В. И. СМИРНОВ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

НИЖНИЙ ТАГИЛ
2012

УДК 37.013
ББК 74.03(3)
С506

Печатается по решению учебно-методического совета НТГСПА (протокол № 3 от 20 декабря 2011 г.)

С506 **Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Часть II. История отечественного образования и педагогики :** учебное пособие / В. И. Смирнов. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – 421 с.

ISBN 978-5-8299-0226-1

Автор и составитель:
Смирнов В. И., доктор педагогических наук, профессор (научная и литературная редакция, автор предисловия, глав 1 – 6, автор-составитель глав 7 – 8).

Рецензенты:
Корнетов Г. Б., доктор педагогических наук, профессор;
Уткин А. В., кандидат педагогических наук, доцент

В учебном пособии, разработанном в соответствии с учебной программой курса «История образования и педагогической мысли» (автор Смирнов В. И.), использованы авторские материалы В. И. Смирнова и Л. В. Смирновой, фрагменты учебников, учебных пособий, монографий и статей, раскрывающих в предлагаемой автором-составителем системе и в его редакционном оформлении основные события и факты, характеризующие развитие отечественного образования с древнейших времен до настоящего времени, а также характеризуются важнейшие философского-педагогические концепции и учения, определившие путь и логику развития российской педагогической науки и образовательной практики.

Учебное пособие адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям, всем, кто интересуется историей образования и педагогической наукой.

УДК 37.013
ББК 74.03(3)

ISBN 978-5-8299-0226-1

© Смирнов В. И., 2012
© Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1.
ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ У ДРЕВНИХ СЛАВЯН,
В КИЕВСКОЙ И МОСКОВСКОЙ РУСИ.....6
§ 1. Воспитание и обучение у восточных славян.....6
§ 2. О начале русской письменности.....10
§ 3. Воспитание и обучение в Киевской Руси.....14
§ 4. Образование на Руси в XIII – XV вв. 18
§ 5. Образование в Русском государстве в XVI – XVII вв. 24
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 1.....31
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....32

ГЛАВА 2.
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
В ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКАХ
КИЕВСКОЙ И МОСКОВСКОЙ РУСИ В XI–XVII ВВ. 35
§ 1. Педагогические идеи в памятниках литературы
Древней Руси XI−XV вв. 35
§ 2. Вопросы образования в документах ортодоксальной церкви
и еретических движений XIV–XV вв. 40
§ 3. Учительная литература в московском государстве
в XVI–XVI вв. 44
§ 4. Педагогические идеи Симеона Полоцкого.....50
§ 5. Школьные азбуковники – источники
историко-педагогических знаний.....53
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 2.....59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....60

ГЛАВА 3.
СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В XVIII ВЕКЕ.....63
§ 1. Образовательные реформы Петра Великого.....63
§ 2. Развитие образования во второй трети XVIII века.....73
§ 3. Система воспитания и образования в эпоху Екатерины II.....77
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 3.....92
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....93

ГЛАВА 4.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РОССИИ
В XVIII ВЕКЕ.....96
§ 1. Педагогические идеи русских просветителей
в первой четверти XVIII в. 96
§ 2. Развитие педагогической мысли и образовательной практики
в России в 1825–1864 гг. 107
§ 3. Просветительская деятельность и педагогические проекты
в России в последней трети XVIII в. 115
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 4.....135
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....136

ГЛАВА 5.
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ.....139
§ 1. Развитие школьного дела в России в первой четверти XIX века.....140
§ 2. Школьная политика в России в 1828–1864 гг. 149
§ 3. Развитие российской школы в последней трети
XIX – начале XX века.....158
§ 4. Реформы 60-х годов XIX века.
Опыт и уроки политической истории российского образования
в XIX – начале XX века.....170
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 5.....173
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....173

ГЛАВА 6.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В РОССИИ
В XIX ВЕКЕ.....177
§ 1. Педагогическая мысль в первой половине XIX века.....177
§ 2. Педагогические идеи русских просветителей
первой половины XIX века.....182
§ 3. Полемика между «западниками» и «славянофилами» –
как фактор развития российского образования
и педагогической мысли.....193
§ 4. Развитие концептуальных положений педагогической теории
в России во второй половине XIX – начале XX вв. 213
§ 5. Педагогические идеи российских просветителей
и педагогов второй половины XIX века.....218
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 6.....257
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....258

ГЛАВА 7.
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX–XX ВВ. 261
§ 1. Образование и педагогическая мысль России
в конце XIX – начале XX вв. 261
§ 2. Развитие образования и педагогики в РСФСР
в 1917–1920-е гг. 266
§ 3. Образование и педагогическая наука в СССР
в 1930–1940-е гг. 277
§ 4. Отечественное образование и педагогическая мысль
во второй половине XX в. 288
§ 5. Российское образование в постсоветский период:
позиция критика.....299
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 7.....313
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....313

ГЛАВА 8.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XXI ВВ. 316
§ 1. Развитие российской педагогической науки
на рубеже XIX–XX столетий.....316
§ 2. Педагогическая наука в 1920–1950-е гг. 341
§ 3. Педагогическая наука в СССР в 1960–1980-е гг. 370
§ 4. Педагогика русского зарубежья в XX столетии.....382
§ 5. Развитие РАО и отечественной педагогической науки
в постсоветский период.....390
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.
ИЗ «МАНИФЕСТА ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ. 2011».....402
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 8.....415
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....416

ГЛАВА 1.
ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ У ДРЕВНИХ СЛАВЯН, В КИЕВСКОЙ И МОСКОВСКОЙ РУСИ

§ 1. Воспитание и обучение у восточных славян.
§ 2. О начале русской письменности.
§ 3. Воспитание и обучение в Киевской Руси.
§ 4. Образование на Руси в XIII–XV вв.
§ 5. Образование в Русском государстве в XVI–XVII вв.

В. И. СМИРНОВ

§ 1. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН

«Сия великая часть Европы и Азии, именуемая ныне Россиею, в умеренных ее климатах была искони обитаема, но дикими, во глубину невежества погруженными народами, которые не ознаменовали бытия своего никакими собственными историческими памятниками», − таким выводом предваряет свою «Историю государства Российского» Н. М. Карамзин.

В этом суждении создателя одного из наиболее значительных трудов по отечественной истории отражается мнение многих историков о том, что русское образование начинается со времени христианизации Руси в 988 году. Древние славяне, по мнению тех, кто разделял эту точку зрения, естественно воспитывали своих детей, но их воспитание носило такой характер, какой оно носит у всех «диких народов»: кормление ребенка и физический уход за ним были единственными проявлениями родительской заботы, а включение его в трудовую деятельность и систему общественных отношений являлось не способом воспитания, но единственно возможной формой существования растущего человека. Однако современная наука установила, что самобытная система воспитания детей у восточных славян начала складываться еще в период, предшествующий принятию христианства и введению письменности.

Основные факторы и средства социализации детей в праславянской родовой общине

Славянские племена с давних времен селились в западной части современной России. Из письменных свидетельств того времени и из трудов отечественных историков мы узнаем, что наши далекие предки – праславяне – жили в «народоправстве»: «каждое семейство было маленькою независимою республикою, но общие древние обычаи служили между ними некоторою гражданскою связью» (Н. М. Карамзин).

В первобытных родовых общинах воспитание детей, имеющее целью передачу социально-трудового опыта и нравственных отношений, носило отчетливо выраженный общественный характер и происходило в

процессе совместной деятельности и общения представителей старшего и младшего поколений. Община выступала как коллективный воспитатель. На каждом ее члене лежала обязанность заботиться о детях, руководить их поведением.

Дети воспитывались в духе взаимопомощи, коллективизма, подчинения личных интересов интересам общины. Различия в воспитании детей были обусловлены доминирующими тогда особенностями половозрастного разделения социально-трудовых обязанностей. Мальчиков готовили преимущественно к мужским видам деятельности (ратное дело, охота, рыболовство, изготовление орудий труда), а девочек – к женским (уход за малолетними детьми, собирательство, ведение домашнего хозяйства).

Важным фактором социализации детей были родоплеменные традиции, обычаи, обряды; большую воспитательную роль играло религиозное языческое мировоззрение.

Наследуя традиции, дети овладевали умениями и навыками трудовой деятельности, включались в систему социальных отношений; традиции, обряды и обычаи строго регламентировали поведение растущего человека в различных сферах его жизнедеятельности.

Большое значение в воспитании детей принадлежало обрядам, которыми сопровождались практически все значительные события в жизни людей: начало и конец охоты, земледельческих работ, торжества, игрища, похороны и т. д. Существовали и специальные ритуалы, связанные с воспитанием детей.

Так, в родовых общинах подростки, достигшие половой зрелости, проходили специальную подготовку, в ходе которой взрослые наставники развивали их волю и выносливость, приучали быть дисциплинированными, учили охотиться и заниматься рыбной ловлей, формировали основы языческого мировоззрения, приобщая к религиозным тайнам. Эта подготовка завершалась обрядом инициации, в ходе которой подростки должны были доказать свою физическую и социальную зрелость. Прошедшие испытания признавались полноправными членами общины, получали статус взрослого человека. Инициации обеспечивали усвоение подростками важнейших трудовых умений и навыков, системы ценностей, правил поведения и мировоззренческих представлений, принятых в общине.

Особое значение в воспитании придавалось формированию уважительного отношения к запретам (табу). Разумные, как правило, табу (запрет внутриродовых браков, бессмысленного уничтожения животных и растительности и т. п.) реализовывались как некие санкции, предъявляемые обществом к его членам и поддерживаемые религиозными установлениями. В табу был четко выражен мистический характер воззрений праславян: считалось, что нарушение запретов должно было неизбежно повлечь за собой возмездие богов.

Помимо религиозных табу общественное поведение людей регулировалось системой морально-этических норм, которые закрепляли в сознании и поведении растущего человека сложившийся характер отношений людей в родовом обществе. Утверждая у детей и подростков адекватное социальным нравственным идеалам и нормам отношение к таким категориям как долг и честь, добро и зло, справедливость и несправедливость, мораль в родоплеменном обществе при этом нередко выступала в агрессивных формах и несла печать примитивного образа жизни.

Важную роль в воспитании подрастающего поколения всегда играл народный фольклор: заговоры и заклинания с их яркой, меткой и живой народной речью; пословицы, отражающие быт древних славян; загадки, в которых прослеживаются черты религиозных представлений и обычаев; свадебные и похоронные обряды; песни, связанные с хозяйственной жизнью и культом предков; легенды, сказки, разнообразные в своей конкретике пестушки, потешки, запреты (запуки) и т. п. – все эти многожанровые произведения устного народного творчества служили эффективным средством народной педагогики.

Уже в те далёкие времена появились былины («старины»), которые порождали, с одной стороны, реальная жизнь Древней Руси, а с другой, – извечное стремление к созданию и достижению образа идеального воина-защитника. Носители подлинного народного патриотизма Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович, Микула Селянинович, Никита Кожемяка становятся олицетворением русского народного богатыря – ратоборца, искусного и мужественного, правдивого и гордого, честного и бескорыстного воина, трудолюбивого и предприимчивого крестьянина. Вместе с тем в их идеальных образах воплощена высшая цель воспитания.

Яркость и сочность красок, художественная и нравственная сила былинных образов, патриотический пафос древнерусского народного творчества делают его мощным средством духовного воздействия на человека.

В воспитании детей древних славян велика была роль языческой религии, определявшей мировоззрение человека, его отношение к природе и обществу. По словам историка Н. И. Костомарова, религия славян «состояла в обожании природы, в признании мыслящей человеческой силы за предметами и явлениями внешней природы, в поклонении солнцу, небу, воде, земле, ветру, деревьям, птицам, камням и т.п. и в разных баснях, верованиях, празднествах и обрядах, создаваемых и учреждаемых на основании этого обожания природы. Их религиозные представления отчасти выражались в форме идолов, но у них не было ни храмов, ни жрецов; а потому их религия не могла иметь признаков повсеместности и неизменяемости. Они чествовали умерших прародителей, считали их покровителями и приносили им жертвы. Верили они также в волшебс-

тво, т.е. в знание тайной силы вещей, и питали большое уважение к волхвам и волхвицам, которых считали обладателями такого знания; с этим связывалось множество суеверных приемов, как-то: гаданий, шептаний, завязывания узлов и тому подобного. В особенности была велика вера в тайное могущество слова, и такая вера выражалась в множестве заговоров, уцелевших до сих пор у народа».

Система воспитательных отношений в древнерусской семье

По мере развития производительных сил родовая община уступает свое место общине соседской, которая на Руси носила название «вервь» и состояла из относительно самостоятельных семей. Именно в семье и осуществлялось воспитание детей.

До 3–4 лет ребенок в основном находился на попечении матери, которая заботилась о нем, обеспечивала по мере его взросления усвоение элементарных навыков деятельности и поведения. На этом этапе жизни ребенка его воспитание было тесно связано с кормлением и уходом за ним. Примечательно, что само значение глагола «воспитывать» восходит корнями к славянским понятиям «вскармливать, …кормить и одевать до возраста, научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» (В. И. Даль).

К 3–4 годам ребенка начинают привлекать к выполнению посильных трудовых обязанностей. Воспитание осуществлялось в повседневной практике, при этом взрослые поощряли игры, развивающие у детей ловкость, силу, смекалку, формирующие умения и навыки, необходимые для будущей хозяйственно-трудовой деятельности.

С 7 лет начинался новый этап в воспитании ребенка. Мальчики в возрасте от 7 до 14 лет имели статус отроков. Отроки переходили из женской в мужскую половину семьи и помогали взрослым мужчинам в выполнении «мужских» видов работ. Девочки, остававшиеся в женской половине, учились вести домашнее хозяйство, прясть, ткать и т. п.

По достижении 14 лет подростки становились полноправными членами семьи. Отроки в этом возрасте получали военную подготовку, необходимую для каждого мужчины.

В период взросления ребенка родители неизменно проявляли заботу о его воспитании, в свою очередь дети, по словам Н. М. Карамзина, «славились почтением к родителям и всегда пеклись об их благосостоянии».

Постепенно общественное разделение труда привело к отделению ремесла от земледелия. Ремесленники начали селиться в укрепленных поселениях – городищах. Специфика деятельности металлургов, кузнецов, оружейников, гончаров, ювелиров, шорников и др. требовала специально организованной профессиональной подготовки. Ремеслу обучались мальчики; особенности ремесленного ученичества определялись тем, что ученик жил в семье мастера, работал в мастерской и помогал в ведении домашнего хозяйства. В течение ряда лет мастер передавал ученику зна-

ния, способствовал выработке умений и навыков производственной деятельности, формировал нравственные и религиозные взгляды.

Дети племенной знати согласно существовавшему обычаю отдавались до 7–8 лет на воспитание в другую семью, подчиненную или зависимую. Этот обычай, который у восточных славян назывался кормильством, был исторической модификацией такой распространенной у ряда народов нашей страны формы воспитания, как *аталычество* – обязательное воспитание детей вне родной семьи.

Характеризуя уровень развития культуры славян, Н. М. Карамзин пишет: «…Славяне имели некоторое понятие об искусствах, соединенных с первыми успехами разума гражданского. Они вырезывали на дереве образы человека, птиц, зверей и красили их разными цветами, которые не изменялись от солнечного жара и не смывались дождем … Древние Славяне в низких хижинах своих умели наслаждаться действием так называемых искусств изящных. Северные Венеды в шестом веке сказывали Греческому Императору, что главное услаждение жизни их есть музыка и что они берут обыкновенно в путь с собою не оружие, а кифары или гусли, ими выдуманные. Волынка, гудок и дудка были также известны предкам нашим: ибо все народы Славянские доныне любят их.

Славяне, еще не зная грамоты, имели некоторые сведения в Арифметике, в Хронологии. Домоводство, война, торговля приучили их ко многосложному счислению; имя тма, знаменующее 10000, есть древнее Славянское. Наблюдая течение года, они, подобно Римлянам, делили его на 12 месяцев, и каждому из них дали название согласно с временными явлениями или действиями природы... Столетие называлось веком, то есть жизнию человеческою, во свидетельство, сколь предки наши обыкновенно долгоденствовали, одаренные крепким сложением и здравые физическою деятельностию».

§ 2. О НАЧАЛЕ СЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

В основном культура восточных славян была бесписьменной, знания и опыт воспитательной деятельности передавались устным путем. Вместе с тем данные исторических исследований свидетельствуют о том, что уже в VIII столетии при языческих святилищах дети могли обучаться и древнему письму – «чертам и резам».

Изобретение письменности является одним из величайших достижений человечества. Это один из тех основополагающих моментов, которые лежат в основе перехода человечества от первобытного состояния к цивилизации. Письменность позволила фиксировать, накапливать и передавать новым поколениям людей приобретенный опыт и знания. Письменность, грамотность – обязательные условия становления и раз-

вития духовной жизни, культуры того или иного народа, всего мирового сообщества.

История создания и развития письменности начинается с так называемого «предметного письма», которое, собственно, не было еще «письменностью» в ее позднейшем понимании. Позже появилось «рисуночное письмо», затем «логографическое», и, наконец, было создано «буквенное» или «алфавитное» письмо – высшая ступень развития письменности.

