно воплощенные ценности», зафиксированные в культуре в виде «ценностных идеалов в продуктах деятельности» (термин А. В. Кирьяковой). Так в ее теории ориентации личности в мире ценностей представлено деятельностное распределение человеком сущности общественных ценностей, заложенных в материализованных произведениях культуры, характеризуется система личностных ценностей.

Одной из ведущих форм существования ценности в теории Кирьяковой являются человеческие поступки. Они отражают воплощение общественных идеалов. В результате, ценности, кроме познавательного аспекта, выполняют регулятивно-целевую роль, что подчеркивает новизну понятия ценности и его отличие от других трактовок в педагогических исследованиях.

Анализ предпосылок исследования обозначенной теории в современном диапазоне педагогической науки позволил, во-первых, выявить, что именно сопряженность фундаментальных и прикладных исследований дает достоверное представление о построении картины познания, отражении ее реальности, ценностных факторах научного исследова-

ния, отражающего сущность авторской модели методологии, фундаментальные основы теории ориентации личности в мире ценностей А. В. Кирьяковой. Во-вторых, уточнить базисные академические ценности, ценности личностного роста и благополучия, ценности гражданского общества, организационные ценности как структурные компоненты исследуемой теории. Остановимся на их краткой характеристике.

Академические ценности интегрируют ценности интеллектуальной работы, знаний, исследований, научного поиска, определяют потребность личности в получении опыта, знаний и составляют содержание ее образования. Таким образом, процесс присвоения академических ценностей встраивается в поле стратегических ориентиров развития высшего образования в результате интеграции фундаментальных знаний с современными информационными технологиями, сопряженными с интеллектуальными, коммуникативными и креативными умениями. Значимой особенностью теории Кирьяковой является определение ядра академических ценностей (академическая солидарность, профессиональная компетентность, академическая ответственность, единство образовательного и исследовательского процессов, критическое мышление, междисциплинарность исследований, элитарность университетского образования) [Кирьякова, 2010]. Научной новизной обозначенной теории несомненно является уточнение поступательного положительного самоосу-

ществления личности согласно ценностям личностного роста и благополучия.

В качестве инструментов личностного развития и реализации личностного потенциала правомерно выделение ценностей самоопределения, индивидуальности, субъект-субъектного отношения, адекватности человека среде и ситуации, конкурентоспособности.

Уточним, что значимым показателем адаптации растущего человека, а, следовательно, и ведущим критерием постнеклассической парадигмы педагогической науки выступает его познавательная самостоятельность, позволяющая обеспечить интенсификацию в построении картины познания.

О высокой осознанности воплощенных в деятельность ценностных ориентаций, социальной регуляции взаимоотношений людей, их осмысленного поведения свидетельствуют личностные ценности индивида. Они являются важным источником мотивации поведения каждого из нас. А процесс «обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования в теории А. В. Кирьяковой рассматривается, как ценностное самоопределение» [Кирьякова, 2010, с. 126]. Они производятся и присваиваются в виде ценностей свободы, демократии, открытости, социальной справедливости, толерантности, социальной ответственности. А регулируются отношениями человека к человеку, человека к государству и обществу в целом вышеобозначенными базисными ценностями [Ерошенкова, 2016].

Организационные ценности, представлены нормами и правилами поведения в общности. Они прослеживаются в единстве действий людей в конкретной социальной группе путем осознания ценностей, принятия решений, согласования мнений и интересов, создания материальных ценностей и генерировании знаний.

Анализ теории и опыта ориентации личности в мире ценностей А. В. Кирьяковой в постнеклассическом парадигмальном контексте дает основание утверждать: интеграция фундаментальных и прикладных исследований, интенсификация картины познания обеспечивают рождение новой глобальной модели базисных академических ценностей, ценностей личностного роста и благополучия, ценностей гражданского общества и организационные ценности. Они являются значимыми и востребованными в постнеклассической парадигме.

В научной школе А. В. Кирьяковой модифицировано ценностное измерение научного знания, а предпосылками научного познания в рамках данной школы является система социокультурных и личностных ценностей.

Обсуждение результатов исследования. Исследование теории ориентации личности в мире ценностей в постнеклассической парадигме правомерно рассматривать как исследование сложных систем. Они выходят за рамки простого суммирования элементов. «Идеализированные педагогические исследования теории ценностных ориентаций личности дополняют их широким спектром вспомогательных признаков,

тем самым признавая социокультурную обусловленность как методологии исследования, так и содержания ценностей личности» [Рындак, 2018, с. 81].

Выделим основные направления научной школой А. В. Кирьяковой:

- формирование ценностных ориентаций обучающихся;
- ценностное самоопределение личности в субкультуре университета;
- формирование аксиологического потенциала во взаимодействии преподавателей и студентов;
- взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательной системе.

Заключение. А. В. Кирьякова является автором более 300 работ, ученых и учебно-методических пособий по педагогической аксиологии.

Аида Васильевна с 1995 по 1999 гг. и с 1999 по 2015 гг. возглавляла диссертационный совет ОГПУ и ОГУ. С 2015 г. является членом объединенного диссертационного совета. Под научным руководством А.В. Кирьяковой защищено 11 докторских и 67 кандидатских диссертаций.

А. В. Кирьякова и ее ученики неоднократно становились победителями региональных, всероссийских, международных научных конкурсов, выставок и обладателями грантов.

Уточним основные научные проекты научной школы:

1. Проект № Т0696 Темпуса, Европейский союз, Европейской комиссии по теме «Совершенствование системы обеспечения качества университетского образования» (2006).

2. «Реализация ценностного подхода в теоретических исследованиях, в вариативных моделях школы и региональном образовательном пространстве» (грант Министерства образования, руководитель А. В. Кирьякова, 1999).

3. Аксиологический аспект оценки качества университетского образования (грант фонда Евросоюза «Темпус», руководитель А. В. Кирьякова, 2007).

4. «Взаимосвязь аксиологии и инноватики в университетском образовании» (ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы», ГК № П 640, руководитель А. В. Кирьякова, 2009).

5. «Реализация аксиологического подхода в университетском образовании» (АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 гг.)», соглашение № 2.1.3/3479, руководитель А. В. Кирьякова, 2009).

6. «Развитие медиакомпетентности студентов университета» (АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 гг.)» ГК № 2.2.2.3/8216, руководитель Т. И. Мясникова, 2009).

7. «Модели и факторы социализации и воспитания детей-сирот в церковно-государственном образовательном сотрудничестве (на примере Оренбургской области)» (грант РГНФ и правительства Оренбургской области № 11-16-56003а/У, руководитель Н. А. Каргапольцева, 2011–2012 гг.).

8. «Организация и проведение конференции «Регионально-ориен-

тированные исследования филологического пространства» (грант РГНФ и правительства Оренбургской области № 16-14-56501г(р), руководитель И. Ю. Моисеева, 2016).

9. «Разработка региональной модели лингвистического образования в полиязычном Оренбуржье» (грант РГНФ и правительства Оренбургской области № 17-16-56004а(р), руководитель И. Ю. Моисеева, 2017).

10. «Разработка научно-методических материалов по методическому сопровождению региональных оценочных процедур» (хоздоговор, руководитель О. А. Ольховая, 2017).

11. «Разработка подходов и методов повышения инженерно-технического потенциала региона средствами развития когнитивных способностей студентов в проектной деятельности» (областной грант № 31 от 31.07.2018, руководитель А. В. Кирьякова, 2018).

12. Грант Евросоюза Erasmus+ «От университета к рынку труда в XXI веке: шаг навстречу трудоустройству» (2020–2023).

Вышеизложенное позволяет утверждать, что достояние научной школы А. В. Кирьяковой очевидно, стабильно, результативно. Научная школа профессора Кирьяковой известна не только в уральском, но и всероссийском педагогическом сообществе.

Список литературы

1. Ерошенкова, Е. И. Аксиологические ориентиры образовательной реальности: от истоков к современности профессионального образования / Е. И. Ерошенкова. – Текст :

электронный // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2016. – Т. 1. – № 4. – С. 9–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/aksiologicheskie-orientiry-obrazovatelnoy-realnosti-ot-istokov-ksovremennosti-professionalnogo-obrazovaniya>.

2. Кирьякова, А. В., Ольховая, Т. А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 124–128.

3. Кирьякова, А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы: монография / под ред. А. В. Кирьяковой; А. А. Вершинина [и др.] ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.

4. Кирьякова, А. В. Самоорганизация времени как фактор формирования 'Образа будущего' студента университета: монография / А. В. Кирьякова, Т. Н. Козловская. – Нижний Новгород : ВГПУ, 2006. – 142 с. – Текст : непосредственный.

5. Кирьякова, А. В. Аксиология образования: фундам. исследования в педагогике: монография / А. В. Кирьякова [и др.]. – Москва : Дом педагогики, 2008. – 578 с. – Текст : непосредственный.

6. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Москва : Дом педагогики, 2009. – 318 с. – Текст : непосредственный.

7. Кирьякова, А. В. Аксиология и инноватика университетского образования : монография / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая. – Москва : Дом

педагогика, 2010. – 204 с. – Текст : непосредственный.

8. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике : монография / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая, И. Д. Белоновская. – Москва : Дом педагогики, 2010. – 293 с. – Текст : непосредственный.

9. Кирьякова, А. В. Аксиология креативности : монография / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз; Оренбург : ОГУ. – 2014. – 225 с. – Текст : непосредственный.

10. Кирьякова, А. В. Аксиология креативности: монография / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. – Москва : Дом педагогики, 2014. – 225 с. – Текст : непосредственный.

11. Кирьякова, А. В. Инновационные образовательные технологии в образовательном процессе : монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина. – Красноярск : Центр информации. – 2014. – 216 с. – Текст : непосредственный.

12. Кирьякова, А. В. Аксиология креативности : монография / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. – 2-е изд., испр. и доп. – Оренбург : Университет, 2019. – 232 с. – Текст : непосредственный.

13. Рындак, В. Г., Баженова, Ю. А. Матричный анализ как метод исследования теории ориентации личности в мире ценностей в контексте изучения педагогических явлений постнеклассической парадигмы / В. Г. Рындак, Ю. А. Баженова. – Текст : непосредственный // Вестник оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4 (216). – С. 76–83.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.017

Исследование выполнено в рамках Государственного задания

N 075-01476-22-00

Полякова М. А.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ПРОТЕСТАНТСКИЙ ПОДХОДЫ К ЖЕНСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В XVI ВЕКЕ

Аннотация. В статье речь идет о женском образовании в XVI веке, согласно художественным и нормативным текстам эпохи. Автор выделяет два подхода к женскому образованию того времени – гуманистический, свойственный Томасу Морю и его другу Эразму Роттердамскому, и протестантский, отраженный в школьных уставах последователей Реформации.

Отличительной чертой гуманистического подхода можно считать несколько возвышенное, рафинированное понимание женского образования. Оно выступает как элитарное, доступное лишь избранным. Основным источником такой информации выступают художественные сочинения гуманистов.

Для протестантов характерен более широкий, можно сказать, «демократический» подход к женскому образованию. Оно должно быть доступно всем, так как только таким образом (через образование) можно постигнуть «высший замысел» в отношении себя и, тем самым, обрести спасение. Источниками информации здесь являются нормативные документы эпохи. Примечательным является то, что в последнем случае субъектом обучения и воспитания выступает «новый» персонаж педагогической мысли – девочка, дочь.

Ключевые слова: Ренессанс, Реформация, Томас Мор, Эразм, Лютер, Меланхтон, Курионе.

Polyakova M. A.

HUMANISTIC AND PROTESTANT APPROACHES TO WOMEN'S EDUCATION IN THE XVI CENTURY

Abstract. The article deals with women's education in the XVI century, according to the artistic and normative texts of the era. The author identifies two approaches to women's education of that time – the humanistic one, characteristic of Thomas More

and his friend Erasmus of Rotterdam, and the Protestant one, reflected in the school statutes of the followers of the Reformation.

A distinctive feature of the humanistic approach can be considered as somewhat elevated, refined understanding of women's education. It acts as an elite, accessible only to a select few. The main source of such information is the artistic works of humanists.

Protestants are characterized by a broader, one might say, "democratic" approach to women's education. It should be accessible to everyone, because only in this way (through education) can one comprehend the "highest plan" in relation to oneself and thereby gain salvation. The sources of information here are the regulatory documents of the era. It is noteworthy that in the latter case, the subject of education and upbringing is a "new" character of pedagogical thought – a girl, a daughter.

Keywords: Renaissance, Reformation, Thomas More, Erasmus, Luther, Melancthon, Curione.

Введение. Восьмая глава монографии Эудженио Гарэна «Человек (эпохи) Ренессанса» (*L'uomo del Rinascimento* [Garen, 2018]) носит название «Женщина (эпохи) Ренессанса» (*La donna del Rinascimento*), что само по себе в русскоязычной традиции звучит парадоксально, так как *uomo* в итальянском языке (как, впрочем, и во многих других европейских) обозначает не только человека, но, и прежде всего, мужчину. Тем не менее, включение подобной главы в собрание, посвященное представителям основных социальных слоев эпохи, говорит о том факте, что статус женщины и, как мы увидим далее, девочки, в XVI веке кардинальным образом меняется и начинает приобретать более четкие черты.

Автор очерка о ренессансной женщине Маргарет Л. Кинг утверждает, что «...мужчина Ренессанса имеет много обликов хорошо индивидуализированных (принц или воин, художник или гуманист, торговец или философ, писатель или авантюрист). Женщина Ренессанса,

наоборот, кажется, как правило, безликой. Она принимает лишь те роли, которые ей в данный момент приписывают – мать, дочь или вдова; девственница или проститутка, святая или ведьма, Мария или Ева или Амазонка. Все эти идентичности (проистекающие только лишь из пола) не допускают какой-либо иной персональности... Всю эпоху Ренессанса женщина борется за свою индивидуальность, но эта борьба обречена на неудачу» [Garen, 2018, p. 273].

Материалы и методы. Источников по истории женского и детского образования гораздо меньше, чем «мускулиных». В основном исследователю приходится обращаться к художественным произведениям эпохи и вычленять из них идеи и подходы авторов к обозначенным проблемам. Что касается гуманистического компонента образовательной политики по отношению к женщинам, такие источники являются почти единственными. Протестантская практика дает возможность подключить к анализу нормативные доку-

менты эпохи – школьные уставы германских земель (*Kirchenordnungen*), учебную литературу (катехизисы). Работа с такого рода документами дает возможность не просто предполагать «желания» авторов в вопросах женского образования, но делать выводы о фиксации определенного опыта, существующего в тех или иных регионах конфессиональной Европы (в германских землях). В этом состоит специфика и отличительная черта протестантов в рассматриваемом вопросе.

Результаты исследования.

Гуманистический подход к женскому образованию

Общеизвестно, что жизнь средневековой и затем ренессансной женщины заключена в определенный цикл: беременность, роды, кормление. Если же, по каким-либо причинам, счастье материнства оказывается ей недоступно, она и женщиной в полном смысле слова не считается – как правило ее удел – монастырь, ведовство или проституция. Образование, приобретающее в XV–XVI веках особую значимость и престиж в высших и средних социальных кругах, как правило, доступно лишь знатным дамам, представительницы среднего и низшего классов довольствуются только теми знаниями и умениями, которые им необходимы для ведения домашних дел. Такова рафинированная гуманистическая традиция [Garen, 2018, p. 274–275].

Ж. Делюмо относит появление и расцвет женской образованности к XVI веку и связывает этот факт со светским характером Ренессанса и повышенным интересом в ту эпоху к беседе. Иными словами, он отдает

предпочтение в данном вопросе гуманистической традиции в лице родственников Томаса Мора, Микеланджело и др. [Делюмо, 2006, с. 467] Следует отметить, что речь в данном случае также идет об «избранных» персонажах и элитарном воспитании на дому, а не о массовом женском образовании.

Ренессансная эпоха действительно предлагает исследователю ряд ярких примеров, причем, не итальянского (оригинально гуманистического) происхождения. Так, испанский гуманист и педагог Хуан Луис Вивес (1492–1540) в 1529 году пишет адресный трактат «*О воспитании женщин-христианок*» для супруги Генриха VIII Екатерины Арагонской [Garen, 2018, p. 314]. Несмотря на то, что почти все педагогические сочинения той эпохи посвящались царствующим особам или их наследникам, обращение в данном случае к женщине весьма примечательно.

Лорд-канцлер английского правительства того же Генриха VIII и защитник католических устоев в Англии Томас Мор (1478–1535) кроме блестящего воспитания собственной жены (о чем иносказательно сообщает читателю в своем очерке «*Супружество*» его друг Эразм Роттердамский) и дочерей, в своей знаменитой *Утопии* (1516) описывает жизнь утопийцев, где между мужчинами и женщинами нет никаких различий в правах на труд и образование. Аналогичное представление о совершенном сообществе юношей и девушек демонстрирует в «*Гаргантюа и Пантагрюэле*» (1533–1564) французский писатель-сатирик Франсуа Рабле

(1494–1553), изображая идеальное Телемское аббатство.

Но самые яркие женские образы эпохи представлены в сочинениях нидерландского ученого-филолога, «князя гуманистов» Эразма Роттердамского (1466–1536). Женские персонажи занимают заметное место в его «*Разговорах запросто*» (*Colloquia familiaria*). В ряде диалогов («*Поклонник и девица*», «*Девица, отвергающая брак*» и др.) открыто говорится о преимуществах брака и материнства для женщины по сравнению с девичеством и монашеством. Диалог «*Супружество*» дает уроки женам в таком сложном деле, как брак. «Замужнюю женщину украшает не платье и не уборы, но чистота и скромность...» [Эразм, 1969, с. 155] – убеждает подругу более опытная женщина (Евлалия) и напоминает, что, пороча супруга, жена порочит себя, а то «...каков супруг, во многом зависит от супруги» [Эразм, 1969, с. 155]. Главными чертами в поведении жены должны быть уступчивость и снисходительность, ведь у каждого человека свой нрав и свои недостатки. Евлалия приводит ряд примеров того, как кротостью и смирением жены смогли перевоспитать своих мужей. Диалог пронизан мыслями о важности и значимости именно супружеского состояния и недопустимости развода: «... женщина, расставшаяся с мужем, не стоит ровно ничего! Высшая честь и слава замужней женщины в том, чтобы быть покорной своему супругу. Так заведено самую природой. Так пожелал господь бог...» [Эразм, 1969, с. 167].