Каждый народ, как свидетельствует история, шел к письменности, грамотности своим, только ему свойственным путем. Так это было и с предками славян – праславянами.

Существуют противоречивые точки зрения на время и обстоятельства появления письменности у восточных славян. В этой затянувшейся почти на два столетия дискуссии одни исследователи настаивают на том, что письменная культура пришла на Русь вместе с христианством, другие утверждают, что еще до создания «кириллицы», и тем более до крещения Руси, у восточных славян существовала знаковая система фиксации речи, т. е. письмо.

Свидетельства о том, что восточным славянам была известна письменность, обнаруживаются в целом ряде литературных памятников. Так, в Хронике Сарматии Европейской говорится, что выходец из славян св. Иероним «такое письмо славянское изобрел, которое сейчас русским называется», перевел Библию на славянский язык, за что получил от папы Диамана разрешение на ведение службы на славянском языке на Руси[1].

«Житие Константина» сообщает, что когда Константин (более известный как создатель славянской азбуки Кирилл) в середине IX века прибыл в Корсунь (Херсонес Таврический), там ему показали Евангелие и Псалтырь, написанные «русскими письменами». О том, что славянские книги были известны Кириллу до создания им азбуки, упоминается также и в «Житии Мефодия» – брата Кирилла.

В «Сказании о письменах» болгарский монах-черноризец Храбр пишет, что «славяне, когда были язычниками, не имели письмен, но [читали] и гадали с помощью «черт и резов».

Арабский писатель десятого века Ибн ан-Недим в «Книге росписи наук» писал: «Мне рассказывал один, на правдивость коего я полагаюсь, что один из царей горы Кабк, послал его к царю Русов; он утверждал, что они имеют письмена, вырезываемые на дереве. Он же показал мне кусок белого дерева, на котором были изображения; не знаю, были ли они слова или отдельные буквы».

Любопытным свидетельством существования письменности в дохристианской Руси является так называемая «Книга Велеса» (Велес – покровитель домашних животных и бог богатства у древних сла-

[1] Татищев В. Н. От скифов до славян… С. 29-36.

вян). Тексты, объединенные под названием «Книга Велеса», вырезаны на 35 березовых дощечках. Дощечки были найдены в годы гражданской войны белогвардейским офицером Ф. А. Изенбеком близ Харькова в имении князей Куракиных и вывезены за границу. В годы второй мировой войны подлинники пропали.

По мнению специалистов, эта книга, созданная новгородскими жрецами-волхвами в IX в., повествует об истории русичей, начиная с VII века до н. э. Написана «Книга Велеса» руническим письмом. В ней нет кириллических букв, используемых для кодификации специфических звуков славянской речи. Начертания большей части знаков похожи на греческие или родственные скандинавской рунике, возможно это стилизованные буквы глаголицы. Язык книги отличается от старославянского языка известных письменных памятников XI и последующих веков. Это язык IX в., причем не общепринятый, а особый, жреческий язык.

Убедительным свидетельством существования письменности на Руси до принятия христианства являются договоры киевских князей Олега (911 г.) и Игоря (944 г.) с греками. В этих договорах упоминается о существовании у русичей письменных завещаний, о «посыльных грамотах», которые вручались русским послам и гостям, направляющимся в Византию. Договоры киевских князей с Византией имели копии на славянском языке.

Большое значение для решения вопроса о начале славянской письменности имеют археологические исследования. Так, в 1897 году археологическая экспедиция под руководством В. А. Городцова нашла в одном из сел Рязанской губернии обломки обожженной керамики с загадочными знаками. В. А. Городцов высказал предположение, что знаки эти представляют собой буквы неизвестного письма, и что надпись сделана местным или домашним писцом, т. е. славянином.

В 1949 г. во время раскопок у села Гнездово под Смоленском археолог Д. А. Авдусин нашел глиняный сосуд середины X в., на котором было написано «гороухша» или «горушна» (горчичное семя, горчица или какое-то горючее вещество). Эта находка дает основание утверждать, что уже в то время в восточнославянской среде существовал алфавит, близкий по графике кириллице.

И уже совсем недавно сотрудник Академии наук России Г. С. Гриневич сумел прочесть целый ряд письменных памятников древнейших цивилизаций. Найденные надписи удалось расшифровать благодаря тому, что Г. С. Гриневич сопоставил указанные письмена со знаками славянской письменности типа «черт и резов» и обнаружил сходство начертаний большого числа знаков этой письменности. По мнению Г. С. Гриневича и некоторых других исследователей, есть серьезные ос-

нования полагать, что славянская письменность зародилась в Триполье, на берегах Днепра или Дуная, по крайней мере, не менее 5 тысяч лет тому назад. Надписи типа «черт и резов» в слоях земли, относящихся по времени к первым векам нашей эры, находили на обширной территории СССР и за его пределами.

При всем многообразии версий, характеризующих истоки славянской письменности, официальная точка зрения признает ее создателями Кирилла и Мефодия.

***Кирилл и Мефодий*,** славянские просветители, создатели славянской азбуки, первые переводчики богослужебных книг с греческого на славянский язык.

Кирилл (до принятия монашества Константин, 827–869) и его старший брат Мефодий (815–885) родились в г. Солунь (Салоники, Греция) в семье военачальника.

Кирилл получил образование в Константинополе; хорошо знал славянский, греческий, латинский, еврейский и арабский языки. Отказавшись от предложенной ему адмиральской карьеры, Кирилл стал патриаршим библиотекарем, затем преподавал философию (получил прозвище «Философ»).

Мефодий был на военной службе, 10 лет управлял одной из населенных славянами областей.

В 863 г. Кирилл и Мефодий были направлены византийским императором в Моравию в целях проповеди христианства на славянском языке. Перед отъездом Кирилл создал славянскую азбуку и с помощью Мефодия перевел с греческого на славянский язык несколько богослужебных книг.

Кирилл и Мефодий заложили основу славянской письменности и литературы, способствовали созданию моравской национальной церкви, где было разрешено проведение богослужений на славянском языке.

Кирилл и Мефодий были высокообразованными богословами и талантливыми филологами. Огромная их заслуга состоит в том, что, творчески используя греческую, латинскую и славянскую графику, они создали алфавит и грамматику, достаточно простые, удобные и отвечающие лингвистическим особенностям славянских языков. Не случайно, созданный ими алфавит – кириллица – до сих пор используется многими славянскими народами фактически без существенных изменений. Кириллица содействовала распространению грамотности во всех слоях русского общества. Великих просветителей Кирилла и Мефодия заслуженно почитают и ныне славянские народы – русские, болгары, белорусы, украинцы, сербы.

§ 3. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В КИЕВСКОЙ РУСИ

Развитие феодального способа производства, разложение родоплеменных отношений и, как следствие, формирование Древнерусского государства привели к появлению благоприятных условий для становления новых форм воспитания и «книжного обучения».

Начало организации школьного дела в Древней Руси обычно связывают с двумя крупнейшими событиями, произошедшими в конце первого тысячелетия: с принятием новой государственной религии – христианства, а также с введением усовершенствованной, приспособленной к особенностям древнеславянского языка азбуки – кириллицы. Следует отметить, что при данном подходе упускаются из виду такие важные факторы, способствующие распространению просвещения, как образование государства, стремящегося оказывать эффективное влияние на формирование общественного сознания и нуждающегося в грамотных чиновниках, а также появление крупных городов – центров ремесла, торговли и культуры.

П. Ф. Каптерев назвал древнерусский период «периодом церковной педагогии», абсолютизируя тем самым роль церкви в развитии образования, ограничивая роль государства и минимизируя значение урбанизации в Киевской Руси. Между тем известно, что распространение христианства в Киевской Руси было обусловлено необходимостью укрепления великокняжеской власти и формирующегося феодального государства. В отличие от язычества христианство было основано на *книжности*, т. е. на письменной культуре, необходимой для освоения религиозной догматики и отправления богослужений. Следовательно, развивая письменную культуру, т. е. развивая образование, светские власти упрочивали положение церкви, а церковь и религия, в свою очередь, обеспечивали реализацию социально-политических интересов феодального государства, утверждали идею о богоданности княжеской власти, способствовали экономической и культурной интеграции русских земель, развитию городов как центров ремесла и торговли.

Отсюда можно сделать вывод о недостаточной обоснованности утвердившегося в истории педагогики мнения о том, что образование в Киевской Руси находилось полностью в руках церкви. По нашему мнению, в X–XIII веках христианская религия на Руси была *средством* или орудием светской политической власти и проводником ее идеологического влияния на сознание народа; в частности, церковь помогала избавиться от рудиментов языческой культуры, поддерживающей, с одной стороны, демократические традиции родоплеменных общественных отношений, с другой, – центробежные тенденции.

Очевидно, наиболее правильным было бы определение древнерусского периода в развитии образования и педагогики как *государственно-церковного* или *светско-церковного*. Такое определение отражает ие-

рархию отношений: государство инициатор и законодатель в области образовательной политики, тогда как церковь – ее проводник, причем, проводник заинтересованный, а потому также инициативный и активный. Поскольку носителями книжной грамотности в этот период были в основном представители духовенства, им и пришлось взять на себя роль учителей.

Что же касается оценки П. Ф. Каптеревым роли церкви, то справедливости ради следует отметить, что, именуя эту эпоху «периодом церковной педагогии», он уточняет: «…В период церковной педагогии мы видим действующими кроме церкви родителей, заключающих договоры с учителями; видим союзы или общества, основывающие школы с довольно широким курсом, далеко превосходящим простую церковность обучения мастера грамоты (...); видим государство принимающим некоторое участие в деле образования…»[2].



Великий князь Владимир Святославич

Первое документальное свидетельство о начале систематического обучения в Древнерусском государстве содержится в «Повести временных лет» под 988 годом, когда началось насильственное крещение населения. Два исторических факта – введение христианства и начало обучения – объединены сообщением о том, что великий киевский князь Владимир Святославич «нача ставити по градам церкви и попы, и люди на крещенье приводити по всем градам и селам. Послав, нача поимати у нарочитое чади дети и даяти нача на учение книжное». По мнению Б. Д. Грекова, «учение книжное» – это не элементарное обучение грамотности, а «систематическое школьное преподавание. Грамоте обучались не в этой школе, – пишет Б. Д. Греков. – Грамотность была известна на Руси задолго до Владимира. Детей «нарочитой чади», т. е. старших дружинников, княжих мужей, бояр набирали не для того, конечно, чтобы воспитать из них пономарей или даже рядовых священников, а для того, чтобы создать образованных людей и государственных деятелей…»[3]

Называя учебное заведение созданное Владимиром *школой*, Б. Д. Греков допускает определенную неточность. В древнерусских письменных памятниках в XI–XIII вв. бытовало понятие «*училище*», имеющее единый корень со словами *учить* и книжное *учение*. Лишь в 1382 г. впервые встречается термин «*школа»*, который историки Б. Д. Гре-

[2] Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогии… С. 266.

[3] Греков Б. Д. Киевская Русь. С.405.

ков, М. Н. Тихомиров, Л. В. Черепнин, В. Л. Янин и др. распространили на все учебные заведения.

Автор «Истории русской церкви» Е. Е. Голубинский, характеризуя систему обучения при Владимире Святославовиче, писал: «Приведены были из Греции ученые люди и открыли у себя на домах частные пансионы, в которые были розданы и имели быть отдаваемы дети бояр для учения. Намерение и желание правительства было то, чтобы в этих пансионах дети бояр получили возможно лучшее научное образование, какое могли дать приведенные учители, чтобы они изучили все то, что было в Греции».

Дело по созданию школ, начатое Владимиром, продолжает его сын Ярослав Мудрый (ок. 980–1054 г.). Софийская первая летопись указывает на то, что в 1030 г. Ярослав Мудрый «прииде к Новугороду, и събрав от старост и от попов детей 300 учити книгом».

Воздавая дань просветительской деятельности Ярослава и воспевая подлинный гимн книге и книжному учению, летописец отмечает: «Отец ведь его Владимир земли вспахал и размягчил, то есть крещением просветил. Этот же засеял книжными словами сердца верующих людей, а мы пожинаем, учение получая книжное.

Велика ведь бывает польза от учения книжного; книги наставляют и научают нас пути покаяния, ибо мудрость обретаем и воздержание в словах книжных. Это – реки, напоящие вселенную, это источники мудрости, в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они – узда воздержания… Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдешь великую пользу для души своей»[4].

Киевская и Новгородская школы были в XI веке не единственными учебными заведениями. Летописец Нестор сообщает о том, что игумен Киевско-Печерского монастыря Феодосий (1030–1074), проживая в детстве в небольшом городке Курске, «постиг… всю грамоту, так, что поражались все уму его и способностям и тому, как быстро он всему научился».

В «Истории российской» В. Н. Татищева, очевидно, располагавшего рядом неизвестных нам источников, сообщается о том, что Всеволод Ярославич в Переяславле, Суздале, Чернигове и Киеве «на училисча подаяния давал», а приближенный князя книжник Василий в 1097 г. посетил Владимир-Волынский «смотрения ради училисч и наставления учителей».

Организовал ряд школ и смоленский князь Роман Ростиславович. Галицкий князь Ярослав Осмомысл (XIII в.) заводил училища и предписывал монахам обучать детей в монастырях. В конце XI в. при женском монастыре Киева было создано женское училище, где девочек обучали

[4] Повесть временных лет. С. 302.

чтению, письму, пению и швейному делу; в XIII в. в Суздале также было учреждено женское училище.

В XII – первой половине XIII века, судя по дошедшим до нас данным, существовали учебные заведения в Муроме, Галиче, Смоленске, Турове и других городах.

Помимо светских школ, находившихся в ведении государства и городских общин, было широко распространено обучение при монастырях, при церквах и домах священнослужителей (приход, который содержал храм, обычно создавал при нем и школу), в артелях книгописцев. Активную роль в распространении грамотности играли *мастера грамоты*, которые либо учили у себя на дому, либо нанимались в домашние учителя. М. Н. Громов выделяет восемь разновидностей форм организации обучения: училищную, профессиональную, церковноприходскую, монастырскую, сословную, групповую, бытовую и индивидуальную[5].

О распространении грамотности на Руси в этот период можно судить по найденным при раскопках древних городов берестяным «грамоткам скорописчатым», орудиям письма, надписям на стенах церквей и бытовым предметам. Их содержание свидетельствует о проникновении грамоты во все слои населения – от феодальной знати до посадского населения.

П. Ф. Каптерев, характеризуя условия и качество обучения и воспитания в Древней Руси, пишет: «…Картина древнего русского обучения получается такая: чрезвычайно трудные и невразумительные способы обучения; совершенно неинтересный детям и превышающий их умственные силы материал учения; педагогически совершенно неподготовленные и крайне мало знающие учителя». Причины бедственного состояния образования, по его мнению, были обусловлены тем, что учителя «никакой педагогической подготовки… не получали, ведь они были учителями по навыку, по примеру того, как их самих учили, а не по теории, по науке; да они сами больше ничего не знали. Ведь эти учителя – мастера грамоты, т. е. мужики-грамотеи; дьячки, ушедшие не дальше мастеров; дьяконы и священники, учившиеся у тех же мастеров и с тех пор, как отошли от мастера и поставлены были в попы, никаким книжным делом не занимавшиеся и никаких книг не имевшие».

Последнее утверждение («никаких книг не имевшие») здесь же отчасти опровергается самим П. Ф. Каптеревым, который утверждает, что потребность русского человека в знаниях во многом удовлетворялась самообразованием («начетчеством»), а «литература для самообразования … была довольно значительна».

В Киевской Руси были приняты в основном ветхозаветные религиозные и этико-педагогические нормы, определяющие особенности

[5] См.: Громов М. Н. Памятники древнерусской литературы… С. 37–38.

организации и осуществления воспитания в древнерусском обществе. Характеризуя различия между *педагогическими системами,* основанными на книгах ветхого завета и книгах нового завета, П. Ф. Каптерев пишет, что в ветхозаветной педагогии царит суровый патриархат со всеми его характерными свойствами: в нем глава семьи – всё, его права громадны, а все члены семьи, все домочадцы находятся в полном распоряжении домовладыки. Их личности малоценны, ничтожны. В новозаветной педагогии господствуют другие начала – любви, кротости, ценности каждой человеческой личности. Дети признаются новым заветом личностями, имеют не только обязанности, но и права»

В заключение заметим, что те впечатляющие результаты в области просвещения, которые были достигнуты в Киевской Руси, стали условием сохранения национальной культуры и образования в трагический период монголо-татарского завоевания в XIII –XV вв.

§ 4. ОБРАЗОВАНИЕ НА РУСИ В XIII – XV ВВ.

«В XIII в. русские княжества подверглись монголо-татарскому нашествию (1237–1242), шведской и немецкой агрессии (Невская битва, 1240; Ледовое побоище, 1242). Почти 250-летнее монголо-татарское иго закончилось изгнанием захватчиков объединенными силами русских земель (Куликовская битва, 1380; «Стояние на Угре», 1480). В XIV–XVI вв. вокруг Москвы сложилось Русское централизованное государство, включившее в себя все земли Северо-Восточной и Северо-Западной Руси», – за этими скупыми строками Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия стоит длительный и чрезвычайно трудный период истории Русского государства, а, следовательно, истории школы и педагогической мысли.