Этими словами как будто говорит сам Эразм. Несмотря на то, что он не был женат, брак и семейные ценности он защищал рьяно и эмоционально, что порой вызывает удивление. В опусе содержатся даже рекомендации интимного характера относительно того, как жене следует вести себя в постели. Другим примечательным моментом является то, что гуманист часто сравнивает мужчину с диким животным, нуждающимся в приручении. Жене дается масса частных советов типа того, что надо уступать и угождать мужу в мелочах, поучать его в тот момент, когда он в хорошем расположении духа, ни в коем случае не жаловаться на него на людях и др. Одним словом, Эразм проявил себя при написании данного диалога тонким знатоком семейных проблем, женского характера и, если так можно сказать применительно к его времени, талантливым психологом.

Несмотря на постулат гуманиста о том, что жена должна подчиняться и уступать мужу, в женских образах «*Разговоров*» прослеживается сила, самостоятельность суждений, раскрепощенность. Особенно отчетливо это видно в диалоге «*Аббат и образованная дама*» [Эразм, 1969, С. 255–260]. Героиня беседы Магдалия называет мудростью понимание того, что «...счастье человеку приносят только духовные блага», выражая тем самым мысли самого Эразма. Своего непутевого собеседника аббата, проводящего жизнь не только в молитвах, но и в пирушках, и на охоте, она убеждает, что удел женщины не только в прядении, но и

в образованности; по ее мнению, матери семейства полагается управлять домом и воспитывать детей, а в этом деле необходима мудрость, почерпнутая из книг. Магдалия побеждает в споре, что знаменует право женщин на обучение, образованность и мудрость, как и полагал Эразм.

Тем не менее гуманистический взгляд на женское образование сильно ограничен – сословностью, возрастом обучаемых, размером необходимых для женщин знаний и умений. Всеобщее образование «без гендерных различий», изображенное в прокоммунистическом проекте Мора (*Утопия*), не является в этом смысле исключением, так как фантастичность описанного общества понимал сам автор. Тем не менее для гуманизма XVI века характерна и важна сама постановка вопроса о женском образовании.

Протестантский подход к женскому образованию.

Обучение девочек

Гораздо дальше в вопросе женского образования и воспитания, в частности, пошли сторонники Реформации. Вывод Мартина Лютера (1483–1546) о равенстве всех (невзирая на происхождение, пол и кошелек) перед богом и о возможности спасения только через искреннюю веру привел его и других сторонников обновления Церкви к признанию необходимости всеобщего образования (включая женское образование с детского возраста). Ведь для непосредственного общения с богом верующий должен по крайней мере знать основы христианского вероисповеда-

ния (Десять заповедей и главные молитвы), уметь читать (Священное Писание) и желательно – писать.

Лютер сам женился в возрасте 42 лет на бывшей монахини Катарине фон Бора (1499–1552), чем вызвал возмущение и негодование своих идеологических противников. В известном смысле слова он подтвердил этим поступком собственные воззрения по поводу брака и свое уважение к институту семьи. Позже Лютер не жалел о содеянном. «Бог хорошо отнесся ко мне. Он дал мне жену, которая взвалила домашние хлопоты на свои плечи, а я был освобожден от того, чтобы заниматься еще и этим» [Luther, 2005, S. 154], – говорил он в своих *Застольных речах* в 1532 году. И действительно, согласно биографам реформатора, Кати (как нежно называл ее муж) навела дома порядок, ухаживала за Лютером, который часто болел, вела хозяйство. Финансовое положение супругов находилось в плачевном состоянии. Лютер ничего не получал за свои сочинения, а университетского жалования на содержание семьи не хватало. В 1526 году он обзавелся токарным станком и научился резьбе по дереву, чтобы в случае нужды прокормить семью [Бейнтон, 1996].

Семья Лютеров имела огород, за которым ухаживал сам реформатор, сад, за которым присматривала Кати, и пруд, где разводили форелей, карпов, щук и окуней. Также в обязанности Кати вменялось смотреть за животными и птицей. Одним словом, у них было приличное (натуральное) хозяйство, позволяющее не только содержать довольно большую семью

(к 1534 г. у супругов было шесть детей), но и принимать под свой кров осиротевших детей родственников, больных, студентов и др.

Следует признать, что даже самые недоброжелательные биографы Лютера не рискнули назвать его брак неудачным и подтверждением тому являются многочисленные письма и замечания реформатора по поводу его замечательной супруги. В одном письме он говорит о своей жене: «Госпожа моя, Кати, приветствует вас. Она засаживает наши поля, пасет скотину, продает коров, *et cetera*. В промежутках она начала читать Библию» [Соловьев, 1984, с. 226]. Примечательным с точки зрения супружеских отношений XVI века является то, что Лютер в завещании назначает Катарину своей единственной наследницей за то, что она была ему благочестивой и верной супругой, родила и вырастила с ним детей. Кроме того, он объясняет свое решение тем, что должен защитить свою супругу в будущем от возможных претензий и попреков невесток и зятьев.

Тем самым Лютер, по существу, устанавливает новые для своего времени критерии и ценности в отношениях с женщиной и иллюстрацией этого являются его собственный семейный опыт и его завещание. Он не хочет, чтобы его жена в чем-либо нуждалась или от кого бы то ни было зависела после его смерти. Можно сказать, что Лютеру свойственна точка зрения на женщин, полностью отличная от принятой в средневековье и эпоху Ренессанса. Оценивая степень участия Адама и Евы в со-

вершении первородного греха, реформатор ставит их вместе и говорит, что «...они пали в равной степени» [Полякова, 2010, с. 60]. Несмотря на некоторые высказывания реформатора по поводу женского ума и «дамских бедер», которые широки, потому что она должна сидеть дома; Лютер видел в женщине такого же участника общественных отношений, каким являлся и мужчина. Придерживаясь в целом патриархальных взглядов на брак, Лютер утверждал, что, хотя жены и жили в подчинении своим мужьям, но должны были жить во взаимной любви, взаимной заботе и взаимной святости, так как они служат Богу, заботясь друг о друге. Иными словами, он не признавал неравенства в любви, что позволяет считать его несомненным новатором в вопросе гендерных отношений.

Проблема взаимоотношений Лютера с женой и детьми имеет принципиальное значение в оценке его педагогической деятельности. Более того, К. Шмидт утверждает, что он и сделался реформатором воспитания потому, что был также реформатором семейной жизни [Шмидт, 1880, с. 43]. Отдавая предпочтение общему школьному образованию, он, тем не менее, не умалял важности семейного воспитания. Имея достаточно печальный опыт собственного детства, он старался со своими детьми избегать чрезмерной строгости и наказаний. Биографы отмечают, что Лютер умел быть с детьми настоящим ребенком – смеялся, шутил с ними, участвовал в их играх.

Есть масса свидетельств того, что именно детей немецкий реформатор считал «самым дорогим залогом в супружестве». Когда его коллега и друг доктор Юстус Йонас (1493–1555) повесил над своим столом вишневую ветвь в знак напоминания о величии творения Божьего и благословения к таким плодам, Лютер сказал: «А отчего вы не думаете о своих детях? Они перед вами непрестанно, и от них вы научитесь куда большему, чем от вишневой ветки» [Полякова, 2010, с. 115].

Ярким свидетельством трепетного отношения реформатора к собственным детям является письмо, написанное одним из его друзей, В. Дитрихом, супруге Лютера примерно в начале 30-х годов XVI века. Здесь обращает на себя внимание, прежде всего, тон автора – Дитрих обращается к Катарине весьма уважительно, называя ее «госпожой докторшей» и желая ей, ее детям и прислуге всех благ [Dieterich], что свидетельствует о том почтении, с которым относились к семье Лютера его друзья. Письмо было написано по случаю того, что Кати прислала в Нюрнберг, где в то время находился ее супруг, портрет маленькой Магдалены, младшей дочери (на тот момент у них было двое детей) Лютера. Реформатор, незадолго до этого получивший известие о смерти отца, пребывал в весьма хмуром и горестном состоянии [Dieterich]. Однако, получив изображение любимой Ленхен, он долго рассматривал его, затем успокоился и стал более умиротворенным.

Магдалена (Ленхен) Лютер – один из первых реальных девичьих образов в литературе биографического и эпистолярного жанра. Кроме упомянутого выше письма она фигурирует в *Застольных речах* Лютера (*Tischreden*). Особенно трогательно выглядят высказывания отца по поводу смерти дочери (Магдалена умерла в возрасте 13 лет), когда он, в силу своей веры понимает, что она ушла в лучший мир, но все же не может скрыть ни слез, ни страданий. Примечательно, что из всех детей реформатора детский портрет есть только у Магдалены – она действительно была общей любимицей.

У друга и соратника Лютера Филиппа Меланхтона (1497–1560) было четверо детей, одну из дочерей также звали Магдалена и, хоть эта семья не так популярна у биографов и историков, в ныне существующем Доме-музее Меланхтона в Виттенберге своеобразную экскурсию проводит именно она (Магдалена Меланхтон) – от ее имени написаны все пояснения (так называемые «этикетки») в музее.

Еще одним ярким примером, подтверждающим особое место детских (именно, девичьих) образов в протестантской литературе XVI века является катехизис, написанный итальянским гуманистом – антитриниатом Челио Секондо Курионе (1503–1569) именно для дочерей (*Vna familiare et paterna institvzione della Christiana religione*, 1549) [Полякова, 2014; Poliakova, 2019]. Кроме собственно катехизиса (или наставления) в книге содержится письмо-обращение к дочерям; некоторые молитвы, которые

следует произносить по разным случаям; еще одно письмо, где разъясняется, почему праведники в этой жизни страдают, а негодяи живут сладко и несколько религиозных стихов, сочиненных самим Курионе.