«Злыми» назвал народ 30–40-е годы тринадцатого столетия, т. е. то трагическое – «злое» – время, когда на раздираемую феодальными распрями Русь обрушились орды монголо-татарских завоевателей. Исчезали с лица земли города, угонялись в полон десятки тысяч мужчин, женщин, детей (в первую очередь, пленниками становились искусные мастера и художники, те, кто творил прекрасное, кто созидал отечественную культуру), безжалостно уничтожались любовно создаваемые и бережно охраняемые в течение многих столетий культурные ценности.

Затормозилось развитие школьного дела («Разделение нашего отечества и междоусобные войны, истощив его силы, задержали Россиян и в успехах гражданского образования: мы стояли или двигались медленно, когда Европа стремилась к просвещению» (Н. М. Карамзин); вопросы образования в государственной политике стали занимать периферийное место.

Историки педагогики считают, что невостребованность государством школьного обучения в этот период во многом объяснялась отсутс-

твием прямой зависимости политического и экономического развития страны от состояния дел в области образования.

Впрочем, такое положение образования не было явлением всеобщим, т. е. нельзя рассматривать весь этот безусловно мрачный период как период беспросветного мрака в культурно-образовательной жизни общества.

Прежде всего, необходимо отметить, что уже в первой половине XIV века обнаруживается тенденция к политическому объединению русских земель вокруг Москвы, к формированию централизованного Русского государства. Этой тенденцией, ставшей результатом дальновидной, умелой и настойчивой объединительной политики Ивана Калиты и его преемников, были предопределены такие важные для развития образования процессы, как:

– укрепление государственной власти, нуждающейся в грамотных служилых людях, из которых комплектовался управленческий аппарат;

– восстановление городов как центров развития ремесла и торговли, нуждающихся в грамотных людях, способных обеспечить это развитие;

– сохранение на Руси единого культурно-образовательного пространства, развитие общенациональных духовных традиций, языка, письменности.

Спасти в XIII–XIV вв. от окончательного разгрома отечественную культуру и образование позволили могучая сила духа, национальная гордость и удивительная жизнестойкость русских людей. Высоко оценивая патриотизм и свободолюбие наших предков, их стремление сохранить и приумножить свое духовное достояние, монголо-татарские завоеватели, стремящиеся подавить волю и национальное самосознание русского народа, добились результатов прямо противоположных желаемым. Самоотверженная любовь к Родине и мужество русичей нашли отражение в устном народном творчестве и в литературе, в замечательных произведениях, на нравственно-патриотической основе которых воспитывались защитники Отечества.

Определенную защитную роль в сохранении и развитии образования в Московской Руси сыграла византийская церковь и культура. В XIII–XV вв. в Византии продолжали переводить с греческого на древнерусский язык произведения вероучительной литературы, способствующие сохранению и развитию письменной культуры на Руси.

Впрочем, в рассматриваемый период межгосударственные (и в том числе внешнекультурные) связи русских государств не исчерпывались взаимодействием с Византией. Достаточно активно развивались политические и торгово-экономические отношения Новгородской и Псковской земель со странами Центральной и Западной Европы. Причем эти контакты объективно порождали пока еще неуверенные попытки культур-

но-образовательной интеграции Северо-Западной Руси с ее соседями, актуализировали потребности в обучении грамоте собственного населения. Известны сведения о том, что некоторые русичи обучались за границей, однако это было редким явлением, так как существовали трудности с выездом за границу, связанные с вероисповеданием, незнанием латыни, живых иностранных языков.

Заслуживает внимания и то обстоятельство, что западноевропейская сторона не единожды предлагала русичам упрочить культурно-образовательное партнерство, обещая помощь в обучении языкам и схоластическим наукам, однако русское правительство с осторожностью относилось к таким инициативам, осознавая, что они объясняются единственно желанием распространить на Руси католицизм и включить страну в сферу своего политико-экономического и идеологического влияния.

В целом же документы той эпохи подтверждают, что как бы ни было трудно, какие бы бедствия ни обрушивались на страну, развитие отечественной культуры и ее важнейшей составляющей – образования – продолжалось.

Грамотность тогда уже становилась предпосылкой успешного выполнения чиновным людом своих служебных обязанностей:

– *в сфере государственного и местного управления*, где происходил рост делопроизводственной документации, которую должны были составлять и которой должны были руководствоваться при выполнении административных и судебных функций чиновники (наместники, волостели, путные бояре, дьяки, подьячие, тиуны, сотские, дворские, старосты, приставы и т. п.);

– *в финансово-экономической сфере* при управлении княжескими уделами, боярскими и церковными вотчинами; при составлении переписей населения для формирования дани ордынцам, при ведении учета крестьянских повинностей, долговых и оброчных платежей; при сборе податей и др.

Книжное обучение подрастающего поколения в средневековье было одной из важных социально-духовных функций клерикалов: при церквах и обителях часто существовали приходские и монастырские училища. Известно, что по инициативе московского митрополита Алексия в середине четырнадцатого столетия были созданы обители, где вводился «общежительный устав», предписывающий инокам создавать книгохранилища и училища для обучения молодежи грамоте на церковнославянском языке. Позднее этот устав был принят Сергием Радонежским и его последователями, основавшими в Московской Руси несколько десятков монастырских центров учения книжного, в т. ч. знаменитые Соловецкое, Троицко-Сергиевское, Чудовское, Кирилло-Белозерское, Ростовское, Волоколамское монастырские книгохранилища. Возникают и новые цен-

тры «книжности» и образования в Архангельске, Нижнем Новгороде, Твери, Ярославле. Известно, что в XIII в. было основано 22 монастыря, а в XIV в. их насчитывалось до 80. По-прежнему они были средоточием грамотных людей, в некоторых из них велись летописи, собирались и списывались книги, подготовлялись опытные переписчики, учились грамоте дети.

В XIV–XV вв., проявили себя такие просветители, как Сергий Радонежский, Стефан Пермский, Кирилл Белозерский, Епифаний Премудрый, Иосиф Волоцкий и др.

Оценивая просветительскую роль русского духовенства, следует исходить из той его существенной особенности, что оно не было замкнутой кастой: большинство служителей церкви были выходцами из народа, с народом они были неразрывно и органически связаны, знали его жизнь и чаяния, говорили и отправляли службу на понятном ему церковнославянском языке.

Для подготовки духовенства не было создано специальной замкнутой системы общего и профессионального образования, будущие священники учились у тех же мастеров грамоты и церковнослужителей, что и миряне. Известный русский филолог и историк культуры А. И. Соболевский в этой связи утверждал, что «в Московской Руси XV–XVII вв. образованность для всех сословий во всех отношениях была одна и та же. И княжеский сын, и поповский, и крестьянский учились в одни и те же годы одному и тому же по одним и тем же книгам, часто у одних и тех же учителей, и достигали в школьном образовании приблизительно одного и того же – умения читать и писать. Точно также и княжеский сын, и попович, и крестьянский сын могли сами, каждый отдельно, набираться учености, изучая книги». Уровень грамотности духовенства был весьма низок, поэтому он не провоцировал возникновения между священниками и мирянами неразрешимых противоречий.

И еще одна особенность русского духовенства: в своем элементарном ученичестве будущие служители клира выучивали наизусть необходимые для отправления служб и обрядов тексты, что избавляло их от необходимости использования (а значит, комментирования и разъяснения) богослужебных книг. Следовательно, в большинстве своем священнослужители не нуждались в получении сколько-нибудь основательного богословского образования, а значит, не существовало у них и серьезных стимулов к самообразованию.

И все же, несмотря на низкую грамотность основной части духовенства, оно сыграло в целом положительную роль в сохранении духовности и культуры народа, в распространении книжной грамотности.

Позитивное значение для развития грамотности на Руси имело изменение техники письма. В XIV веке на смену *уставу* с его геометри-

ческими буквами пришли *полуустав* и *скоропись*. Полуустав отличался более свободным, не столь тщательным как прежде письмом, мелким и округлым начертанием букв, появлением лигатур (слитных букв) и титл (надстрочных знаков, обозначающих сокращенные слова). С середины XV столетия в связи с ростом деловой переписки и книгописания полуустав начинает уступать свои позиции скорописи, для которой были характерны разнообразие способов начертания одних и тех же знаков, связное написание соседних букв, сокращение слов др. В XIV в. появилась бумага, книги стали писать гусиными перьями и чернилами. Все указанные изменения привели к ускорению процесса писания. Правда читать книги и документы, выполненные в новой технике, как нам представляется, стало значительно труднее: индивидуальные особенности почерка затрудняли понимание написанного, приводили к искаженному восприятия текстов.

В XIII–XV веках сохранялись в основном те же формы организации обучения, что и в предшествующий период. Все так же начальные знания в области книжной культуры наши предки получали либо в семье, либо в процессе обучения у мастера грамоты, который занимался *педагогическим промыслом* уже специально и постоянно, совмещая выполнение учительских обязанностей с производственно-хозяйственной деятельностью.

Если исходить из того, что наличие термина «мастер грамоты» свидетельствует о существовании социально-профессиональной группы учителей, то можно было бы предположить, что в рассматриваемый период работающие на профессиональной основе учителя были к своей деятельности как-то подготовлены. Однако историкам ничего не известно о наличии даже элементарной системы профессионального обучения учителей. Вероятно, подготовка учителей и воспитателей в XIV–XV веках заключалась по-прежнему в освоении и воспроизведении опыта практикующих наставников и в самообразовании.

Русский народ в течение нескольких веков не мог ограничиться скудной духовной пищей, предлагаемой неподготовленным или крайне плохо подготовленным учительством. Потребность «в более обширном и разнообразном знании, несомненно у наших соотечественников была и «она удовлетворялась самообразованием, начетчеством, которое было широко распространено». В народе, пишет он, «издавна обращалось множество рукописных сборников, заключавших в себе разнообразные сведения по разным областям, преимущественно – религиозно-нравственной. Из этих рукописных сборников, а позднее из печатной литературы, древний человек пополнял свое образование. Когда старые сборники и книги оказались недостаточными, тогда наши предки … начали вызывать ученых иностранцев для перевода новых книг на славянский язык. Этот способ образования сделался столь обычным, так укоренился, что долгое время наши предки, при своем крайне ограниченном образовательном курсе, не

чувствовали потребности в устройстве правильно организованных школ, довольствуясь «мастерами» грамоты и их незатейливым обучением»[6].

Таким образом, П. Ф. Каптерев признает, что:

– в средневековье у русских людей уже существует потребность в обучении; такая потребность, очевидно, может возникнуть только тогда, когда создан задана инерция в развитии образования, когда книжные знания уже осознаются людьми и обществом как ценность;

– в XIII–XV веках в русских княжествах уже функционировала система обучения детей у «мастеров грамоты»; автор скептически относится к этому обучению, именует его «незатейливым», но вместе с тем он вынужден констатировать, что питательная среда для возникновения потребности в образовании более высокого уровня уже сформировалась;

– основной формой «книжного учения» повышенного уровня в то время могло быть только самообразование, которое П. Ф. Каптерев характеризует как «излюбленное и испытанное средство» расширения знаний путем *начетчества*, т.е. самостоятельного и, очевидно, целенаправленного изучения литературы;

– в рассматриваемый период «в народе обращалось» немалое количество книг, заключавших в себе разнообразные сведения из разных областей знания.

Источниками исторических сведений служили старинные летописцы и хронографы, среди которых наибольшим авторитетом и широкой известностью пользовались «Летописец эллинский и римский», составленный в Болгарии на основе двух византийских хроник, и «Хронограф», также корнями своими восходивший к византийской хронике. Эти произведения раскрывали основные вехи ветхо- и новозаветной истории, рассказывали о чудесах античного мира, о троянской войне, о Магомете, об открытии Америки, о некоторых событиях западноевропейской истории, давали выдержанную в национально-патриотическом духе информацию об истории Отечества, которую духовные наставники молодежи использовали как средство нравственного воспитания.

Наиболее известными источниками знаний в области естествознания были сборник «Физиолог», содержащий … рассказы о свойствах реальных и фантастических животных, и «Книги Козьмы, нарицаемого Индикоплова…», рассказывающие о путешествии в VI веке в Индию купца, а затем монаха Козмы Индикоплова.

По мнению В. О. Ключевского, в древнерусском воспитании главное внимание обращалось освоению детьми этико-дидактических норм и житейских правил, а не научных знаний. «Кодекс сведений, чувств и навыков, какие считались необходимыми для усвоения этих правил, составлял науку о «христианском жительстве», о том, как подобает жить христианам. Этот

---

[6] Каптерев П. Ф. История русской педагогии... С. 101.

кодекс состоял из трех наук, или строений: то были строение душевное – учение о долге душевном, или дело спасения души, строение мирское – наука о гражданском общежитии и строение домовное – наука о хозяйственном домоводстве. Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования в древней Руси. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Его преподавательские средства – богослужение, исповедь, поучение, пример собственной жизни. В состав его курса входили три части: богословие – како веровати, политика – како царя чтити, нравоучение – како чтити духовный чин и учения его слушати, аки от Божиих уст».

Этико-педагогические нормы, которыми надлежало руководствоваться человеку, были сформулированы в созданных или переведенных на церковнославянский язык еще в Киевской Руси произведениях *дидакто-догматической* литературы. Основной массив этой литературы составляли книги религиозной проблематики: сочинения отцов церкви, агиографические (житийные) произведения, учительные сборники различного содержания, гномологии, апокрифы, псалтыри, служебники, минеи, часословы и др.

Авторы средневековых произведений, по-прежнему широко используя в своих трудах прямой дидактизм и положительный пример в качестве основных способов воспитательного воздействия, активно применяют и другие методы и приемы, такие, как убеждение, внушение, критика негативных сторон явления, поступка или личности человека, повторение и др.

Вторая половина XV века характеризуется целеустремленной и успешной объединительной политикой Ивана III. На востоке Европы в XV столетии рождается достаточно сильное централизованное Русское государство, сумевшее окончательно избавиться от монголо-татарского владычества, обеспечившее самим фактом своего существования политическую и социально-экономическую стабильность в стране, а, следовательно, и необходимые условия для развития культуры и образования в XVI–XVII вв., когда родилось книгопечатание, когда появляются первые государственные образовательные учреждения и первые труды отечественных просветителей, имеющие уже выраженный педагогический характер.

§ 5. ОБРАЗОВАНИЕ В РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ В XVI–XVII ВВ.

В XVI–XVII веках в сложившейся ранее системе русского образования *постепенно* накапливаются количественные и качественные изменения, предопределившие начало строительства фундамента новой школы в восемнадцатом столетии – столетии, которое вошло в отечественную историю как *славянский век Просвещения*.

Отмечая *постепенность* накопления изменений в сфере образования, необходимо подчеркнуть присущую данному периоду *асинхронность* процессов политико-экономического и культурно-образовательного развития в стране. Известно, что XVI–XVII века знаменуются:

– *стремительно происходящими* и имеющими огромную историческую значимость *политическими событиями* (укрепление самодержавия; смена царствующей династии; расширение границ Русского государства за счет присоединения Поволжья, Урала, Сибири и воссоединения с Правобережной Украиной; изнурительные и не всегда успешные войны с внешними врагами; грандиозные по своему размаху внутренние смуты; еретические движения и непрекращающаяся ожесточенная борьба с ними);

– *менее интенсивным, но неуклонным преобразованием социально-экономической сферы* (развитие городов как центров ремесла и торговли; некоторый подъем сельскохозяйственного производства; усиление крепостной зависимости крестьянства);

– *и медленным развитием образования*, которое в этот период хотя еще и не воспринималось государством и обществом как условие и фактор социально-экономического прогресса, а каждым отдельным человеком – как важнейшая предпосылка его самосовершенствования и достижения жизненных целей, но, тем не менее, уже накапливало инерцию позитивно-поступательного движения.

Наиболее значительными политическими, идеологическими, социально-культурными событиями и явлениями, предопределившими в рассматриваемый период *неспешное*, но в целом прогрессивное развитие школьного дела в России, были:

– *активизация духовно-просветительской деятельности православной церкви, направленной на укрепление своих идеологических позиций, на подавление инакомыслия, на формирование адекватного идеалам православия мировосприятия у прихожан путем создания сети подконтрольных школ и иных форм обучения грамотности* (об этом свидетельствуют постановления Стоглавого собора; возникновение образовательных учреждений повышенного типа и др.);

– *введение книгопечатания в Русском государстве, появление первых печатных учебных книг* (в это время арсенал дидактических средств уже составляют буквари и азбуки Ивана Федорова, Василия Бурцова, Симеона Полоцкого, Кариона Истомина, Федора Поликарпова; «Грамматика» Мелетия Смотрицкого; учебники арифметики «Считание удобное», «Цифирная счетная мудрость»; «Геометрия» И. Е. Альбертуса Долмацкого и др.);

– *создание рецептурно-дидактических* (рекомендательно-наставительных) *сочинений*, отражающих философско-педагогические представления русских и зарубежных педагогов и публицистов о человеке, его

месте в мире, о целях, способах и средствах воспитания подрастающих поколений. Появление этих произведений можно рассматривать как начало становления и развития отечественной педагогической мысли и как предпосылку к созданию столь необходимых для учительства учебных книг по педагогике.