Произведение написано на итальянском языке, необходимость использования которого Курионе разъясняет в своем письме дочерям [Curione, 1549, A2–A3]. Он пишет им, что был вынужден покинуть Италию вместе с их матерью и тремя их маленькими братьями и что в изгнании обычно они использовали для общения латинский язык, на котором он и составил для сыновей более краткий вариант катехизиса. Дочери же оставались в Италии на попечении добрых друзей и, следовательно, говорили и читали по-итальянски. Курионе считает себя, а в своем лице любого отца, должником перед детьми, как по велению бога, так и по естественному закону. Долг этот состоит в обязанности отца обучать и воспитывать детей и именно это целеполагание является основной посылкой для написания подобного катехизиса, представляющего собой диалог между отцом и дочерью по различным вопросам христианской веры.

Несмотря на прогрессивность многих своих убеждений и богатую практику обучения именно девочек (его ученицей была Олимпия Мората, будущая ученый-гуманист, протестантка, читающая лекции о Цицероне и Кальвине), Курионе выступал против посещения ими школ и университетов, поскольку все науки можно и нужно изучать дома. В то же время немецкие реформаторы не только заявляли о необходимости

обучения девочек в школах, но и предусмотрели это в своих так называемых школьных уставах.

О том, что девочки должны учиться в школах наряду с мальчиками хотя бы для того, чтобы понимать основы христианской веры, Лютер писал еще в своем первом программном документе в 1520 году (*«К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства»*). Позже он не только не отказался от этой мысли, но развил ее в *«Послании к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы»* (1524) и в *«Проповеди о том, что нужно посылать детей в школу»* (1530).

Следует отметить, что кроме громких заявлений в этом вопросе, реформаторы предпринимали определенные шаги в организации школьного дела, в том числе – образования девочек.

В один из первых школьных уставов (в составе церковного устава – *Der ehrbaren Stadt Braunschweig Christliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit*), составленном другом Лютера Иоганном Бугенхагеном (1485–1558) в 1528 году для города Брауншвейга, в частности включены такие разделы, как *«О немецких школах для мальчиков»*, *«О школах для девочек»*.

Согласно уставу, в городе предлагалось открыть две латинские школы для мальчиков: одну в приходе Святого Мартина, другую – в приходе Святой Катарины, причем в первой следовало держать ученого магистра искусств «...к чести города

и на благо молодежи», в другой – ученого ректора. Учитывая, что Брауншвейг, по свидетельству Бугенхагена, имел пять приходов, при магистре и ректоре, кроме учителей, должны были состоять еще помощники (для приходов, в которых школы не учреждались – Святого Магнуса, Святого Ульриха и Святого Андрея), чтобы присматривать за детьми в Святой вечер (сочельник) и Святой день (Рождество), так как дети должны встречать этот праздник вместе с родителями в своем приходе. Данный факт примечателен не только как свидетельство той тщательности, с которой автор продумывал территориальное распределение образовательных учреждений по приходам, но и потому, что он указывает на сохраняющуюся в протестантских школах связь учеников с домом, с родителями. Тем более это относилось к школам для девочек, «...потому что девочки не должны учиться далеко от родителей» [Бугенхаген, 2018, с. 213]. Конкретно в уставе сказано следующее: «...В городе должны быть учреждены четыре школы для девочек, в четырех местах хорошо расположенные, потому что девочки не должны учиться далеко от родителей. Потому что девочки могут только учиться читать и прослушать некоторые толкования о десяти заповедях Бога, о «Верую» и «Отче наш», о том, что есть крещение и таинство тела и крови Христовой; также выучить наизусть некоторые изречения из Нового Завета, о вере, о любви и терпении или о кресте, а также некоторые священные и служащие воспитанию девочек истории или притчи для упражнения памяти и

тем самым запоминать Евангелие Христово, а также выучить христианские песнопения. Это они могут выучить за год, самое большее – за два» [Бугенхаген, 2018, с. 213].

Тем самым вопрос об образовании девочек был зафиксирован нормативным документом. Уставы, появившиеся позже (к примеру, *Вюртембергский школьный устав, 1559*) в целом придерживаются аналогичной схемы и несмотря на то, что согласно им предполагалось раздельное обучение мальчиков и девочек, часто из-за отсутствия помещений и учителей, дети обоих полов учились вместе.

Заключение. Таким образом, можно видеть, что в XVI столетии проблема женского образования действительно приобретает особое звучание в литературе разных жанров и назначения. Однако еще одной важной, ранее не наблюдавшейся, приметой эпохи является появление в ней нового персонажа – девочки, дочери. И характерно это именно для протестантских авторов, что, по всей видимости, связано с их доктриной «всеобщего священства» и личной ответственности каждого верующего за свою судьбу и спасение. Как не прогрессивны были гуманисты (к примеру, Эразм или Рабле) в их сочинениях детские женские образы попросту отсутствуют. Также протестанты оказались не только теоретиками в данном вопросе – они пошли дальше, допустив девочек к общественному образованию.

Список литературы

1. Бейнтон Р. На сем стою: Жизнь Мартина Лютера / пер. с англ. Пос. Заокский (Тульская область), 1996. – 394 с. – Текст : непосредственный.
2. Брауншвейгский церковный устав Иоганна Бугенхагена о реформе образования / пер. с нем. 3. А. Лурье, М. А. Поляковой. – Текст : непосредственный // *Proslogion: проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего нового времени.* – 2018. – № 2. – С. 189–216.
3. Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения / пер. с фр. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 720 с. – Текст : непосредственный.
4. Полякова М.А. Гуманистические и реформационные черты педагогического идеала Челио Секондо Курионе. – Текст : непосредственный // *Историко-педагогический журнал.* – 2014. – № 2. – С. 149–161.
5. Полякова М. А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация, Москва; Калуга : Эйдос, 2010. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Соловьев Э. Ю. Непобежденный еретик: Мартин Лютер и его время. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 288 с. – Текст : непосредственный.
7. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов / пер. с нем. Т. 3. Москва : Типография Мартынова и К°, 1880. – 777 с. – Текст : непосредственный.
8. Эразм Роттердамский, Разговоры запросто / пер. с лат. Москва : Художественная литература, 1969. – 704 с. – Текст : непосредственный.
9. Curione C. S. Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione. Basilea, 1549. – 214 p. – Текст : непосредственный.
10. Dieterich V. Brief an Katarina von Bora. – Текст : электронный. – URL: <https://briefe.glaubensstimme.de/category/dieterich-veit/>.
11. Garin E. L'uomo del Rinascimento. Roma-Bari: Laterza, 2018. – 364 p. – Текст : непосредственный.
12. Luther M. Tischreden. Stuttgart: Reclam, 2005. – 318 S. – Текст : непосредственный.
13. Poliakova & Z. Lurie, Celio Secondo Curione as a reformed pedagogue // *Paedagogica Historica.* – 2019. – Vol. 55. – Текст : непосредственный.

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК 159.9

Кузьменкова О. В., Дроздова Н. В.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЬНОГО ПРОЖИВАНИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Модернизация современного профессионального образования актуализирует проблему развития у студентов личностных качеств. Поэтому ведущей задачей вузов является содействие личностному развитию студентов. Задачей статьи является анализ показателей личностной зрелости студентов, проживающих отдельно от родителей, для определения необходимости и содержания практической помощи в данном направлении. Научная новизна исследования заключается в анализе личностной зрелости обучающихся, проживающих с родителями вместе и отдельно.

В исследовании был установлен факт неравномерной выраженности характеристик личностной зрелости (стремление к самоактуализации, личностные ценности, мировоззрение, автономность, самопонимание, ответственность и планомерность), определена выраженность каждой характеристики в едином формате, в целом отмечено, что в большинстве своём студенты понимают свои чувства и эмоции, дифференцируют свои потребности и желания, умеют строить планы. Вместе с тем, для студентов характерна зависимость от мнений близких людей и, как следствие, недостаточная самостоятельность на фоне безответственности. Студентов, проживающих совместно с родителями, отличает сформированность мировоззренческой картины и собственных ценностей. В свою очередь, проживающие отдельно от родителей студенты характеризуются большей ответственностью и автономностью от мнения окружающих.

Ключевые слова: личностная зрелость, профиль личностной зрелости, студенты, отдельное проживание от родителей.

Kuzmenkova O. V., Drozdova N. V.

STUDENTS' PERSONAL MATURITY DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF SEPARATE RESIDENCE FROM PARENTS

Abstract. The modernization of modern vocational education actualizes the problem of the development of students' personal qualities. Therefore, the leading task of universities is to promote the personal development of students. The objective of the article is to analyze the indicators of personal maturity of students living separately

from their parents to determine the need and content of practical assistance in this direction. The scientific novelty of the study lies in the analysis of personal maturity, living with parents together and separately.

The study established the fact of uneven expression of the characteristics of personal maturity (the desire for self-actualization, personal values, worldview, autonomy, self-understanding, responsibility and regularity), determined the severity of each characteristic in a single format, in general, it was noted that most students understand their feelings and emotions, differentiate their needs and desires, are able to make plans. At the same time, students are characterized by dependent.

Key words: personal maturity, personal maturity profile, students, separate residence from parents.

Введение. Ожидания общества относительно студенчества всегда были связаны с проявлениями личности взрослого человека. Между тем, на протяжении двух десятилетий социологи, педагоги и психологи продолжают фиксировать в студенческих выборках устойчивые признаки обратного явления – инфантилизации [Ефимова; Серегина; Сытько; Тимофеева; Утенков и др.]. В этой связи актуализируется поиск условий, способствующих или препятствующих развитию личностной зрелости у студенческой молодёжи.

На житейском уровне принято считать, что одним из «обратных» условий, отодвигающим необходимость взросления и сохраняющим юношам и девушкам социальный статус «ребенка», является длительность их совместного проживания с родителями. Наше исследование направлено на эмпирическую верификацию данного утверждения и на определение содержания практической психологической помощи студентам со слабо выраженными признаками личностной зрелости.

В теоретическом плане вопрос концептуализации личностной зрелости пока остаётся открытым.

[Жесткова; Сабельникова; Серегина]. Понятийно личностная зрелость определяется через личностные характеристики, в числе которых самостоятельность, ответственность, самопонимание, саморазвитие, эмпатия (Б. Г. Ананьев, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Л. Колберг, К. Роджерс, П. М. Якобсон и мн. др.). Возрастные аспекты раскрывают личностную зрелость в качестве новообразования молодости, а сам феномен исследуется в контексте анализа ведущих возрастных задач в период молодости, решение которых совпадает со студенческим этапом жизни (Г. Крайг, Т. Д. Марцинковская, К. Н. Поливанова, В. Д. Руденский, Е. А. Сергиенко, Э. Эриксон и мн. др.). В отдельных исследованиях личностная зрелость изучается у молодёжи, не проживающей с родителями (Ю. В. Потапова, А. Ю. Маленова, Н. В. Кравцова и др.). При этом база эмпирических данных ещё недостаточно насыщена. К примеру, отсутствуют данные об особенностях развития личностной зрелости в зависимости от длительности отдельного проживания молодых людей от

своих родителей. Кроме того, имеется дефицит практического инструментария для стимулирования характеристик личностной зрелости в период обучения в вузе.

Цель исследования заключается в определении содержательных особенностей личностной зрелости студентов с разным стажем отдельного проживания от родителей (на примере студентов педагогического вуза). Гипотетическое предположение сводилось к тому, что стаж отдельного проживания студентов от родителей сопряжён с содержательным наполнением и выраженностью характеристик, присущих зрелым личностям.

Материалы и методы. Для получения эмпирических данных использовался следующий психодиагностический инструментарий: опросник А. В. Лазуркина «САМОАЛ» (в адаптации Н. К. Калининой) [Диагностика], тест «Экспресс-диагностика ответственности» (В. П. Прядина) [Прядеин], опросник самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандрикова) [Мандрикова]. Статистическая обработка результатов проводилась с применением непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни (для независимых выборок).

Исследование проводилось в 2020–21 уч. году на базе семи факультетов ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Количественный состав выборки составил 60 студентов, обучающихся на очной форме обучения. Возраст студентов от семнадцати до двадцати двух лет.

Для решения исследовательских задач были сформированы подвыборки в зависимости от стажа отдельного проживания от родителей: «0–2» – в пределах двух лет; «2–3» – от 2-х до 3-х лет; «3–4» – от 3-х до 4-х лет; «4+» – 4 года и более. Кроме того, была сформирована подвыборка всех студентов, проживающих с родителями – «СПР», и подвыборка «ОПР», включающая всех студентов, проживающих отдельно от родителей.

Результаты исследования. Анализ эмпирических данных проводился в следующей логике: сначала устанавливался факт наличия характеристик личностной зрелости (стремление к самоактуализации, личностные ценности, мировоззрение, автономность, самопонимание, ответственность и планомерность), а затем полученные результаты переводились в стеновую шкалу для определения выраженности каждой характеристики в едином формате.

На профиле личностной зрелости (рис. 1), составленном по всей студенческой выборке, представлены все характеристики, но выражены они неравномерно. Наиболее выраженными оказались личностные ценности, мировоззрение и самопонимание (по 5,8 стенов). Автономность, планомерность и стремление к самоактуализации выражены несколько слабее (по 5,6 стенов). В меньшей степени выражена ответственность (5,5 стенов). Представим полученные данные на профиле личностной зрелости, построенном по средним стеновым значениям, полученным на выборке студентов (рис. 1).

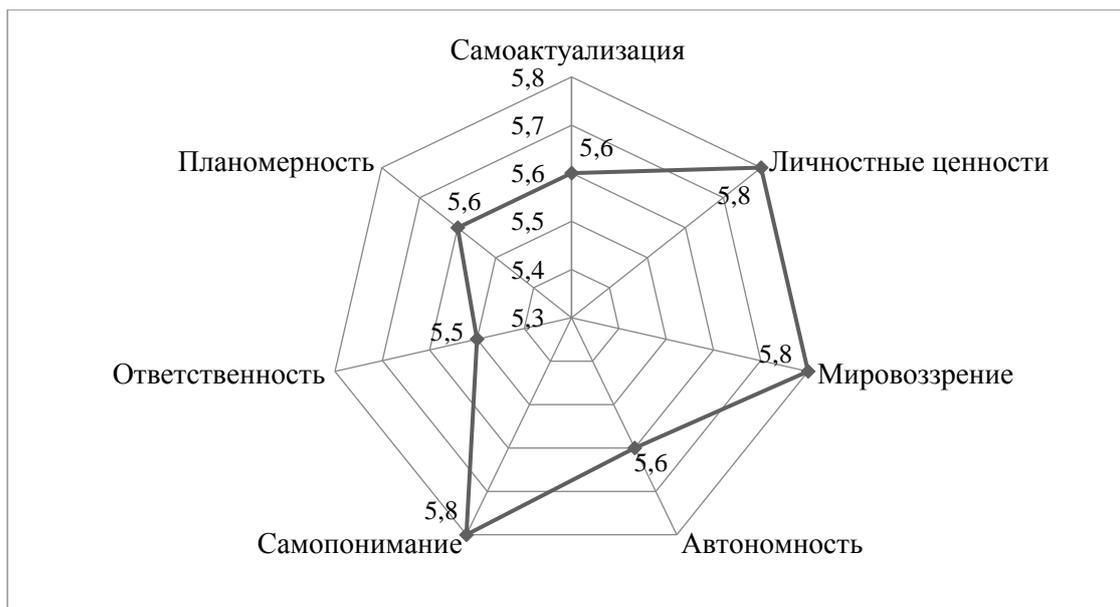


Рис. 1. Профиль личностной зрелости студентов

Таким образом, многие студенты разделяют такие ценности, как истина, добро, любовь, красота, справедливость и т. д., что отчасти можно объяснить действенностью современных общественных институтов. В большинстве своём студенты понимают свои чувства и эмоции, дифференцируют свои потребности и желания, умеют строить планы. Вместе с тем, для студентов характерна зависимость от мнений близких людей и, как следствие, недостаточная самостоятельность на фоне безответственности.

Для проверки гипотезы был проведен сравнительный анализ показателей личностной зрелости у студентов, проживающих с родителями вместе и отдельно. Сравнительный анализ показателей личностной зрелости в подвыборках «СПР» и «ОПР» позволил установить наиболее существенные различия по показателям автономность (на уровне 1%-ом уровне), личностные ценности и ответственность (на 5%-уровне). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Различия в показателях личностной зрелости
в группах студентов «СПР» и «ОПР»**

Показатели ЛЗ	$U_{эмп}$ (p)
Стремление к самоактуализации	$U=331,5$ (незн.)
Личностные ценности	$U=244$ (0,05)
Мировоззрение	$U=275,5$ (незн.)
Автономность	$U=211,5$ (0,01)
Самопонимание	$U=337$ (незн.)
Ответственность	$U=219$ (0,05)
Планомерность	$U=332$ (незн.)

Наглядная презентация различий в показателях личностной зрелости подвыборок «СПР» и «ОПР» представлена на рис. 2.

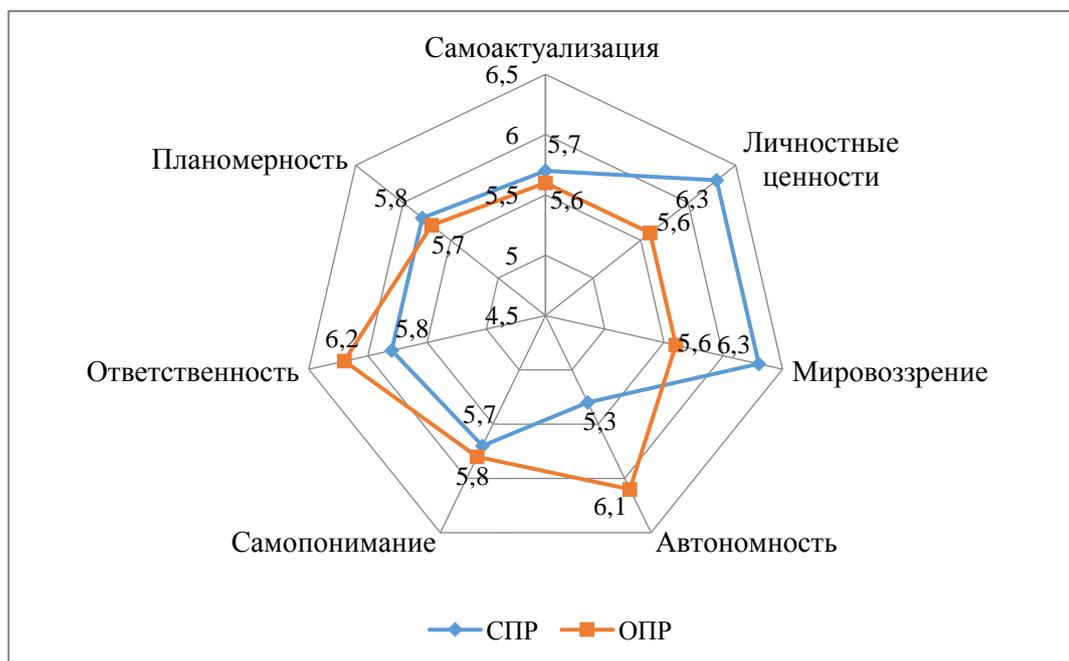


Рис. 2. Профили личностной зрелости студентов «СПР» и «ОПР»

Студентов, проживающих совместно с родителями, отличает сформированность мировоззренческой картины и собственных ценностей. Объяснение такого результата мы связываем с тем, что такие студенты проживают в стабильной и привычной для себя среде, их формирующиеся личностные ценности и мировоззрение поддерживаются знакомой и психологически безопасной средой.