– *опыт образовательной деятельности, накопленный существовавшими н*а западных рубежах древнерусских земель, в Правобережной и Западной Украине и Белоруссии, в конце XVI – начале XVII в. «братскими школами», в которых традиции приобщения к книжной культуре обогащались опытом развития школьного дела в Западной Европе. Потомки древнерусского населения Украины и Белоруссии, пытаясь сохранить в неприкосновенности свои вероисповедание, культуру, язык, создавали в православных общинах подобные учебные заведения. Отличительной чертой учебного процесса в «братских школах» была его четкая организация: дети обучались по четыре часа в день, предусматривались обязательные домашние задания и их регулярная проверка. Школы были доступны для детей выходцев из различных слоев, т. е. предлагали не сословный, а универсальный принцип построения содержания образования. В «братских школах» зародились основы классно-урочной системы, которые впоследствии были обоснованы и развиты в трудах и деятельности Я.А. Коменского.

Большое значение для развития образования в России и в активизации роли церкви в этом процессе принадлежит церковному собору 1551 года, «который назвали Стоглавным (Стоглавым) по числу законных статей, им изданных» (Н. М. Карамзин). Одним из инициаторов проведения собора был Иван IV Васильевич Грозный, который вошел в историю не только как *жестокий* и кровожадный тиран, но и как один из самых образованных людей своего времени, обладавший широкой эрудицией и феноменальной памятью, автор интересных памятников эпистолярного творчества, покровитель книгопечатного дела в России.

Н. М. Карамзин пишет: «Сам Иоанн именно означил все более или менее важные предметы для внимания отцов Собора... Одним из полезнейших действий оного было заведение училищ в Москве и в других городах, чтобы Иереи и Диаконы, известные умом и добрыми свойствами, наставляли там детей в грамоте и страхе Божием: учреждение тем нужнейшее, что многие Священники в России едва умели тогда разбирать буквы, вытверживая наизусть службу церковную».

Стоглавый собор принял весьма радикальные и, что очень важно, *санкционированные государством* решения, имеющие целью развитие образования в стране. Участвовавшие в деятельности Собора сам царь, а также «Митрополит, девять Святителей, все Архимандриты, Игумены, Бояре, сановники первостепенные» (Н. М. Карамзин) признали необходимым создание по всей стране училищ, в которых должны были учиться

дети служителей клира и «*всех православных христиан*». Училища, по воле Стоглава, надлежало «учинити в домех» избранных для исполнения учительской должности священнослужителей – *«добрых духовных священников и дьяконов и дьяков, женатых и благочестивых...»*

Содержание обучения в таких училищах отражало существовавшую тогда традицию в формировании состава учебного курса (глава 26-я постановлений Стоглава предписывала учить: «страху божию, и грамоте, и писать, и петь, и читать со всяким духовным наказанием…») и определялось, прежде всего, необходимостью подготовки членов клира, способных отправлять церковные обязанности, осуществлять духовное воспитание и элементарное общее образование прихожан, противодействовать распространению еретических воззрений.

Известный русский филолог А. И. Соболевский в 1892 г. отмечал, что в XVI вв. «значительное большинство училищ было простыми школами грамотности. В них сначала преподавалась азбука, потом читались часослов или псалтырь, а иногда еще и апостол». При этом, подчеркивал А. И. Соболевский, «значение придавалось тогда лишь людям, изучившим священное писание и святоотеческие творения и проникшими в их смысл…»

Развитие школьного дела в городах России привело к созданию сословия людей, обучавших грамоте; этим делом занимались не только профессионалы, но и многие ремесленники и торговцы; это был вид ремесла, и это обстоятельство фиксировалось в писцовых книгах: «Якушко Яковлев ... промысел ево учить детей словесному...»

Готовность учительства к исполнению профессиональных обязанностей по-прежнему обеспечивалась самообразованием («начетчеством»), приобретением необходимых умений и навыков в процессе непосредственной практической деятельности, а также воспроизведением собственного ученического опыта (Стоглав утверждает: учить следует так, чтобы нынешние учащиеся «впредь … также бы учили своих учеников»). Никаких ссылок на то, что существовали какие-либо специально организованные формы профессиональной подготовки учителей и письменные источники, из которых можно было бы получить систематизированное педагогическое знание, в постановлениях Стоглава нет.

В XVII вв. в русском обществе назревают глубокие качественные перемены, которые не могли не отразиться на развитии образования: в этот период в стране сохраняются традиционные формы общего начального обучения, а также появляются школы повышенного типа: школа Федора Ртищева при Андреевском монастыре, Патриаршья школа в Кремле, Патриаршее училище в Чумном монастыре, «Школа грамматического обучения» Симеона Полоцкого, Типографская школа, Медицинская школа при Аптекарском приказе, школы при Оружейном и Пушкарском приказах, Богоявленская школьная палата, славяно-латинская школа Сильвестра Медведева, славяно-греко-латинское училище в Новгороде и др.

В 1687 г. по инициативе Симеона Полоцкого и Сильвестра Медведева в России открывается первое высшее учебное заведение – Эллино-греческая, а впоследствии Славяно-греко-латинская академия с изучением «семи свободных искусств», древних языков и богословия.

В 1685 г. к работе в качестве преподавателей, а затем руководителей Славяно-греко-латинской академии были привлечены братья ***Иоанникий*** (1633–1717) ***и Софроний*** (1652–1730)***, Лихуды***, высокообразованные греки. Братья Лихуды подбирали учителей, вели в старших классах академии риторику и философию, составляли на греческом и латинском языках учебники грамматики, пиитики и риторики православного содержания.

Лихудов можно назвать родоначальниками высшего образования в России. Из их учеников образовалось целая плеяда первых русских ученых, в числе которых были Поликарпов, Головин, Иов, Палладий Роговский и др. В XVIII веке в Славяно-греко-латинской академии обучались М. В. Ломоносов, известный писатель А. Д. Кантемир, архитектор В. И. Баженов, писатель и педагог К. Истомин, математик Л. Магницкий, первый русский доктор медицины П. Постников и другие известные деятели культуры, науки и просвещения XVIII в.

Предметное содержание «книжного учения» повышенного уровня в допетровской России строилось с учетом византийских и южнославянских культурно-образовательных традиций. Так, утвердившиеся в системе «энкиклиос педиа» («круга знаний») античной, а позднее, византийской школы грамматика, риторика и диалектика образовывали тот тривиум, который лежал в основе семи свободных наук (искусств), составлявших содержание обучения.

Грамматика включала в себя сведения об этимологии, о частях речи, иных грамматических категориях, давала представление о поэтической образности языка. Во второй половине XVI и в начале XVII веков знание грамматики рассматривалось в качестве одного из критериев достижения человеком успеха в познании и самосовершенствовании, а незнакомство с грамматикой начинает считаться признаком невежества.

Источниками грамматических знаний в XVI-XVII веках в России были учебные пособия Максима Грека («О грамматике», «О пользе грамматики», «Лексис – неведомые речи»); «Донат» (1522), созданный Дмитрием Герасимовым русский вариант знаменитой римской грамматики Элия Доната (IV в. н. э.); «Адельфотис. Грамматика доброглаголиваго еллино-славенскаго языка» – первая печатная грамматика, изданная в 1591 г. во Львове и др.

С середины XVII в. в систему русского обучения уверенно вошла «Грамматика» Мелетия Смотрицкого (ок. 1578–1633). В Москве учебник напечатали в 1648 году и он сразу и надолго оказался основным пособием по обучению русскому языку. Отличительной особенностью этой книги

было то, что она имела четко обозначенную учебную направленность, выраженную в ее структурно-композиционных особенностях, в способах передачи лингвистической информации, в использовании специальных лингводидактических приемов.

Риторика в средневековой Руси рассматривалась как «высшая» наука, имеющая целью обучение правилам построения речи, «научающая говорить хорошо, правильно и красиво». При изучении риторики ученику предлагалось освоить основанные на нормах христианской этики правила поведения (в т. ч., речевого), которыми следовало руководствоваться в повседневной жизни. Первые рукописные списки «Риторики» на русском языке датируются 1620 г. Значительный интерес представляет редакция «Риторики» 1622 года, выполненная, как считают специалисты, учителем с участием учеников, выступающих в роли переписчиков.

Диалектика, под которой в средние века подразумевались в первую очередь начала философии, также входила в состав тривиума. Автор появившегося на Руси еще в XIV веке пособия «Диалектика» Иоанн Дамаскин различал философию теоретическую, которая включала в себя богословие, арифметику, музыку, геометрию, астрономию и физиологию (учение об окружающей природе), а также философию практическую – этику, политику, экономику.

Помимо дисциплин тривиума – грамматики, риторики и диалектики – в состав «семи свободных наук» входили также арифметика, геометрия, астрономия и музыка.

В ряду названных дисциплин первенствующее положение занимала *арифметика*. На занятиях по этому предмету учащимся надлежало овладеть навыками записи чисел (нумерации), удвоения, раздвоения, сложения, вычитания, умножения, деления. Освоив структуру счета, осуществив переход по десятеричному принципу с нижнего счетного уровня на последующие, изучив другие особенности записи чисел, учащиеся приступали к выполнению арифметических действий с помощью *абака* – напоминающего современные счеты приспособления, состоящего из вычислительного поля и счетных элементов.

Основными учебными книгами по арифметике в то время были переводные «Цифирная счетная мудрость», «Счет греческих купцов» (таблица умножения от 151 до 10510), «Считание удобное, которым всякий человек, купующий и продающий, зело удобно изыскати может число всякая вещи» (первая математическая книга, изданная в Москве в 1682 г. типографским способом), а также оригинальные сборники задач и учебные тексты табличного типа. При отработке математических навыков применялись, как правило, расчеты, которые приходилось выполнять в обыденной производственно-хозяйственной деятельности.

Большое значение придавалось изучению *геометрии,* при изучении которой достаточно широко использовались учебные пособия «Книги сошного письма», «Геометрия» И. Е. Альбертуса Долмацкого и др.

Одним из основных учебных предметов считалась *музыка*. «Музикиа глаголется некогда петие, и некогда мудрость, и от музы глаголется музика, си есть уметель тоя хитрости».

Сочетание «семи свободных наук» нельзя рассматривать как некий образовательный стандарт, существовавший в средневековой Руси. Но, все же, – это был определенный оптимум знаний, освоение которых считалось тогда необходимым для того, чтобы войти в круг людей, «превзошедших учение книжное», а, следовательно, и достичь определенного жизненного (карьерного) успеха.

Главным источником и средством образования являлась книга, которая в XVII веке была распространена среди различных слоев русского населения. По данным специальных исследований интересы читателей были весьма разнообразны: посадские люди, купцы и ремесленники имели в своих частных собраниях помимо богослужебных книг сочинения светского содержания (исторические повести, руководства по медицине, космографии и др.); крестьяне русского Севера отдавали читательское предпочтение агиографическим произведениям (жития святых), а также азбуковникам, лечебникам, гадательным книжкам. Только в одном Олонецком крае, по данным А. Г. Апостолова, было установлено 160 частных владельцев рукописей, среди которых значились крестьяне, посадские люди и даже женщина Ефросинья Замыцкая – владелица библиотеки.

Что касается учебной книги, то, как уже выше отмечалось, в средневековой Руси *элементарное* обучение грамоте обеспечивалось освоением достаточно примитивного в содержательном отношении материала «азбуки границы», азбуки-прописи, «вытверживанием» текстов часовника (с середины XVII века – часослова) и псалтыри; при отсутствии названных книг для обучения чтению использовались иные *рукописные* произведения богослужебной литературы. Большинство книг, используемых в обучении, были рукописными.

Со второй половины XVI века начинается новый этап в развитии учебной литературы, необходимой для освоения все более усложняющегося содержания образования все большим числом обучающихся людей. Этот этап был связан с событием огромной культурно-исторической значимости – с введением *книгопечатания*, которое позволяло и резко увеличить число книг, и расширить их ассортимент, и унифицировать содержание. Примечательно, что сподвижник Петра Великого В. Н. Татищев в «Истории Российской…» начало книгопечатания и книгораспространения оценивает следующим образом:

«*Букв обретение.* Из способов всемирного умопросвещения разумею три величайшие: так, первое – обретение букв, чрез которые возы-

мели способ написанное вечно в памяти сохранить и далеко отстоящим от нас наше мнение изъявить.

Христово пришествие. Второе – Христа Спасителя на землю пришествие, которым совершенно открылось познание Творца и должность твари к Богу, себе и ближнему.

Книгопечатание. Третье – чрез обретение тиснения книг и вольное всем оного употребление, чрез которое весьма великое просвещение мир получил, ибо чрез то науки вольные возросли и книг полезных умножилось»[7].

Первого марта 1564 года Иван Федоров вместе со своим соратником Петром Мстиславцем издали первую русскую печатную датированную книгу «Апостол», а *в 1574 году во Львове Иван Федоров издает первую русскую учебную книгу «Азбука»*, положив тем самым начало отечественному учебному книгоизданию.

В дальнейшем созданию и тиражированию учебной литературы большое внимание уделяли замечательные отечественные просветители, авторы и составители первых учебных книг на русском языке Василий Бурцов, Симеон Полоцкий, Карион Истомин, Иоанникий и Софроний Лихуды и др., а также работники Московского Государева Печатного двора.

***

В XVI–XVII вв. образование в России медленно, но поступательно развивалось, создавались новые школы, росло число учителей, которые получали возможность овладения основами профессиональных знаний в процессе самообразования. Источниковой базой для профессионального самообразования были книги, перечень наименований и тираж которых расширялись в связи с распространением книгопечатания.

Самой существенной чертой этого периода развития отечественного образования и педагогической мысли является, по мнению Л. Н. Модзалевского, переход «от византийского направления к новому западноевропейскому, решительно признанному уже при Петре Великом».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 1

1. Какие аргументы приводят в защиту своей позиции сторонники идеи раннего происхождения славянской письменности (до Кирилла и Мефодия)?

2. Какие социокультурные процессы определили новые (какие?) тенденции в развитии отечественной образовательной практики в XVII в.?

3. Можно ли предположить, что решение Великого князя Киевского Владимира Святого о выборе в качестве государственной православной

[7] Татищев В. Н. От скифов до славян... С. 28.

(Византийской) церкви, привело к ограничению на тысячелетие вперед политических и духовно-образовательных связей с католическими (а позднее и с протестантскими) европейскими государствами, а, следовательно, объективно затормозило развитие русской культуры, педагогической мысли и образовательной практики? Сравните в количественном и качественном (гуманистическом) отношении педагогические идеи, рожденные византийскими и иными православными просветителями, с идеями, генерированными в католической и протестантской образовательной среде.

4. Сравните содержание обучения в средневековой Европе и в Московском государстве в XIV–XV вв.

5. Что объединяет Славяно-греко-латинскую и Киево-Могилянскую академии и что их различает?

6. Какие уроки древнерусской педагогики могут быть полезны для решения современных проблем образования? Ответьте, опираясь на текст азбуковника «Школьное благочиние».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Апостолов, А. Г. Школа, образование и учебная книга в России в XVII в. / А. Г. Апостолов // Сов. педагогика. – 1974. – № 4. – С. 103–111.

Греков, Б. Д. Киевская Русь / Б. Д. Греков. – М.; Л. : АН СССР, 1944. – 348 с.

Громов, М. Н. Памятники древнерусской литературы как источник изучения раннего этапа отечественной педагогики / М. Н. Громов // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. – М. : АПН СССР, НИИ ОП, 1983. – С. 144-162.

Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд. – Пг., 1915. – 746 с.

Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогии и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 258–269.

Карамзин, Н. М. История государства Российского. Репринтное воспроизведение издания пятого, выпущенного в трех книгах. Кн. 2. Т. V / Н. М. Карамзин. – М. : Книга, 1989. – 242 с.

Костомаров, Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. В 3-х кн. Кн. I / Н. И. Костомаров. – М. : Книга, 1990. – 740 с.

Лихачев, Д. С. Возникновение русской культуры / Д. С. Лихачев. – М. : АН СССР, 1958.– 240 с..

Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский / Науч. редакция, вступительная статья, предметный указатель М. В. Захарченко. – СПб. : Алетейя, 2000. – 496 с.

Повесть временных лет. – М.–Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 405 с.

Сказание о начале славянской письменности. – М. : Наука, 1981. – 198 с.

Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.) : Монография / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 480 с.

Смирнов, В. И. Становление системы образования и подготовки учителей в России (X – начало XX веков) : Монография с приложением документов и суждений современников об учителе / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. – Н. Тагил : НТГСПА, 2010. – 304 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учебное пособие для студентов педвузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики и образования. От зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – 260 с.

Латышина, Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли) : Учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2002. – 603 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / Сост. С.Д . Бабишин, Б. Н. Митюров.– М. : Педагогика, 1985. – 363 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 480 с.

Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. I. / Сост. Н. А. Желваков. – 2-е изд.. – М. : Учпедгиз, 1938. – 548 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Постановления «Стоглава» об обучении и училищах // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 222–223.

Татищев, В. Н. От скифов до славян. История Российская во всей ее полноте / В. Н. Татищев. – М. : Эксмо: Алгоритм, 2011. – 544 с.

Школьное благочиние // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 282–294.

Учебная, научная и справочная литература

Клибанов, А. И. «Написание о грамоте» (Опыт исследования просветительно-реформационного памятника конца XV – половины XVI века) / А. И. Клибанов // Проблемы религии и атеизма. Вып. III. – М., 1955. – С. 325–379.

Написание о грамоте // Рукопись бывшей Московской духовной академии. № 103. Л. 118 // Клибанов А. И. «Написание о грамоте» // Проблемы религии и атеизма. Вып. III. – М., 1955. – С. 375–379.

Периодика

Бабишин, С. Д. Из истории зарождения школы высшего типа в Древней Руси / С. Д. Бабишин // Сов. педагогика. – 1972. – № 8. – С. 94–100.

Богданов, А. П. Борьба за организацию Славяно-греко-латинской академии / А. П. Богданов // Сов. педагогика. – 1989. – № 4. – С. 128–134.

Петров, В. М. Московская Русь: пути просвещение (XV–XVI века) / В. М. Петров // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 57–66.

Петров, В. М. Московские учителя XIV столетия / В. М. Петров // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 90–94.

Румянцева, В. С. Школьное образование на Руси в XVI–XVII в. / В. С. Румянцева // Сов. педагогика. – 1983. – № 1. – С. 105–110.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

ГЛАВА 2.
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКАХ КИЕВСКОЙ И МОСКОВСКОЙ РУСИ В XI–XVII ВВ.

§ 1. Педагогические идеи в памятниках литературы Древней Руси XI−XV вв.
§ 2. Вопросы образования в документах ортодоксальной церкви и еретических движений XIV–XV вв.
§ 3. Учительная литература в московском государстве в XVI–XVI вв.
§ 4. Педагогические идеи Симеона Полоцкого.
§ 5. Школьные азбуковники – источники историко-педагогических знаний.

В. И. СМИРНОВ

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ПАМЯТНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ДРЕВНЕЙ РУСИ XI−XIII ВВ.

При анализе литературных памятников XI–XIII вв., которые могли бы служить руководствами для учителей и воспитателей, мы исходим из того, что педагогика во все времена стремится найти и дать ответ на три главных вопроса: *зачем*, *чему* и *как* учить (воспитывать)? Следовательно, нравоучительная, преимущественно религиозная литература, которая могла использоваться учительством в практических профессионально-педагогических целях, должна была:

– раскрывать меру необходимости и возможности человека в познании себя и окружающего мира;

– формулировать воспитательный идеал, определяющий содержание обучения и воспитания;

– давать представление о способах организации и осуществления учебно-воспитательной деятельности.

Сохранившиеся памятники древнерусской учительной литературы не предлагают педагогических рекомендаций учителю по поводу того, как определять цель и содержание образования, как организовывать процесс обучения и воспитания. Большей частью поучения и наставления были адресованы не тому, кто воспитывает, а тем, кто призван воспитать себя. Но отдельные суждения мыслителей того времени могли дать учителям пищу для размышлений и указать ориентиры в их деятельности.

Климент Смолятич в полемическом послании смоленскому священнику Фоме внушает оппоненту, что «размышлять надлежит и знать, как все существует, и управляется, и совершенствуется». Учение и размыш-

ление Климент рассматривает как важнейшие источники познания Бога, истины, природы вещей, самопознания и самосовершенствования.

Кирилл Туровский утверждает, что моральное совершенствование личности человека происходит под влиянием веры в Бога, книжного учения и природы. Путь приближения человека к божественному идеалу лежит, по его мнению, через *любовь, послушание, нищелюбие*. В эти понятия он вкладывает человеколюбие и приверженность высоким нравственным идеалам. Определенный интерес представляют рекомендации Кирилла Туровского по методике чтения: он призывал к осмыслению прочитанного, проникновению в его сущность.

Первым русским памятником, имеющим выраженный дидактический характер, был «Изборник 1076 г.» («Изборник Святослава»), который открывало «Слово некоего калугера о почитании книжном». Автор «Слова» монах Иоанн предлагает четко сформулированные правила чтения книг: не торопиться при чтении, трижды перечитывать одну и ту же главу, читать вслух. Придавая большое значение воспитательному примеру, Иоанн часто ссылается на жития святых, которых подвигло к свершению богоугодных дел усердное чтение книг.

Значительный интерес для древнерусского учителя мог представлять написанный в 1136 г. новгородским ученым Кириком математический трактат «Учение им же ведати человеку числа всех лет». Трактат построен на дидактических принципах последовательности, связи нового материала с известным, иллюстрации теоретических положений конкретными практическими примерами, обобщения освоенного материала в конце каждого раздела. Весь текст «Учения» сопровождается авторскими ремарками, обеспечивающими методическую направленность трактата и придающими диалоговый характер общению автора с читателем: «Как узнать..?»; «Да будет известно…»; «А вот наставление об…»; «Если хочешь узнать…»; «Как можно узнать…»; И этого нельзя не знать, знай…»; «Все знают, и я сообщу, что…»[8].

Важный материал для изучения педагогических идеалов и целей воспитания в Древней Руси дает относящееся к 1096 г. «*Поучение» Владимира Мономаха*». «Поучение» это написано великим киевским князем ***Владимиром Мономахом*** (1053–1125) под влиянием «Бесед на Шестоднев» Василия Великого, поучения преподобного Ксенофонта своим сыновьям и «Стословца» константинопольского патриарха Геннадия («Изборник 1076 г.). Вместе с тем было бы неправильно рассматривать «Поучение» Владимира Мономаха как прямое заимствование – в нем много самобытного, оригинального.

Основные нравственно-педагогические максимы Мономаха выражаются в обращенном к детям страстном призыве к трудолюбию и

[8] См.: Кирик Новгородец... С. 178–180.

человеколюбию. «Бога ради, не ленитесь, молю вас, – взывает к детям Мономах и далее подчеркивает, – …ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость божию». «Не ленитесь в доме своем», «не ленитесь, на войну выйдя», «не ленитесь ни на что хорошее», – неустанно повторяет В. Мономах. Объективно противопоставляя свои суждения религиозным постулатам, отрицающим активность человека и восхваляющим созерцательное бытие, Мономах залогом успехов, основой достоинства и чести правителя и вообще мужчины считает инициативный и самоотверженный труд («Смерти ведь, дети не боясь, ни войны, ни зверя, дело исполняйте мужское, как вам Бог пошлет»).

Большое значение Мономах придает формированию нравственных качеств личности, прежде всего – *человеколюбия* («убогих не забывайте, «старых чтите как отца, а молодых, как братьев», «не давайте причинять вред ни своим, ни чужим»…), *чистоты помыслов* («лжи остерегайтесь», имейте «помыслы чистые, побуждая себя на добрые дела»), *справедливости* («избавляйте обижаемого, давайте суд сироте, оправдывайте вдовицу»), *воздержания* (научись, призывает он человека, «очам управлению, языка воздержанию, ума смирению, тела подчинению, гнева подавлению»).

Владимир Мономах считает важнейшим фактором достижения жизненных целей труд, а главными способами самосовершенствования и избавления от грехов – *покаяние*, *слезы* и *милосердие*. Под покаянием следует понимать осознание человеком смысла своих поступков; слезы символизируют сожаление о своих неблаговидных делах, признание своих недостатков и готовность к их исправлению, понимание бренности человеческой жизни…

В «Поучении» Мономаха не только представлены основные контуры содержания образования и воспитания, но и обозначены важнейшие, по его мнению, пути реализации воспитательных задач: воспитание в труде, в отвечающей потребностям личности практической деятельности; воспитание средствами убеждения и примера (автор постоянно апеллирует к религиозным авторитетам, к фактам из жизни своих знаменитых предков и современников, к событиям собственной жизни).

С принятием в Киевской Руси христианства широкое распространение получили заимствованные из Византии сборники поучений, включающие в себя переводные произведения (чаще фрагменты из них) богословов, философов, античных писателей, определяли цель и содержание воспитания. Материал для этих наставлений брался чаще всего из ветхозаветных книг: «Притчей Соломона», «Премудростей Соломона», «Премудростей Иисуса, сына Сирахова» и др. Извлеченные из религиозной литературы и из сочинений античных философов афоризмы этих

сборников главное внимание сосредоточивают на нормах человеческой морали, рекомендуют правила поведения, обязательные для каждого члена общества.

Весьма широкую известность приобрели в Киевской Руси произведения Иоанна Златоуста. Отрывки или пересказы из его сочинений входили в качестве важной составной части в сборники «Пчела» и «Мудрость Менандра», а также в сборники «Измарагд», «Златоструй».

В византийских гномологиях (сборниках поучительных афоризмов и притч) обычно содержались специальные разделы о книжном учении, о воспитании детей, об отношении к учителю и др. Особенной популярностью на Руси вплоть до XVIII в. пользовались сборники «Пчела» и «Измарагд».

В «Пчеле» подборки высказываний на педагогическую тематику составили главы «О учении и беседе», «О наказании», «О любомудрии и учении детей», «О чести (почитании» родителей», «О старости и юности», «О памяти». В «Измарагд», созданный на основе гномологии «Мудрость Менандра», включена подборка сентенций о «почитании книжном», которая завершается «Словом Святого Кирилла епископа о том, яко незабывати учителей своих».

Составители гномологий «Пчела» и «Измарагд», высоко оценивая роль учителя в обучении и воспитании детей, признавали, что педагогическая деятельность – дело нелегкое («Тяжелее всего человеку умному глупого и упрямого учить человека»), с которым успешно справиться может лишь тот, кто являет собой пример для воспитанников. «Уча, учи нравом, а не словом», «Тогда учитель свершен и верен бывает, уча, егда деянием учит», – этим заповедям призывают авторы афоризмов неуклонно следовать наставников.

И еще о воспитательной силе примера: «Все, что велишь подчиненным своим – как быть и что делать, – сначала выполни сам, потом уже учи. Тем самым ты лучше научишь, чем наказанием, согласно закону: там ведь идет подражание, здесь – страх, а лучше всегда с подражаньем, чем со страхом идти к совершенствованию».

Учитель должен стремиться к самоусовершенствованию. Отсюда выбор таких афоризмов, как: «Иже нудят (принуждают – В. С.) учитися иных, сами же не хотят учитися, то подобни суть кадилному светилнику усякивающему (иссякающему – В. С.), а масла не проливающим», «Невозможно есть велика учения начати, мало учився».

Движущей силой учения должны стать осознание учеником собственного незнания и порожденное им стремление обрести знание – это справедливое и с точки зрения современной педагогики умозаключение неоднократно в той или иной редакции повторяется в тексте «Пчелы»: «Начало разуму – разуменье невежества своего. Мы же, не знающие ничего, мним себя всеведущими» (Платон).

Стремление обрести знание должно питаться опытом («Этот спрошенный, что такое мудрость, ответил: «Опыт») и воплощаться в систематическом учебном труде («Невозможны обширные знания при редком учении»).

Включая в текст «Пчелы» высказывания о том, что «насильно учение не может твердо быти; с радостью же и веселием входя, твердо прилежит к душам внимающих», авторы внушают читателю весьма прогрессивный взгляд на то, что побуждение ученика к учению не должно основываться исключительно на принуждении.

Афоризмы древнерусских сборников позволяли педагогу ознакомиться с разнообразными суждениями и выбрать те способы педагогического взаимодействия и воздействия на ученика, которые были наиболее приемлемы для него, наиболее соответствовали его профессиональным и нравственным установкам.

Широкое распространение в рассматриваемый период получили *четьи* – сборники, выполненные в жанре ораторской прозы в форме «слов» и «поучений». Эти сочинения отличались ярко выраженным дидактизмом, ориентирующим читателя на «ученье, на обличенье, на управленье и на наказанье», на стремление воспитать у себя уважение к властям и духовенству, готовность к беспрекословному подчинению им, выработать у себя такие качества, как трудолюбие, скромность, забота о родителях и детях.

Назидательность в древнерусской литературе осуществлялась чаще всего путем непосредственного наставления читателя, через декларативное выражение авторских оценок людей и событий, через подчеркнутое разграничение и противопоставление положительных и отрицательных героев, через стремление представить идеальное, желаемое как реально существующее. Вместе с тем авторы средневековых произведений дидактического красноречия, по-прежнему широко используя в своих трудах прямой дидактизм и положительный пример в качестве основных способов воспитательного воздействия, активно применяют и другие методы и приемы, такие, как убеждение, внушение, критика негативных сторон явления, поступка или личности человека, повторение и др.

Примечательно, что в отличие от западноевропейских университетских и монастырских книжных центров в русских библиотеках содержалось мало богословской и философской литературы. Это объясняется тем, что православие не ориентировалось на пример Запада, где в качестве официально признаваемой католической церковью системы религиозно-философского образования выступала схоластика, имевшая целью постижение Бога и истины в логике, в рассуждении, через подчинение авторитету догмата. Православие же, ограничивающее роль разума в делах веры, основными средствами богопостижения считает созерцание, нравственное чувство и нравственный подвиг. В отличие от католицизма,

православие всегда было убеждено в том, что философия ему не нужна. Все истины в высшей инстанции заключены в Священном писании и в творениях святых отцов и учителей церкви.

И все же православным церковнослужителям приходилось прибегать к *философствованию* в процессе борьбы с ересью и еретиками. Эта перманентная борьба с инакомыслием актуализировала потребность в грамотных священниках, способных в отстаивании своих позиций опираться на книжные знания, почерпнутые из церковной литературы.

§ 2. ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОКУМЕНТАХ ОРТОДОКСАЛЬНОЙ ЦЕРКВИ И ЕРЕТИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ XIV–XV ВВ.

Важным фактом духовной и культурной жизни русского общества в XIV–XV вв. было противоборство ортодоксальной (официальной, приверженной незыблемым религиозным канонам) церкви и еретических учений. Критическое отношение еретиков к традиционной церковной образованности, отход от святоотеческого предания, акцент на рациональном образовании, осуществляемом учителями-мирянами, отрицание монополии церкви и монастырей на обучение и воспитание детей, подготовку «учительных людей» – все это побудило ортодоксальных деятелей русской православной церкви, с одной стороны, к усилению борьбы с еретиками, с другой – к реформированию образования.

В XV веке в Новгороде, Пскове, а затем в Москве и других русских городах распространились еретические движения, участники которых решительно отрицали многие догматы православия, отказывались признавать авторитет церкви и религиозные обряды, боролись против церковного гнета, монастырского землевладения, купли-продажи должностей духовенством. Еретики призывали своих сторонников обратиться к идеалам первоначального христианства, декларирующего равенство всех перед Богом, любовь к ближнему, милосердие, подвергали критике образовательную политику официальной церкви, традиционные церковные формы воспитания и обучения. Так, например, *стригольники* утверждали, что возможности для книжного обучения должны иметь все, вне зависимости от сословной принадлежности и пола. «Жидовствующие», развивая реформаторские идеи о «самовластии» и свободе воли человека, его естественном праве на образование, провозглашали, что человек всю жизнь должен учиться и относиться к изучаемому критически, так как не все «святые писания» истинны и потому не все святы.

Определяя цели и содержание образования, еретики отдавали предпочтение не овладению суммой знаний о внешнем мире, а духовному становлению развивающейся личности. Такой подход отражал принци-

пиально новое явление – зарождение рационализма. Следует отметить, что русские еретики были прекрасно информированы о западноевропейских подходах к формированию человека, использовали учебные книги, пришедшие на Русь с Запада.

С. М. Соловьев пишет, что «еретики отличались ученостью, имели книги, каких не было у православного духовенства, которое потому и не могло бороться с еретиками…»

Официальная церковь считала основной целью обучения грамоте усвоение учеником религиозных догматов. При таком подходе грамота выступала как «наставник крепок всякия божественные заповеди господня», как средство познания Бога и воспитания готовности руководствоваться в жизни исключительно христианскими нормами: «Да не знающие бога сим бога познают и заповеди творят и немудрии от сего да умудрятся на законы господня», – убеждал автор отражающей ортодоксальные позиции «Беседы о учении грамоте». Грамота, не ориентированная на религиозное образование была, по убеждению ортодоксов, не только бесполезна, но и вредна.

По мнению еретиков, также, впрочем, не отрицавших необходимости религиозного воспитания и использования в его целях потенциала *учения книжного*, обучение грамоте было необходимо прежде всего для расширения кругозора человека и раскрытия его возможностей. При этом обучение должно было строиться на основе критического прочтения книжного текста, т.е. на рациональной, а не на догматической основе.