В свою очередь, проживающие отдельно от родителей студенты характеризуются большей ответственностью и автономностью от мнения окружающих. Эти студенты, покинув домашнюю среду, сталкиваются с неизвестными ситуациями, требую-

щими принятия самостоятельных решений. Факт совместного или отдельного проживания студентов с родителями не способствует принципиальным различиям в их личностной зрелости по таким показателям, как планомерность, самоактуализация и самопонимание.

Обсуждение результатов. Для установления изменчивости личностной зрелости с помощью расчетов непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни были сопоставлены содержательные характеристики личностной зрелости в подвыборках студентов с разным стажем отдельного проживания от родителей (табл. 2).

Таблица 2

**Оценка различий в показателях личностной зрелости у студентов
с разным стажем отдельного проживания от родителей
(по U-Манна-Уитни)**

Группы	U _{эмп} (p)						
	Самоактуализация	Ценности	Мировоззрение	Автономность	Самопонимание	Ответственность	Планомерность
0 / 0-2	68,5 (незн.)	55 (незн.)	79,5 (незн.)	77 (незн.)	78 (незн.)	66,5 (незн.)	83,5 (незн.)
0 / 2-3	82 (незн.)	38 (0,05)	58,5 (незн.)	100 (незн.)	83 (незн.)	68,5 (незн.)	69,5 (незн.)
0-2 / 3-4	103,5 (незн.)	79 (незн.)	75 (незн.)	104 (незн.)	100 (незн.)	52,5 (0,05)	80,5 (незн.)
0 / 4 и >	77,5 (незн.)	92 (незн.)	71 (незн.)	103 (незн.)	106 (незн.)	60,5 (0,05)	98,5 (незн.)
0-2 / 2-3	43,5 (незн.)	28,5 (незн.)	30,5 (незн.)	20,5 (0,05)	45 (незн.)	48 (незн.)	35,5 (незн.)
0-2 / 3-4	37 (незн.)	42 (незн.)	35,5 (незн.)	22,5 (0,05)	43,5 (незн.)	23,5 (0,05)	36,5 (незн.)
0-2 / 4 и >	77 (незн.)	65 (незн.)	27,5 (0,05)	69,5 (незн.)	68 (незн.)	31 (0,05)	80 (незн.)
2-3 / 3-4	49,5 (незн.)	24 (0,05)	48,5 (незн.)	55 (незн.)	49 (незн.)	20,5 (0,01)	56 (незн.)
2-3 / 4 и >	42 (незн.)	33,5 (0,05)	76,5 (незн.)	88 (незн.)	78 (незн.)	38,5 (0,05)	75 (незн.)
3-4 / 4 и >	39,5 (0,05)	91,5 (незн.)	42,5 (0,05)	90 (незн.)	96,5 (незн.)	25,5 (0,01)	80 (незн.)

Изменчивость каждого показателя личностной зрелости студентов с учётом обнаруженных значимых различий иллюстрируют графики на рис. 3.

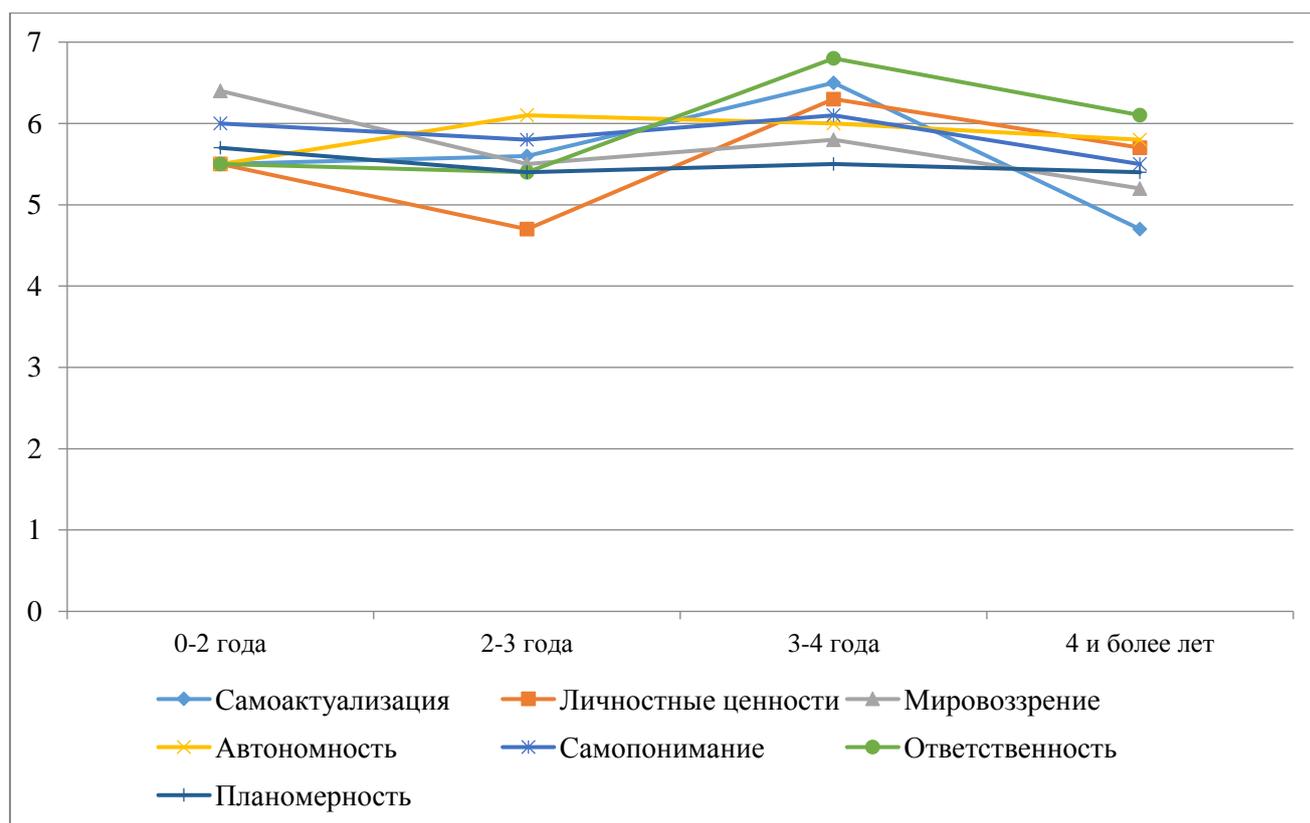


Рис. 3. Изменчивость показателей личностной зрелости студентов при разном стаже отдельного проживания от родителей

Анализ изменчивости личностной зрелости в подвыборках с разной продолжительностью отдельного проживания от родителей показал, что все показатели развиваются. При этом, по мере увеличения стажа отдельного проживания у студентов в показателях наблюдается общая тенденция. За исключением автономности и планомерности показатели личностной зрелости сначала в разной степени снижаются, затем повышаются и снова падают. Причём иногда становятся ниже исходного положения. Наиболее существенные изменения происходят в показателях ответственности и личностных ценностей. Показатель автономности, напротив, сначала растёт и только потом незначительно снижается. Показатель планомерность остается во всех подвыборках без существенных изменений.

Заключение. Наша гипотеза о том, что стаж отдельного проживания студентов от родителей сопряжен с развитием у них личностной зрелости, подтвердилась. Однако сам факт отдельного проживания существенно изменяет личностную зрелость, но не способствует только поступательному увеличению её показателей. Отделившись от родителей, студенты в разные периоды переживают как спады, так и рост в развитии личностной зрелости. Мы объясняем такой результат возможным несовпадением обстоятельств отдельного проживания студентов от родителей и особенностями протекания личностных сепарационных процессов, которые не учитывались в качестве переменной нашего исследования.

Проведённое эмпирическое исследование легло в основу развития

одного из направлений деятельности «Службы психологической помощи студентам» вуза. Для студентов, оказавшихся в условиях отдельного проживания от родителей и нуждающихся в психологической поддержке, разработана развивающая программа, включающая групповые формы работы. Инструменты программы представлены кинотренингами для выработки собственных критериев личностной зрелости, рефлексивными практикумами для самоанализа «незрелых эмоций», тренингами личностного роста дляработки «навыков зрелости». О результативности программы пока можно судить только по отзывам участников и по количеству желающих принять участие. Реализация данной программы на практике подтвердила необходимость её включения в планы работы факультетов на постоянной основе.

Список литературы

1. Диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Текст : непосредственный. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва : Издательство Института психотерапии, 2002. – С. 426–433.
2. Ефимова, Г. З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества / Г. З. Ефимова. – Текст : электронный. // Наукovedenie. – 2014. – № 6 (25). – URL: <http://naukovedenie.ru>.
3. Жесткова, Н. А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности / Н. А. Жесткова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – № 2 (14). – С. 128–136.
4. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.
5. Прядеин, В. П. Экспресс-диагностика ответственности (ЭДО): тест / В. П. Прядеин // Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты. – Сургут: СурГПУ, 2013. – С. 49–51. – Текст : непосредственный.
6. Сабельникова, Е. В. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация / Е. В. Сабельникова, Н. Л. Хмелева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С. 89–105.
7. Серегина, А. А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Серегина Анна Александровна. – Москва : РГСУ, 2006. – 25 с. – Текст : непосредственный.
8. Сытько, Т. И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: автореф. дисс. канд. псих. наук: 19.00.05. / Тамара Ивановна Сытько; Москва. Гос. ун-т упр, 2014. – 26 с. – Текст : непосредственный.

9. Тимофеева, Т. С. Влияние субъективных факторов личности на восприятие материального благополучия / Т. С. Тимофеева – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2013. – № 7 (37). – С. 137–141.

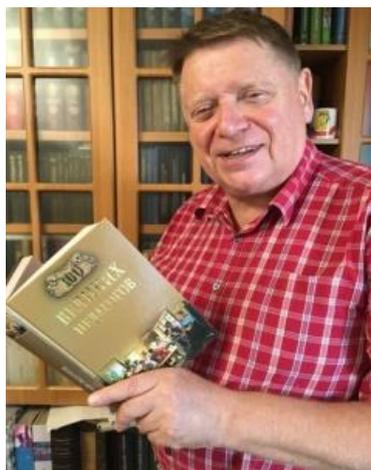
10. Утенков А. В. Психологические детерминанты инфантилизма (на материале студентов педвузов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Утенков Алексей Валерьевич. – Москва : РГГУ, 2012. – 27 с. – Текст : непосредственный.

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Огородникова С. В.

РЕЦЕНЗИЯ

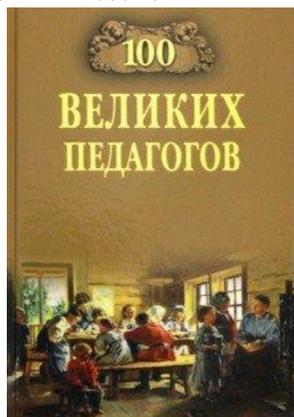
«100 ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ» И «100 ВЕЛИКИХ ДЕТЕЙ»: НОВЫЕ КНИГИ В. Б. ПОМЕЛОВА



В. Б. Помелов

Московское издательство «Вече» вот уже в течение двух десятилетий выпускает книги, которые составили ставшую знаменитой серию «100 великих...». Серия насчитывает примерно 250 книг, но только две из них написаны кировчанином, причем обе – одним автором, доктором педагогических наук В. Б. Помеловым. В 2018 г. вышла его книга «100 великих педагогов», а три года спустя, профессор Вятского государственного университета стал автором новой книги, – «100 великих детей». Предлагаем вниманию читателей краткую характеристику их содержания.

Важной чертой каждой из рецензируемых книг В. Б. Помелова выступает 1-я глава – «Введение», где автор доводит до сведения читателя принципиальные установки, которыми он руководствовался при написании книги, и, главное, при отборе в число «100 великих...».



Помелов В. Б.
100 великих педагогов. М., «Вече»,
2018, 416 с.

Книга «100 великих педагогов» делится на две не совсем равные по размеру и количеству персонажей части. В первой части характеризуются самые, на взгляд автора, выдающиеся зарубежные педагоги; во второй части – отечественные. Такая очередность объясняется тем, что в ряде регионов мира, например, в Египте, Китае, Индии, Месопотамии, а затем в Древней Греции и Древнем Риме, образование появилось значительно раньше, чем в России. Поэтому автору и было логичнее начинать с более ранних исторических этапов, постепенно продвигаясь к современной эпохе.

В книге, по возможности, равномерно представлены все исторические этапы зарубежного и отечественного образования. В первой части даются характеристики педагогов древних цивилизаций, Средневековья, Возрождения, Просвещения, капитализма. В российском образовании также были свои эпохи, виднейшие представители которых представлены во второй части книги.

В книге читатель встречает несколько важнейших категорий педагогов. Это великие просветители (Конфуций, Кирилл и Мефодий, Стефан Пермский, Ф. Прокопович, Л. Горка, Н. И. Ильминский, К. А. Андреев), корифеи мировой и отечественной педагогики (В. Ратке, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский), руководители и преподаватели вузов (И. Ф. Гербарт, П. Г. Редкин, Н. И. Лобачевский, П. Ф. Лесгафт, Б. П. Есипов), заведующие учительскими школами (Ф. В. А. Дистервег, Д. Д. Семенов, И. Я. Яковлев), выдающиеся директора и учителя (Витторино да-Фельтре, Х. Л. Вивес, С. Френе, В. И. Водовозов, Л. И. Поливанов, В. А. Сухомлинский, советские педагоги-новаторы 1980-х годов), ученые-теоретики (Д. Дьюи, Х. Паркхёрст, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтерев, Л. В. Занков), методисты (Л. Ф. Магницкий, В. И. Водовозов, Н. Н. Блинов, Ф. Ф. Павленков, В. Г. Разумовский, Л. А. Цветков, Г. К. Лозанов), организаторы образования (братья Лихуды, П. Петерсен, И. И. Бецкой, Ф. И. Янкович де Мириево, И. Н. Ульянов), филантропы (Р. Оуэн, Л. Н. Толстой, Н. Ф. Бунаков), просветители-энциклопедисты (Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, К. А. Гельвеций), учителя-герои (Я. Корчак) и др.

В книгу включены представители некоторых специфических областей педагогической науки и практики: дефектологи (Л. Брайль, О. И. Скороходова) и педагоги исправительных учреждений (А. С. Нилл, А. С. Макаренко), а также специалисты в области эстетического воспитания (композитор Д. Б. Кабалевский, театральная деятельница Н. И. Сац, поэтесса О. А. Кудашева), которые своим творчеством оказали огромное воздействие на воспитание многих поколений детей.

В то же время автором не включены в содержание книги некоторые важные личности, очерки о деятельности и письменных трудах которых в предшествующий исторический период, а именно во времена СССР, непременно включали в учебники по истории педагогики (К. Маркс, Ф. Энгельс, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, А. В. Луначарский, В. И. Ленин). В. Б. Помелов, на наш взгляд, совершенно обоснованно, заключает, что эти люди не были великими педагогами, не имели педагогического образования и не вели педагогическую деятельность. Если они и писали о проблемах образования, то, как правило, в контексте своих общественно-политических воззрений. Исключение сделано лишь для Н. К. Крупской, которая, как известно, активно работала в Наркомпросе РСФСР, и действительно написала много работ по теории и практике воспитания, а также по истории педагогики.

Обоснованным выглядит включение в книгу материала об отечественных просветителях «малых» народов, таких как Г. Е. Верещагин, братья Нигматуллины-Бобинские и др. Понятно, что такие просветители были во многих странах. Но в относительно небольшой по объему книге невозможно вместить информацию обо всех известных просветителях, поэтому упор сделан автором на имена, которые особенно дороги читателям нашей многонациональной страны.

Каждый очерк составлен В. Б. Помеловым таким образом, что в нем органически сочетаются биографические, фактологические данные с научными и практическими заслугами того или иного героя. Автор стремился отыскать в

каждой представленном им педагоге нечто особенное, интересное, неповторимое, и, опираясь на эту «особинку» выстраивал свой рассказ. Вот почему все очерки очень разнообразны. Это не сухая констатация каких-то фактов и данных, а интересный рассказ, своего рода *«педагогика в лицах»*.



Помелов В. Б.
100 великих де-
тей. М., «Вече»,
2021, 384 с.

По словам Владимира Борисовича Помелова, он писал книгу *«100 великих детей»*, не имея какой-либо договоренности со стороны издательства «Вече» на ее издание, поскольку был твердо уверен в необходимости выхода такой книги. Идею ее создания автор обосновывает тем, что в истории человеческой цивилизации было немало примеров активного участия детей в разного рода важных событиях, создания ими значительных материальных или духовных ценностей. Обстоятельства жизни и деятельности таких детей интересны сами по себе. Кроме того, эти обстоятельства бывают, как правило, связаны со значимыми событиями, происходившими в той или иной стране. Но еще важнее то, что сам факт совершения ими тех или иных необходимых и значительных деяний, и пример их личности могут и должны стать важным воспитывающим средством подрастающего поколения.