«Написание о грамоте» – документ, который можно было бы охарактеризовать как духовно-образовательный манифест еретиков, – определяет обучение грамоте как средство самовыражения человеческого разума, как условие и канал сохранения и передачи людьми исторического и социального опыта: «Грамота есть толь угодна мудрость многа, учение богоблаженное, изъяшъству навыкновение, невежествию искоренение. Грамота есть ведомо и неведомых тайнеоткровение, неразумию разрешение, истине освобождение. Грамота есть бывшим и минувшим и забвению воспоминание и паметование, настоящим же бывающим и пребывающим предложения и разум и исправление, грядущим и будущим и последним предзрение, извещение и наказание и всему всячески память превечная».

В «Написании о грамоте» выражена такая светлая идея, такая победа мысли, что значение ее для культуры образующегося Русского многонационального государства являлось исключительно важным.

Свои представления о целях образования и способах его осуществления еретики могли черпать из таких книг, как «Написание о грамоте», «Беседы о грамоте», «Грамматика» Дионисия Фракийского, «Еллинский летописец», «О семи частях слова» Иоанна Дамаскина, «Шестокрыл», «Логика», «Диалектика» и др.

Есть основания считать взгляды еретиков на роль и назначение образования народа более прогрессивными, более ориентированными на достижение гуманистических идеалов, чем взгляды ортодоксов. Впрочем, такое заключение отнюдь не умаляет историко-педагогического и культурно-образовательного значения послания Геннадия и, главное, намерения автора расширить возможности и улучшить качество образования.

Противоборство официальной церкви с еретическими движениями неизбежно должно было привести к появлению альтернативных (часто прямо противоположных) подходов к определению целей, задач, содержания и способов образования подрастающего поколения.

Так, весьма жесткую позицию по отношению к взглядам еретиков на образование занял Иосиф Волоцкий (1439/40–1515) – основатель Волоколамского монастыря, автор и составитель антиеретического сочинения «Просветитель». Вместо постижения веры через чтение писаний отцов православной церкви, еретики, отмечалось в «Просветителе», «занимались астрологией, чародейством и другими ложными учениями. Учили, как по звездам определять и устраивать рождение и жизнь человека, а Священное Писание они учили презирать как пустое и ненужное людям».

Иосиф Волоцкий и его последователи (иосифляне) указывали на то, что центрами образования, школами духовно-нравственной и трудовой жизни призваны были стать монастыри, а не мирские училища «мастеров грамоты».

Влиятельным сторонником радикальных перемен в православной церкви и в образовании был глава движения «нестяжателей» ***Нил Сорский*** (ок. 1433–1508). Человек по тем временам высокообразованный (первоначальное образование он получил в посадской среде, служил скорописцем или подьячим в суде, приняв постриг в Кирилло-Белозерском монастыре, на Афоне и в Константинополе изучал греческий опыт монастырского воспитания), хорошо знакомый с византийской религиозно-педагогической литературой, Нил Сорский создал систему подготовки «учительных людей» в небольших скитах. Такие скиты, по разработанному им «Уставу о скитской жизни», призваны были стать высшей ступенью в духовно-нравственном воспитании и книжном образовании.

Образовательно-воспитательная модель Нила Сорского, построенная с учетом этико-педагогических взглядов Григория Синаита, Иоанна Златоуста, Иоанна Синайского (Лествичника), Исаака Сирина и др., определяла пути и способы нравственного самосовершенствования человека (как священнослужителя, так и мирянина). Восхождение к христианскому идеалу, по Нилу Сорскому, предполагало прежде всего овладение умением управлять своими страстями через принятие аскетического образа жизни, через изоляцию в своем доме, в своей семье, в общине от суетно-греховного внешнего (мирского) влияния.

Восемь «помыслов», утверждает Нил Сорский, лежат в основе страстей человека: чревоугодие, любострастие, сребролюбие, гнев, печаль, уныние, тщеславие, гордость. Помочь человеку в «умертвлении» страстей и в борьбе со «страстными помыслами» должны были чтение духовной литературы, занятия ремеслом, физическим трудом, *учительство* (обучение грамоте детей мирян). Известный историк и богослов Г. В. Флоровский, оценивая просветительскую деятельность нестяжателей, отмечал, что они пытались в средневековой России решить задачу совершенствования или «преодоления мира через преображение и воспитание нового человека, через становление новой личности».

Идеология нестяжателей не была поддержана государственной властью, которой более импонировала авторитарная этико-педагогическая концепция Иосифа Волоцкого, которая была канонизирована в статусе официальной доктрины на Стоглавом соборе.

Одним из наиболее последовательных и непримиримых борцов с распространением ереси был ***Геннадий Новгородский*** (ок. 1410–1505). В 90-х годах XV века архиепископ Новгородский и Псковский Геннадий обратился к митрополиту Симону с посланием, в котором просил ходатайствовать перед государем об открытии училищ для подготовки священнослужителей, которые могли бы осуществлять духовное воспитание прихожан в соответствии с установками официальной церкви. Стремление Геннадия к улучшению образования питалось не столько желанием распространить в народе просвещение, сколько сугубо прагматическим намерением укрепить, опираясь на авторитет великокняжеской власти, заметно ослабленные в этот период идеологические позиции церкви.

Определенный интерес для истории педагогической мысли представляет послание Геннадия как документ, отражающий представления автора о том, *чему* и *как* должны были учить в древнерусских школах. На вопрос *чему учить?* Геннадий отвечал: должны учить «азбуку границу», овладевать умением разбирать слова с титлами и навыками чтения псалтыря со следованием. В послании не указывается на необходимость обучения письму, грамматике, счету и даже об ознакомлении с новым заветом не говорится ни слова.

На первое место Геннадий ставит азбуку границу, т. е. азбуку, написанную в форме акростиха. В этой азбуке стихи нравоучительного содержания начинались с очередной буквы алфавита. Один из примеров азбуки-границы, называющейся «Молитва Константина Философа сътворена азбукою», цитирует П. Ф. Каптерев:

Аз словом сим молюся Богу:
Боже всеа твори зижителю
Видимыа и не видимыа!
Господня Духа посли живущаго,
Да вдохнет в сердце мое слово,
Еже будет на оуспех всем,
Живущим в заповедех твоих и т. д.

Изложение азбуки в форме акростиха, «производилось в тех видах, чтобы путем связных и осмысленных предложений, облегчить запоминание названий букв. Акростих представляет собой своего рода звуковые картинки» (П. Ф. Каптерев).

«Псалтырь со следованием» служила изучению «церковного *постатия*», т.е. требований к проведению церковных служб. Второй функцией псалтыри было то, что она использовалась как собрание текстов, на которых отрабатывалась техника чтения.

В послании Геннадия содержатся некоторые сведения о порядке организации обучения и системе взаимоотношений обучающихся и их родителей с мастерами грамоты: «да первое изучит ему вечерню, ино то мастеру принести каша да гривна денег, а завтреня также, а и свыше того, а часы то особно…».

В конце девятнадцатого века послание Геннадия стало предметом острого спора между *западниками* и *славянофилами* по поводу оценки уровня русской образованности. По мнению западников (Е. Е. Голубинский, Н. Ф. Каптерев, П. Ф. Каптерев, П. Н. Милюков и др.), послание Геннадия представляет собой бесспорное доказательство «крайне печального положения образования духовенства и вместе просвещения вообще, т. е. отсутствия или крайне малого числа сколько-нибудь сносных школ».

С точки зрения славянофилов (М. Ф. Владимирский-Буданов, С. И. Миропольский, А. И. Соболевский и др.), Геннадий в послании обращает внимание митрополита не на отсутствие школ, а лишь на то, что они (школы), будучи общеобразовательными учреждениями, не способны были обеспечить качественную профессиональную подготовку членов клира.

§ 3. УЧИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА В МОСКОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕ В XVI–XVI ВВ.

Оценивая состояния образования в Московском государстве, С. М. Соловьев пишет: «Движения, и политическое и религиозное, возбуждали умственную деятельность, вызывали на борьбу словом, к которой нельзя было приступить без приготовления, без начитанности; пример царя в словесной премудрости ритора и людей к нему близких не мог не иметь влияния; духовное оружие собиралось, складывалось в одно место, чтоб удобнее можно было им пользоваться». Главным видом такого «духовного оружия» являлась *учительная книга*[9]. Литературные источники, из которых в XVII столетии педагог мог приобретать знания,

[9] Учительная литература – раздел древнерусской письменности XI–XVII вв., излагающий в художественной форме дидактический (наставительный) материал: ораторская проза, поучения (гомилии), нравоучительные беседы, патристика (служащие воспитанию тексты святых отцов), экзегезы (толкования текстов Священного Писания), притчи и др. Большинство произведений учительной литературы носит название «Слово».

необходимые для осуществления профессиональной деятельности, можно условно подразделить на пять групп:

– *школьные учебные книги*;

– *учебно-справочные книги и светская литература*, содержащая информацию познавательного характера;

– *этико-дидактическая* (нравоучительная) *литература*;

– *общепедагогические и методические разработки*, адресованные учителям и предназначенные для их профессиональной подготовки и самоподготовки (прообраз учебных пособий по педагогике и методике организации и осуществления учебно-воспитательного процесса);

– *переводная учебно-справочная философско-педагогическая и методическая литература*.

Первая группа – это «школьные», в современном понимании, учебные книги, т.е. книги, формально предназначенные для обучения детей, однако на практике активно использующиеся и педагогами в процессе самообразования и подготовки к проведению учебных занятий. Мы уже называли наиболее известные из них: псалтыри учебные, часословы, буквари, азбуки, азбуки-прописи, склады учительные, учебные пособия по грамматике, риторике, диалектике, арифметике, геометрии, «лексисы» и т. п.

Анализ существовавшего тогда состава учебных книг позволяет сделать вывод о том, что свои познания в предметной области учителя могли получить, как правило, из тех же источников, что они предлагали для изучения детям: разница между знаниями ученика и учителя в основном состояла в различной степени прочности запоминания освоенной учебной информации и, вероятно, в различной степени ее понимания.

Важно отметить, что школьная учебная книга была для учителя не только источником информации, но и своеобразной моделью организации учебного процесса: педагог на своих уроках в соответствии с господствовавшими канонами репродуктивного обучения строго воспроизводил заложенную в учебнике последовательность представления учебного материала, систему и логику аргументации.

Таким образом, школьная учебная книга выступала как:

– основной – если не единственный! – источник систематической учебной информации для детей;

– один из главных источников самоподготовки учителей;

– своеобразное «методическое» пособие для педагога.

Особое место в составе книг, отнесенных к первой группе, занимает трактат ***Епифания Славинецкого (?–1675)*** «*Гражданство обычаев детских*», который можно считать первым изданным на русском языке педагогическим произведением, непосредственно адресованным детям. Эта работа, представляющая собой перевод завоевавшего в Европе большую популярность сочинения Эразма Роттердамского (1467–1536) «De civilitate morum puerilium», была призвана научить подрастающее поко-

ление русского дворянства «благопристойным», «цивилизованным» манерам поведения («благие нрав стяжати»), внедрить в русский быт гигиенические нормы и стандарты западноевропейского этикета, избавив, тем самым, соотечественников от язвительных насмешек иноземцев и обвинений в варварстве и дикости.

По своему содержанию, а также по форме, способам и стилю изложения книга «Гражданство обычаев детских» была ориентирована на детское восприятие; примечательно, что *никогда прежде этико-дидактические сочинения не были предназначены специально детям*: в те времена считалось необходимым воспитывать *человека вообще*, т. е. одинаково – как взрослого, так и ребенка.

И еще одно важное *дидактическое* отличие книги Е. Славинецкого: несмотря на то, что обычно в обучении правилам и нормам поведения превалировала догматическая форма изложения материала, при которой исключалась необходимость объяснения, *почему следовало поступать именно так, а не иначе*, в «Гражданстве обычаев детских» представлена система аргументов, подтверждающих и обосновывающих те или иные положения: например, такие-то действия и поступки вредны для здоровья, другие – делают человека смешным и нелепым в глазах окружающих, третьи – более соответствуют поведению животных, чем человека…

«Гражданство обычаев детских» было *для педагога* своего рода программой, отражающей требования к содержанию образования и воспитания детей высших слоев общества.

В книге впервые было определено, что курс детского воспитания должен включать в себя:

– овладение нормами христианской морали;

– обучение семи свободным искусствам;

– овладение нормами культурного поведения.

Вторая группа учебно-справочные книги: своды законодательных актов, справочники, словари, азбуковники филологические[10], а также получающая все большее распространение светская литература: исторические повести, руководства по естественным наукам, космографии, географии, медицине, бытовые повести, сатира…

Книги, условно объединенные в составе второй группы, могли использоваться педагогами как для повышения уровня своего *общего* образования, так и для углубленной подготовки учащихся. Однако эти книги не имели выраженной педагогической направленности, потому мы и ограничиваемся лишь обозначением данной группы, т. е. констатацией факта ее существования.

---

[10] Принято выделять: *азбуковники филологические* – сборники статей лексико-грамматического содержания, напоминающие толковые словари, и *азбуковники школьные* – предназначенные для школьного обучения и педагогической подготовки учителей сборники, выступающие аналогом энциклопедических словарей и / или педагогических пособий.

Третья группа – произведения этико-дидактического (нравоучительного) характера. Книги, отнесенные к этой группе, также не были предназначены прямо для учителя, для его профессиональной подготовки, но, бесспорно, не могли не использоваться в процессе самообразования и практической деятельности.

Одним из наиболее значительных памятников русской этико-дидактической литературы XV–XVI вв. является «Домострой», представляющий собой своеобразный кодекс морально-правовых норм, регламентирующих гражданскую и семейную жизнь человека. Принято считать, что «Домострой» – это документально оформленный символ семейно-бытового авторитаризма, основанного на жестком принуждении и применении репрессивных мер за любые нарушения патриархальных отношений. Действительно, заимствованные из ветхозаветных, как правило, источников и освященные религиозными установлениями нормы утверждали безусловную власть главы семьи, предписывали домочадцам проявлять неукоснительное послушание, оправдывали жестокие наказания... Вместе с тем «Домострой» отражал и прогрессивные черты социально-экономической жизни русского общества, формировал мировоззрение зажиточного горожанина, которому этот свод правил, собственно, и предназначался, рекомендовал способы *домостроения* (отсюда и название – «Домострой»), т. е. организации хозяйства и домашнего быта.

«Домострой» создавался с учетом европейских традиций разработки нормативно-рекомендательных актов, регламентирующих семейно-бытовые отношения в бюргерской среде; *при всем совершенно очевидном национальном своеобразии этого документа* заметна его генетическая связь с аналогичными сочинениями античного периода (Ксенофонт, «О хозяйстве») и средневековья (Пандольфини «Рассуждения об управлении семьей»; С. Фляшка «Советы отца сыну»; «Парижский хозяин» неизвестного французского автора XV века). В основу текста «Домостроя» легли фрагменты из Библии, сентенции из сборников «Златоуст», «Измарагд», «Пчела» и др.

Время создания и авторство «Домостроя» точно не установлено. Существует лишь предположение, что первая, ранняя, более полная редакция «Домостроя» появилась в XV веке в среде зажиточного населения Великого Новгорода; вторая, более поздняя, сокращенная редакция была создана в середине XVI столетия в Москве при деятельном участии члена «избранной рады» Ивана Грозного, протопопа Благовещенского собора Сильвестра, который существенно переработал и дополнил первоначальную версию «Домостроя».

В редакции Сильвестра «Домострой» состоит из 64 глав, которые можно условно объединить в три раздела: главы 1–14 утверждают необходимость почитания веры, духовных и светских властей («*духовное строение*»); главы 15–29 содержат предписания по организации семей-

ных отношений, воспитанию детей, обращению со слугами («*мирское строение*»); главы 30–63 представляют собой рекомендации по ведению домашнего хозяйства («*домовное строение*»). Глава 64-я включает оригинальное сочинение самого Сильвестра «Послание и наставление от отца к сыну». Педагогические воззрения авторов представлены в основном в главах 15, 17, 18, а также в главе 64.

Поучения-предписания, изложенные в главе 15 («*Како детей своих воспитати во всяком наказании и страсе божии*»), показывают, что составители «Домостроя» целью и результатом воспитания считали такие качества растущего человека, как богобоязненность, милосердие, готовность к выполнению требований старших, грамотность, любовь к труду и умение трудиться, гигиенические навыки («беречь и блюсти чистоту телесную»), трезвость. Родители в воспитании должны учитывать возрастные особенности, способности и возможности каждого ребенка («смотря и по возрасту, их учить»; «кто в чем способен, какие кому бог возможности даст»).

Основной способ достижения воспитательных целей – принуждение с применением жесткого требования и наказания (детей надлежит «любить… и беречь, но и страхом спасать, наказывая и поучая»); важнейший принцип воспитания: «Наказывай детей в юности – упокоят тебя в старости твоей».