Книга построена следующим образом. Все ее персонажи распределены по следующим двенадцати разделам: герои Великой Отечественной войны (18 человек), герои-антифашисты (10), борцы с проявлениями зла и социальной несправедливости (8), герои труда (3), вожди и общественные деятели (4), ученые и изобретатели (8), литераторы (8), художники и модельеры (7), музыканты (7), спортсмены (10), путешественники (2), артисты (15). Именно в этих сферах жизни, справедливо считает автор книги, дети могут проявить себя особенно ярко, причем в ряде позиций они даже имеют явное преимущество перед взрослыми, например, в некоторых видах спорта, таких как плавание или художественная гимнастика.

Справедливо и то, что В. Б. Помелов постарался таким образом отобразить свою «великую сотню», чтобы в ней были представлены, по возможности, представители значительного количества стран и исторических периодов. В действительности в книге больше ста персонажей, поскольку в ряде случаев, там, где это обусловлено логикой изложения, давались коллективные портреты. Например, это рассказ о волоколамских мальчишках, которые в первые недели войны с оружием в руках отстаивали свой родной поселок. Или учащиеся французского лицея «Буффон», которые боролись с фашистскими захватчиками в условиях, когда их «родное» французское правительство, окопавшееся в городке Виши, – отсюда название «вишистское», – призывало свой народ трудиться во благо «Великой Германии».

Хотелось бы подчеркнуть такую черту книги, как сочетание точности и скрупулезности в изложении с занимательностью и популярностью всех представленных в ней очерков. Разумеется, мы не ставим целью давать характеристику всей книги, поскольку это выходит за пределы рецензии, которая не может

быть пространной, но все-таки хотелось бы выделить некоторые очерки. Автору данной рецензии показался очень интересным рассказ о космонавте СССР № 8 К. П. Феоктистове, который, оказываясь, в годы войны был бесстрашным партизаном и совершал героические поступки.

Или рассказ о юном поэте Леониде Губанове, которого его старшие современники, – и среди них Е. А. Евтушенко, – считали чуть ли не гением. Увы, ранняя смерть юноши не позволила в полной мере развиться его таланту.

В довоенном художественном фильме «Новый Гулливер», который в силу своего новаторства вызвал сенсацию в мировом кинематографе, снимался Володя Константинов, первый советский мальчик – кинозвезда. В годы Великой Отечественной войны он пал смертью храбрых, также, как и другая довоенная кинозвездочка Гуля Королева.

Или рассказ о самом юном в истории россиянина, награжденном орденом Мужества, – семилетнем (!) Жене Табакове, спасшем от рук насильника свою сестру ценой собственной жизни. Во дворе школы, где учился в первом классе Женя, ему установлен памятник в виде скульптуры мальчика, одной рукой прикрывающего белую голубку, а другой – отгоняющего черного коршуна.

Анна Франк и ее знаменитый дневник, маленький посол мира Саманта Смит и «ответный ход» советской пропаганды в лице Кати Лычёвой, французская воительница Жанна д'Арк и ее соотечественник, изобретатель шрифта для слепых Луй Брайль, конструктор первого снегохода канадец Жозеф Бомбардье, изобретатель телевидения Фило Фарнсуорт, «чудо в бантиках» Елена Карпухина, «король футбола» Пеле, исполнительница роли Гермiony в сериале о Гарри Поттере Эмма Уотсон и др., «советский Робертино Лоретти» Сережа Парамонов, и сам Робертино Лоретти, – все это герои книги В. Б. Помелова. И все это были дети, не достигшие на момент совершения ими выдающегося деяния восемнадцатилетнего возраста.

Автор постарался включить в содержание книги «вятские мотивы». В ней есть упоминание даже о фестивале «Гринландия», ежегодно проводящемся на родине А. С. Грина в г. Кирове (бывшей Вятке), правда, не в связи с писателем-фантастом, а в рассказе о юном американском писателе Г. Ф. Лавкрафте, основателе целого направления в литературе.

Мы согласны с автором, который в своих книгах утверждает, что их значимость заключается, прежде всего, в том, что представленные в обеих книгах персонажи могут выступать в качестве положительных примеров для современной молодежи.

А ведь пример – самый главный педагогический метод!

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

art_hist@bk.ru

Астафьев Дмитрий Александрович, кандидат исторических наук, доцент кафедры профсоюзного движения, гуманитарных и социально-экономических дисциплин Оренбургского филиала Академии труда и социальных отношений, г. Оренбург.

astafev25@yandex.ru

Афанасьев Дмитрий Константинович, учитель истории МАОУ СОШ № 215 «Созвездие», аспирант ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

jiva96@mail.ru

Булыгина Маргарита Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

bulygina_margarita_0117@mail.ru

Дроздова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

natawd@mail.ru

Кузьменкова Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

olgakuzmen@yandex.ru

Огородникова Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук, учитель высшей категории МКОУ СОШ поселка Среднеивкино Верхошижемского района Кировской области, г. Киров.

ogorodnikovasv@mail.ru

Полякова Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий аналитик Лаборатории антропологии и педагогической компаративистики «Российская академия образования», г. Москва.

mariap71@rambler.ru

Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Вятского государственного университета, г. Киров.

vladimirpomelov@mail.ru

Рындак Валентина Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии, заслуженный деятель науки Российской Федерации, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург.

valentinaryndak50@gmail.com

Чапаев Николай Кузьмич, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии ФГАОУ ВО РГППУ, г. Екатеринбург.

chapaev-n-k@yandex.ru

Южанинова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил.

elena-yuzh@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:
olga_kiryushina_@mail.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

Журнал издается при информационной поддержке Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70% (антиплагиат.ру).

Основные рубрики журнала:

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. Методология и методика историко-педагогического исследования.
5. Методика преподавания отдельных дисциплин.
6. Памятные даты истории образования и педагогики.
7. Научные дискуссии.
8. Исследования молодых ученых.
9. Обзоры и рецензии.
10. Хроника историко-педагогических исследований.

Внимание! При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику пойдут статьи об истории преподавания отдельных дисциплин, о генезисе какой-то определенной методики или технологии преподавания, ее историческом и современном аспектах и т.д.

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить:

- заявку на публикацию статьи;
- текст статьи.

Файлы именуется по фамилии автора: Иванов_заявка, Иванов_статья.

В заявке на публикацию указываются: сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале. Следует также указать контактный телефон.

При наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

Требования к оформлению материалов

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- УДК (<https://teacode.com/online/udc/>);
- Направление статьи (рубрика журнала);
- ФИО автора;
- Заголовок (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);
- Аннотация (250–300 слов);
- Ключевые слова (7–10 слов).

Все данные указываются на русском и английском языках.

Текст статьи

Текст статьи настоятельно рекомендуется разбивать по разделам: **введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение**. Объем – 12–25 стр. Статьи принимаются на русском, английском, немецком и французском языках.

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Литература – рекомендуемое количество: 10–20 источников, включающие современные исследования (в том числе статьи из отечественных и зарубежных журналов), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лаккофф, 2001; Чудинов, 2001].

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

Публикация бесплатная. Материалы принимаются на электронный адрес olga_kiryushina@mail.ru.

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Книги одного автора

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552>.

Пример оформления статьи

УДК 377.5

Т. М. Щеглова

**ИЗ ИСТОРИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Система среднего профессионального образования прошла сложный путь своего развития. В статье рассматривается история профессиональных учебных заведений нашей страны. Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по европейскому пути развития посредством реформ, включая реформы воспитания и образования. Созданные профессиональные школы должны были дать обучающимся профессиональные знания и умения для формирования в стране нового класса квалифицированных рабочих.

Дальнейшие преобразования, проведенные государством в профессиональном образовании, содействовали развитию реального образования. Постепенно формируется ступенчатая система профессионального образования, способствующая выделению среднего профессионального образования в качестве самостоятельного уровня в конце XIX века.

В середине XX века среднее профессиональное образование переживает подъем, становясь одним из массовых направлений профессионального образования.

Систему среднего профессионального образования затронули существенные изменения конца XX века. Появились новые профессии. Регионализация системы ориентирована на рынок труда и запросы экономики региона.

Сегодня среднее профессиональное образование является мощным фактором повышения образовательного и культурно-технического уровня молодежи. Оно не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе.

Ключевые слова: народное образование, училища, реформы, история, среднее профессиональное образование, профессиональная педагогика, специалист среднего звена.

Т. М. Shcheglova

**FROM THE HISTORY OF THE DOMESTIC SYSTEM
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

Abstract. The system of secondary vocational education has passed a difficult way of its development. The paper examines the history of vocational educational institutions of this country. Peter the Great and his associates attempted to guide the country along the European path of development through reforms, including reforms

of upbringing and education. The established vocational schools were supposed to give students professional knowledge and skills to form a new class of skilled workers in the country.

Further transformations carried out by the state in vocational education contributed to the development of real education. Gradually, a step system of vocational education was formed. This fact contributed to the allocation of secondary vocational education as an independent level of education at the end of the 19th century.

In the middle of the 20th century secondary vocational education experienced an upsurge and began to become one of the mass directions of vocational education.

The system of secondary vocational education was affected by significant changes at the end of the 20th century. New professions appeared. The regionalization of the system was focused on the labor market and the needs of the region's economy.

Secondary vocational education is a powerful factor in improving the educational, cultural and technical level of young people today. It does not only ensure the acquisition of a specialty, but also creates conditions for further advancement of the individual in the educational system.

Keywords: public education, schools, reforms, history, secondary vocational education, professional pedagogy, mid-level specialist.

Введение.

Профессиональному образованию в России исполнилось 320 лет. Оно прошло свой путь от первой школы математических и навигационных наук, горно-заводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтехшкол, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

Текст статьи.....