Глава 17 «*Како дети учити и страхом спасати*» раскрывает перед наставником наиболее эффективные, с точки зрения авторов, способы воздействия на воспитуемого: «не жалея бей ребенка: если прутом посечешь его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти»; «любя же сына своего, увеличивай ему раны»; «воспитай дитя в запретах»; «не улыбайся ему, играя: в малом послабишь – в большом пострадаешь»; «не дай ему воли в юности, но сокруши ему ребра…»

Текст этой главы часто и охотно используют для того, чтобы показать сколь грубыми и невежественными были нравы наших предков, сколь варварским было их отношение к детям. При этом критики забывают, что жестокое отношение к ребенку могло быть *объяснено* – не оправдано, естественно, а только *объяснено*! – следующими обстоятельствами:

1. Взрослые несли всю полноту ответственности перед богом и перед людьми за ребенка, за результаты его воспитания. «Домострой» внушал отцу семейства, что только правильно воспитанное чадо «*не станет тебе досадой, и болезнью души, и разорением дома, погибелью имущества, и укоризной соседей, и насмешкой врагов, и пеней властей, и злою досадой*». И еще одно предостережение родителям, содержащееся в главе 15: «*…Дети, лишенные поучений отцов и матерей, в чем согрешат или зло сотворят, то отцам и матерям от бога грех, а от людей укоризна и насмешка, дому же убыток, а себе самим скорбь и ущерб, от судей же*

пеня и позор». Перечисление небесных и земных кар, которые неизбежно падут на голову нерадивого отца-воспитателя, должно было побудить его ревностно радеть о выполнении долга родительского. А, следовательно, решительно и беспощадно пресекать все то, что не укладывалось в рамки желаемого поведения ребенка.

2. Старшие члены семьи и сообщества в те времена чаще всего воспринимали ребенка как *маленького взрослого* и относились к нему соответствующим образом: все всерьез, никаких послаблений, никаких скидок на возраст, на неумение, на незнание…

3. И, наконец, следует отдавать отчет в том, что изложение в «Домострое» требований применять жестокие наказания отнюдь не являлось свидетельством того, что эти требования неукоснительно исполнялись. Интересные суждения о роли и месте физических наказаний, об эффективности использования в воспитании *педагогического жезла* («простой глупой палки») высказывает В. О. Ключевский: «Необходимо различать, – писал он, – план начертания от практического его применения. «Педагогический жезл» был больше метафизический, чем реальный. Великое значение приписывалось ему только в планах ради логической стройности и последовательности. О жезле охотно писали, не видя перед собой живого объекта, ребенка. Перед суровыми педагогами в действительности оказывалась не теоретическая, логическая схема, но живые дети, педагоги-отцы видели этих детей и любили их, а видеть детей и любить их – это одно и то же, два нераздельных психологических момента. Да и при «учащении ран» не всегда больше страдает тот, кто терпит наказание – нередко оно больше отдается в сердце того, кто «учащает раны»[11].

4. Впрочем, «Домострой» рекомендовал воспитывать детей не только «в страхе божии», но и «в добре наказании (в хорошем поучении), и в благорассудном учении». Следовательно, не палкой единой, но и *разумным словом*, а также *приносящим пользу делом* призывал «Домострой» воспитывать человека.

Глава 18 «*Како детям отца и мать любить, и беречь, и повиноваться им, и утешать их во всем*» адресована уже не воспитателям, а детям. Нормы, внушаемые главе растущему человеку, в полной мере соответствуют установкам, которыми должны руководствоваться наставники: «…Любите отца своего и мать свою, и слушайте их, и повинуйтесь им в боге во всем и старость их чтите, и немощь их и всякую скорбь от всей души на себе понесите, и благо вам будет, и долго пребудете на земле, за то простятся грехи ваши, и бог вас помилует, и прославят вас люди, и дом ваш благословится навеки, и наследуют сыны сынам вашим…».

Определенный интерес представляет 64-я глава: в ней изложены *поучения отца Сильвестра своему сыну Анфиму*, которые сводятся к требо-

[11] Ключевский В. О. Два воспитания ... С. 395.

ванию неукоснительно придерживаться в делах и во взаимоотношениях с другими людьми обязательных для каждого христианина норм поведения. Главная нравственная максима поучения выражена Золотым правилом этики: «не делай другому, чего сам не любишь». Рассматривая пример отца и наставника в качестве действенного способа воспитания, Сильвестр указывает сыну, что «от всех почетаем, всеми любим» он (отец) был потому, что «всякому в нужном угодил… и делом, и служением, и покорством, а не гордыней, порочащим словом не осуждал никого, не насмехался, не укорял никого, не бранился ни с кем, а пришла от кого обида – мы бога ради терпели и винили себя, и потому становились враги друзьями».

В ряду памятников отечественной этико-дидактической литературы заметное место занимает еще одно произведение, имеющее название «Домострой». Автор этого сочинения – видный деятель отечественного просвещения, составитель первого в России иллюстрированного букваря и других учебных книг, поэт и переводчик ***Кариона Истомина*** (ок. 1650–1717). «Домострой» написан в 1695–1696 гг.; состоит из 14 строф, каждая из которых включает 6 стихов. В отличие от одноименного сочинения протопопа Сильвестра «Домострой» Кариона Истомина освещает только одну область семейно-бытовых отношений, он определяет правила поведения детей в семье и школе.

Одна из главных идей «Домостроя» состоит в утверждении необходимости всеобщего обучения («Умно славна бо душа в человеце, учитися долг всякого в своем веце»).

Порицая безделье и леность («Кто не радеет, не делавши ленится, за безчинство той и бити годится»; «Не праздну быти юну подобает, всяк приличну делу да внимает…»), Карион Истомин большое значение придает развивающим играм и призывает «ради отрады дать время играти. Игра же детям приличная буди, да не вредятся очи их и груди. Мячик и кубарь, городы и клетки. Бегают, плетут, ловят, мечут сетки».

§ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ СИМЕОНА ПОЛОЦКОГО

Важную роль в развитии отечественной педагогической мысли и образовательной практики в XVII в. сыграл ***Симеон Полоцкий*** (в миру Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович, 1629–1680), выдающийся белорусский и русский общественный и церковный деятель, просветитель, педагог, писатель.

Педагогические воззрения Полоцкого, отраженные в целом ряде переложенных в стихотворную форму уже известных произведений учительного характера, а также в собственных сочинениях (предисловие к Букварю 1679 года, «Книжица вопросом и ответом, иже в юности сущим

зело потребны суть», «Обед душевный» и «Вечеря душевная», «Вертоград многоцветный» и др.; школьные пьесы «Трагедия о Навхудоносоре» и «Комидия притчи о блудном сыне»), свидетельствуют о глубоком для того времени знании психологии человека, понимании социального и личностного значения образования, самопознания и самосовершенствования.

Система педагогических взглядов Симеона Полоцкого тезисно могла бы быть представлена следующим образом:

– Вся жизнь человека и его поведение зависят от воспитания, полученного в детстве;

– Формирование личности происходит в результате совокупного влияния среды, воспитания, и самовоспитания; главные воспитатели – родители и учителя;

– Величайшая сила в воспитании – *разумная* родительская любовь. Однако *излишняя* любовь родителей к детям «*вредоносна*»;

– Неудачи в воспитании проистекают, как правило, от заласкивания матерью, от нетребовательности отца, от взаимного попустительства;

– Наставники, желающие добиться успеха в воспитании, должны руководствоваться принципами *воспитания* детей *в труде* и *природосообразности* (в текстах проповедей Симеона Полоцкого красной нитью проходит сопоставление обстоятельств и логики развития человека и природы; воспитатель сравнивается с деревом, дающим плоды, ребенок – с плодом, с почвой, в которую брошено семя);

– При хорошо организованном воспитании родители и учителя могут добиться любых желаемых результатов, поскольку «сердца юных легко принимают разные характеры вследствие мягкости сердца.

Симеон Полоцкий настоятельно рекомендовал наставникам воспитывать детей, «хорошо соблюдая следующие вещи, нужные для хорошего воспитания.

Первая вещь – жезл. Кто щадит свой жезл, ненавидит своего сына, а любящий прилежно наказывает».

Вторая вещь – чтобы детям запрещать плохое сообщество, не допускать дружить с лукавыми. Однако пусть общение ваших детей будет с добрыми, ибо общающиеся с добром обучаются доброте или, по крайней мере, не привыкают делать зла.

Третья вещь – это не подавать детям плохого примера, ибо дети, видя дела своих родителей, бывают их подражателями. Счастливы родители, которых добродетельная жизнь – пример благонравия для детей, зеркало для исправления и образец хороших дел.

Четвертая и последняя вещь – чтобы родители обучали своих младенцев от молодых ногтей, от материнских сосков страху божьему, чтобы те больше росли в добродетели, чем в величину тела.

Ссылаясь на совет некоего искусного учителя, Симеон Полоцкий предлагает педагогам своеобразную программу воспитания и образования подрастающего поколения:

– от рождения до 7 лет – *период нравственного воспитания*: детей следует учить произносить добрые и чистые слова, говорить правду;

– от 7 до 14 лет – *период практического обучения*: надлежит учить мастерству, необходимому в жизни, и охранять от вредных зрелищ, поскольку ребенку неприлично видеть и говорить плохое:

– от 14 до 21 года – *период умственного развития и гражданского воспитания*.

Симеон Полоцкий одним из первых отечественных просветителей сформулировал требования к человеку, занимающемуся профессиональной педагогической деятельностью:

Иже хощет учитель человеком быти,
долженствует три вещи всячески хранити.
Первое, да искусен сам сый наставляет,
иначе бо не учит, но люди прелщает.
Второе, должен слово свое украсити
Правдою, действом, дабы приятном быти.
Третье, преклоняти сердце подобает,
Ко творению делес, к ним же увещает».

Ревнитель просвещения, призванный в Москву для его распространения, Симеон Полоцкий в проповедях своих напал на старых учителей, священников, за их невежество: «Многие невежды, не бывшие никогда и нигде учениками, смеют называться учителями... по правде это не учители, но мучители. Оттого умножилась в людях злоба, преуспело лукавство, волхвование, чародейство, разбой, воровство, убийства, пьянство и нелепые игрища, грабежи, хищения и тому подобное… Виною всего этого преимущественно неуменье и нераденье духовных отцов: не учат и не наставляют детей своих духовных».

Беда Полоцкого, также как и других российских просветителей, по мнению Каптерева, состояла в том, что их педагогические идеалы в отличие от идеалов европейских педагогов, и в XVII веке продолжали строиться больше на воззрениях ветхого завета, чем нового. «Конечно, – вынужден согласиться П. Ф. Каптерев, – наши предки в основу всего воспитания ставили душеспасительность, охрану детей от дурных примеров, от зла в его различных видах, высшую цель воспитания они видели в научении детей страху Божию, повиновению их заповедям Господним. Самую грамотность они определяли как «начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания». Они чрезвычайно почитали книгу, как глаголы самого Бога, книга и божественная мудрость, София, у них отождествлялись; они высоко ставили храмы, как место благодатного просвещения, как место, где собраны средства для спасения человека; они почитали монахов и священников, как учителей, наставников, руководителей, и внушали повиноваться им во всем; но отношения свои к детям понимали по ветхозаветному, не уважали, не ценили детской личности,

подавляли самые простые и естественные проявления детской природы – веселье и смех, – относились к детям крайне сурово, опасаясь проявить к ним излишнюю любовь и снисходительность…»[12].

Предвзятость П. Ф. Каптерева в оценке педагогических идеалов Симеона Полоцкого, равно как и других отечественных педагогов того времени, особенно в части обвинения в *ветхозаветно* жестоком отношении к детям, очевидна. Анализ историко-педагогических памятников рассматриваемой эпохи убедительно доказывает, что репрессивные способы воспитания («учащай раны», «сокруши ребра») отнюдь не были вершиной педагогического творчества *разумных* русских учителей, не рассматривались ими как некая педагогическая панацея; *напротив*, *к любви взывал Симеон Полоцкий* («Великая добродетель есть любовь») *и к милосердию*: «Звери лютые безоружны по отношению к своим детям. Не терзает лев своих котят, не раздирает медведица своих детей, ни волк своих чад не пожирает. Это и среди птиц хищных. Змеи и гады ядом иных умерщвляют, своих детей не повреждают. Так и люди. Как бы зол ни был человек к другим, к своим детям – добр».

Впрочем, справедливости ради, следует отметить, что и С. М. Соловьев вынужден признать глубокую убежденность Симеона Полоцкого в необходимости просвещения русского общества. Полоцкий, пишет автор «Истории России с древнейших времен», провозглашает необходимость научного образования и в проповедях своих. Так, в слове на день Рождества Христова проповедник от лица патриархов, александрийского и антиохийского, именем божией премудрости, умоляет русских людей взыскать науку, потому что она свет умственных очей и правило всему житию человеческому. Обращаясь от лица патриархов к царю, он убеждает его основывать школы, умножать студентов милостью и вниманием, изыскать хороших учителей и всех почестями поощрять к трудолюбию.

§ 5. ШКОЛЬНЫЕ АЗБУКОВНИКИ – ИСТОЧНИКИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Четвертая группа книг – это общепедагогические и методические разработки, адресованные учителям и предназначенные для их профессиональной подготовки и самоподготовки. Появление сочинений, имеющих выраженную педагогическую направленность и способных обеспечить учителя и родителей минимумом необходимых для воспитания и обучения детей психолого-педагогических знаний стало важным фактором развития общего образования и профессионально-педагогической самоподготовки наставников.

---

[12] Каптерев П. Ф. История русской педагогии... С. 29.

К числу сочинений педагогического характера прежде всего относятся получившие в XVI–XVII вв. достаточно широкое распространение рукописные сборники, называвшиеся *школьными азбуковниками*. Первый исследователь азбуковников *Д. Л. Мордовцев*, атрибутируя эти историко-педагогические памятники, отмечает, что «азбуковниками обозначали не букварь, не азбуку и не алфавиты, заменявшие у нас словари, … но под этим именем предки понимали, кажется всякий учебник, всякое руководство, предназначенное для обучения юношества, тем более, что и содержание их нисколько не соответствовало названиям и каждый азбуковник был отчасти отдельным учебником, не имевшим в себе ничего общего с прочими… Впрочем, потому, может быть, эти учебники называются азбуковниками, что содержание их располагается большею частью в алфавитном порядке».

Школьные азбуковники появились во второй половине XVII века в связи развитием образования и актуализацией потребности в повышении качества обучения, которая могла быть удовлетворена, прежде всего, повышением уровня профессиональной компетентности учительства.

Азбуковник «Школьное благочиние», «Азбуковник вторый», «Азбуковник наказательный», «Азбуковник о нерадивоучащихся учениках» могут по праву претендовать на статус *первых специальных педагогических руководств, созданных в России*; эти сочинения, имеющие *рецептурно-дидактический* (рекомендательно-наставительный) характер, раскрывали цель и задачи воспитания и обучения, рекомендовали определенный порядок, формы, способы и средства осуществления педагогического процесса.

Наибольший интерес в ряду школьных азбуковников представляет обнаруженное в Афанасьевской рукописи «Школьное благочиние», в котором весьма подробно излагаются требования к организации школьной жизни, к содержанию и технологии обучения в школе. Длительное время остававшееся неизвестным слагатель азбуковника *Прохор Коломнянин*, оригинальным способом зашифровавший в тексте свое имя, предлагает читателю регламент (или устав) школьной жизни, созданный на основе обобщения педагогического опыта отечественных (русских, белорусских, украинских) учителей. Сочинение написано в стихотворной форме в виде беседы «слагателя», учителя и учеников.

Цель и задачи воспитания состояли, по мнению слагателя, прежде всего в формировании у воспитанников таких качеств, как богобоязненность, стремление к добродетели, неприятие зла, почитание старших, подражание их примеру. Хочу видеть вас «богу годными, во нраве же и учениях мне подобными», «во всем искусных» – выражает свои пожелания учитель, решительно требуя от учеников: «Злых дел отгребайтеся, добродетельному житию научайтеся»; «Богу угодная благими делы исправити подшися…»; «Повинуйтесь вси родителем во всем…»; «Почитайте и седины человеков многолетних» …

Важная роль в воспитании принадлежит «учению книжному». «Книжное учение – крайнее спасение»: руководствуясь этим постулатом, учитель призывает учеников: «Читанием книжным бога взыщете и всякого блага усердно от него поищите». Следует отметить, что в «Школьном благочинии» книжная мудрость всегда высоконравственна, а авторитет учености, книжности поднят на высочайшую ступень.

О содержании образования, которое составляло в основном обучение святому писанию, возможно диалектике, а также чтению книг и отчасти грамматическим правилам, можно судить по немногим фразам: «Доброе вот обучение святое писание…»; «Буди высок в любомудрых науках» (Напомним, что В. И. Даль указывает, что любомудрие – это «наука достижения премудрости, т. е. понимание назначения человека и долга его…»); «Хощет ли кто знати строчное прописание, то внимайте разумно просодийное познание. Хощет ли кто что в книгах говорити и читати, на точках и запятых по разуму речи отдыхати».

Полагая своими основными задачами формирование у воспитанников «о божественном писании благого мудрования», а также «научение книжное», учитель вместе с тем учит и правилам пристойного поведения, требуя от детей не озорничать, не шуметь («шум и крик не полезный зде да не явится», быть немногословными («словеса ваша мала и умерена да будут»), говорить ясно, «умеренным гласом» и т. д. Учитель призывает и самих учеников принимать участие в воспитании товарищей: «буди о дружине своей любителен»; «в школу тщательно иди и товарища своего веди»; «жестоковыйного нравом обличайте и благому смирению таковому научайте»; «наставляйте друг друга ко благому и не оставляйте низсходнящего неразмне ко злому. Назирайте ленивых и гневливых и обличайте сварливых и бранливых». Требуя от учеников «пребывать в совете», жить «между собою … с великим примирением», учитель предупреждает: «товарищем своих не утесняй»; а если «кто друг друга зле уничижит, таковый с терпением на школьном козле полежит».

Весьма детально слагатель описывает режим дня и необходимые действия ученика как в школе, так и дома. Самое пристальное внимание уделяется привитию гигиенических навыков, неукоснительному обеспечению порядка и чистоты в школе («Сим бо познается ваша личная лепота, аще у вас будет школьная чистота»).

Методы воспитания рекомендуются суровые, однако учитель должен, по мнению слагателя, быть «кротким и смиренномудрым», «добротой своей во благое учеников исправлять», «не быть напрасно злым мучителем», а «наказывать биением по рассмотрению», справедливо и разумно. Большое значение придается применению физических наказаний: в тексте постоянно упоминаются «учителев добрейший с плетию ремень» и лоза, которая «детем разум во главу вгоняет», «всяким добротам научает и злые обычаи удобь отлучает».

Учитель должен воспитывать личным примером, потому ему следует «кротким и смиренномудрым бывати». Если учитель «добродетельным путем ведется, к таковому ученик без опасения приведется». Развивая эту мысль, автор пишет, что когда учителем «благая дела творятся, такового ученицы крепце держатся», в противном случае учителю «лучше учительско имя отставить». На учителе лежит огромная ответственность, он – спаситель своим ученикам, хранитель их чистоты, грех ученика «на небрежливом учителе бог взыщет».

По «Школьному благочинию» можно составить представление о том, какой могла быть организация обучения в школе. Отношения в школе весьма демократичны, воспитанники все равны («малии в вас и велицыи вси равни, учении же ради вящщих местом да будут знатни».

Учение продолжается с утра до вечера (до вечерней службы) с перерывом на обед. Учитель назначает несколько старост, которые должны опрашивать учеников в отсутствие учителя, помогать им в учении, следить за порядком, наказывать в отсутствие учителя провинившихся («виноватых по вине смотря без мене да смиряют»), раздавать и собирать книги («книги старосте в соблюдение … приносите»), обеспечивать их сохранность, следить за чистотой, отоплением школы и т. д. Под руководством старост ученики должны каждый день убирать школу, мыть полы, лавки, столы, топить помещение и приносить свежую воду. Заметим, что обязанности старост напоминают обязанности мониторов, помощников учителей в школах, работающих по Белл-Ланкастерской системе взаимного обучения.

«Школьное благочиние» создано под очевидным влиянием педагогической мысли юго-западных русских земель. Демократизм, высокие требования к нравственному облику учителя соответствуют требованиям уставов Луцкой и Львовской братских школ. Можно предположить, что автор «Благочиния» был знаком с порядками юго-западных братских школ.

Определенный интерес представляет другое пособие для учителя, известное под названием «Азбуковник вторый». Автор азбуковника, подчеркивая свое гуманное отношение к ученикам, называет их «возлюбленными», «любезными». Примечательно, что в отличие от многих своих современников в отношении «грубоучащихся» (нерадивых, «плохих») учеников автор «Азбуковника второго» требует не наказания, а педагогической поддержки. Он убеждает детей не печалиться, а обращаться к богу, ибо бог «сокрушенных сердцем и смиренных духом спасает». В тексте азбуковника представлена молитва для плохих учеников: «... Научи меня... Научи... Молю тебя, господи, вразуми...» и т. д. В «Азбуковнике втором» представлены методические рекомендации по обучению риторике и письму: в тексте имеются образцы приветственных речей, которые должны освоить ученики на занятиях по красноречию, а также образцы прописей, содержащих нравоучительные тексты.

Подлинным гимном знанию называет Е. Ю. Фарзтдинова «Азбуковник о нерадивоучащихся ученицех», прославляющий учение, мудрость. «Цветами земля украшается, небо звездами освещается, душа учением просвещается»; учитель – «божественного писания рачитель, богодухновенного учения рассудитель»; «око тело зрением просвещает, так и учитель учением душу напояет» – утверждает автор азбуковника. В яркой, образной форме он призывает учеников быть трудолюбивыми, послушными, терпеливыми, предостерегает их от «кощунства», «глумления» и прочих грехов.

Среди школьных азбуковников заметное место занимает «Азбуковник полный, имеющий в себе увещания учения, наказания учеником от многих книг, множае же от грамматики». Свое сочинение автор предпосылает указанием для читателя-учителя: «Азбуковник, его же должно быть добрым учителям повседневно прочитывать в наказание (поучение) ученикам». «Азбуковник полный…» включал заимствованные из различных источников – русских, греческих, болгарских и др. – сведения из истории, материалы библейского характера, информацию о создании азбуки Кирилла и пермской азбуки Стефана, рассказ о Максиме Греке, объяснения происхождения летоисчисления и т. д. В азбуковник включены методические рекомендации для обучения, «Сказание о седми свободных мудростях», раскрывающих содержание семит свободных наук (грамматики, диалектики, риторики, музыки, арифметики, геометрии и астрономии), а также освещен широкий круг вопросов, касающихся училищных правил и организации воспитания.

Определенный интерес в плане нашего исследования представляет одно из первых учебно-методических пособий, напечатанное в 1645 г. в Москве, известное под названием «Наказание к учителям, како им детей учити грамоте и како детям учитися божественному писанию и разумению». В «Наказании…» даются практические рекомендации учителям о том, «како им подобает иметь искусство имети в словесах, и в речах, и в пословицах, чтобы ученикам их было в научение и возвещение разума, а не в срам и понос». «Наказание…» рекомендует обучать вначале азбуке, затем часовнику и псалтыри и прочим божественным книгам. Учить рекомендуется неспешно, разъясняя значение слов, обращая внимание на произношение и артикуляцию.

Пятая группа – переводная учебно-справочная научно-педагогическая и методическая литература. Одной из характерных особенностей развития отечественной школы и педагогики в XVII веке стала тенденция к сближению России со странами Юго-Восточной и Западной Европы в социокультурной сфере. Особенно активным было проникновение славянских – польской, чешской, сербской, украинской и белорусской – культурно-образовательных традиций. Основным каналом такого проникновения стала научно-учебная и справочная литература, которая

получила весьма широкое распространение в России во второй половине XVII в. (например, с польского языка были переведены и изданы в России «Космография» Г. Меркатора, «Великое зерцало» И. Майера, «О строении человеческого тела» А. Везалия, «Селенография» Я. Гевелиуса, «Естествознание» М. Скотта)

Появляются в распоряжении русских педагогов и педагогические труды, в частности, работы Я. А. Коменского: известно, что некоторые сочинения основоположника научной педагогики имелись в библиотеках Симеона Полоцкого, Сильвестра Медведева, Кариона Истомина, Дмитрия Ростовского, а «Обозрение реформированной во славу божию физики» и «Мир чувственных вещей в картинках», возможно, использовались в обучении.

Знакомство с зарубежной педагогикой находило естественное отражение в творчестве российских просветителей. Так, исследователи обращают внимание на сходство отдельных положений «Обеда душевного» и «Вечери душевной» с положениями «Великой дидактики»; хрестоматийным было утверждение о том, что Карион Истомин пропагандировал метод наглядного обучения. Однако, нисколько не умаляя *вневременного* значения педагогического творчества Я. А. Коменского, следует признать, что и в преувеличении своих действительных заслуг великий педагог и гуманист не нуждается.

В XVII столетии отечественная педагогическая традиция была еще (и уже!) достаточно своеобразной, чтобы исключить перенос в русскую образовательную практику на основе прямого копирования методических разработок Коменского. Русские просветители, проявляя глубокий профессионализм и педагогическую чуткость, сумели полно, органично и рационально развить идеи Коменского с учетом национально-культурной специфики российского образования.

Вместе с тем приобщение к европейской культурно-образовательной среде не могло не сказаться и на этико-педагогических взглядах русских просветителей. Так, А. Н. Джуринский утверждает, что во второй половине XVII в. в России определились четыре основных подхода к воспитанию и обучению:

*1) **латинофильский*** (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев);

*2) **византийско-русский*** (Епифаний Славинецкий, Федор Ртищев, Карион Истомин);

*3) **славяно-греко-латинский*** (Иоанникий и Софроний Лихуды);

*4) **старообрядческо-начетнический*** (протопоп Аввакум).

Эти подходы были порождены двумя взглядами на будущее России, которые впоследствии привели к разделению русского общества на западников и славянофилов.

В заключение отметим, что в XVI–XVII вв. образование в России медленно, но поступательно развивалось, создавались новые школы, рос-

ло число учителей, которые получали возможность овладения основами профессиональных знаний в процессе самообразования. Источниковой базой для профессионального самообразования были книги, перечень наименований и тираж которых расширялись в связи с распространением книгопечатания.

Главной чертой этого периода развития отечественного образования и педагогической мысли является, по мнению Л. Н. Модзалевского, переход «от византийского направления к новому западноевропейскому, решительно признанному уже при Петре Великом»[13].

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 2

1. Определите, какие идеи библейской педагогики стали ключевыми для отечественной педагогики XV–XVI вв. Чем объяснялось их распространение в древнерусском обществе?

2. Попробуйте установить общность и различие педагогических взглядов Симеона Полоцкого и педагогических воззрений его западноевропейских современников. Соотносятся ли педагогические установки С. Полоцкого с гуманистическими позициями европейских педагогов?

3. Сравните взгляды на способы воздействия на растущего человека, которые бытовали в западноевропейской, русской и исламской средневековой этико-педагогической традиции.

4. Чем православная педагогическая традиция отличалась от католической и протестантской педагогики Западной Европы?

5. Дайте сравнительную характеристику древнерусских и западноевропейских педагогических идей X–XIII вв.

6. Подготовьте доклады (7–10 мин.):

«О начале славянской письменности».

«Поучения» Владимира Мономаха детям, «Домострой» протопопа Сильвестра и «Домострой» Кариона Истомина о назначении, возможностях, способах и средствах воспитания. Сравнительная педагогическая характеристика источников.

6. Подготовьте сообщения (не более 5 мин.).

«Школьное благочиние» об организации учебного процесса и требованиях к учителю.

Педагогические идеи и просветительская деятельность С. Полоцкого.

7. Заполните таблицу с целью осуществления сравнительного анализа представлений об идеале человека, смысле его жизни, цели воспитания, доминирующих способах педагогического воздействия и стиле педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

---

[13] Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения... СПб., 2000. С. 333.

	Древнерусские источники	«Домострой» Сильвестра	«Домострой» К. Истомина	«Школьное благочиние»	С. Полоцкий
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия					

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд. – Пг., 1915. – 746 с.

Ключевский, В. О. Два воспитания // Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. Т. IX. Материалы разных лет / Под ред. В. Л. Янина. – М. : Мысль, 1990. – С. 5–28.

Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский ; Науч. редакция, вступительная статья, предметный указатель М. В. Захарченко. – СПб. : Алетейя, 2000. – 496 с.

Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.) : Монография / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 480 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

Адрианова-Перетц, В. П. Человек в учительной литературе древней Руси / В. П. Адрианова-Перетц // Исследования по истории русской литературы XI–XVII вв.; ТОДРЛ. Т. XXVII. – М. : Наука, 1972. – С. 3-68.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учебное пособие для студентов педвузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др; под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Латышина, Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли) : Учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2002. – 603 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. – М. : Педагогика, 1985. – 363 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 480 с.

Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. I. / Сост. Н. А. Желваков. – 2-е изд.. – М. : Учпедгиз, 1938. – 548 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Владимир Мономах. Поучение // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 164–169.

Из «Слова некоего калугера о чьтьи книг» // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 155.

Истомин, К. Домострой / К. Истомин // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 280–282.

Кирик Новгородец. Из «Учения им же ведати человеку числа всех лет» // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–VII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 176–178.

Туровский, Кирилл. Слово святого Кирилла о наказании / Кирилл Туровский // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 175.

Смолятич, Климент. Послание, написанное Климентом, митрополитом русским, священнику Фоме и объясненное Афанасием-монахом / Климент Смолятич // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 171–173.

Полоцкий, С. Вертоград многоцветный / С. Полоцкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 333–338.

Полоцкий, С. Из «Вечери душевной» / С. Полоцкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 343–347.

Полоцкий, С. Из «Обеда душевного» / С. Полоцкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 341–342.

Полоцкий, С. Наказание чадом / С. Полоцкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 342–343.

Полоцкий, С. О невежественных старых учителях и священниках / С. Полоцкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 338.

Послание Геннадия // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 220–221.

Постановления «Стоглава» об обучении и училищах // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 222–223.

Пчела // Памятники литературы Древней Руси. XIII в. – М. : Худ. литература, 1981. – С. 486–517.

Славинецкий, Е. Гражданство обычаев детских / Е. Славинецкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – М., 1990. – С. 314–329.

Школьное благочиние // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 282–294.

Учебная, научная и справочная литература

Демин, А. С. Диалог «Школьное благочиние» Прохора Коломнянина / А. С. Демин // Памятники культуры: Новые открытия: Письменность. Искусство. Археология: 1975 г. – М. : Наука,1976. – 242 с.

Изборник 1076 г. – М. : Наука, 1965. – 1090 с.

Иларион. Слово о Законе и Благодати. – М. : Столица, 1994. – 146 с.

Клибанов, А. И. «Написание о грамоте» (Опыт исследования просветительно-реформационного памятника конца XV – половины XVI века) // Проблемы религии и атеизма. Вып. III. – М., 1955. – С. 325–379.

Написание о грамоте // Рукопись бывшей Московской духовной академии. № 103. Л. 118 // Клибанов А. И. «Написание о грамоте» // Проблемы религии и атеизма. Вып. III. – М., 1955. – С. 375–379.

Сказание о начале славянской письменности. – М. : Наука, 1981. – 198 с.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

ГЛАВА 3.
СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В XVIII ВЕКЕ

§ 1. Образовательные реформы Петра Великого.
§ 2. Развитие образования во второй трети XVIII века.
§ 3. Система воспитания и образования в эпоху Екатерины II.

В. И. СМИРНОВ

§ 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

К концу XVII века в стагнирующей сфере отечественного образования накопилась критическая масса, имеющая такой энергетический потенциал, который не мог не породить объективно просветительскую по целям, радикально реформаторскую по характеру и примитивно прямолинейную по способам осуществления социальную политику Петра I и его преемников.

Восемнадцатое столетие занимает особое место в истории России, поскольку именно тогда, в эпоху, которая была названа славянским веком Просвещения, было положено начало становлению государственной системы общего и профессионального образования, организации специальной подготовки педагогов, созданию отечественной педагогической науки, появлению первых педагогических руководств, определяющих цель, содержание и способы профессиональной деятельности учителей.

Чрезвычайно ярким периодом, насыщенным кардинальными изменениями во всех сторонах жизни российского государства, в том числе и в образовании, стала первая четверть XVIII века. Создание обширной Российской империи, утверждение абсолютизма с его мощным бюрократическим аппаратом, динамичный рост промышленности и торговли, формирование регулярной армии и флота, интеграция России в систему европейских политико-экономических и социально-культурных связей и отношений – все это актуализировало потребность в формировании кадрового потенциала преобразований, в образовании людей, способных инициативно и грамотно осуществлять поставленные цели и задачи. В этих условиях была очевидна необходимость проведения широкомасштабных просветительских реформ, учреждения сети образовательных учреждений разного уровня и разных типов.

Для реализации реформаторских планов Петра Великого уже недостаточно было учебных заведений, существовавших в России в семнадцатом столетии под эгидой церкви, и предлагаемого ими содержания

образования: церковь, которая считала управление образованием своей прерогативой, видела назначение школы главным образом в созидании благочестивого и законопослушного православного христианина. В допетровской школе «учили часослову, псалтири, разумению божественных писаний и даже схоластическим богословию, философии, пиитике, риторике», но не сообщали сведений, необходимых для воинской и морской службы, практической деятельности в системе государственного управления, в горнорудном деле, промышленном производстве и торговле.

Важнейшим отличием просветительской политики Петра стала ее ориентация на подготовку компетентных специалистов для нужд бурно развивающегося государства. Включив школу в орбиту своих прямых интересов, государство определило в качестве ее приоритетной задачи формирование подготовленного к устройству мирских дел, к решению практических вопросов «хорошего гражданина, … толкового служилого человека, профессионала».



Петр I

Во исполнение реформаторских замыслов Петра I, направленных на создание российской системы образования, уже в начале века по его инициативе и при его непосредственном участии создаются: Школа математических и навигацких наук, преобразованная позже в Морскую академию, артиллерийские, инженерные, медицинские, горнозаводские, гарнизонные, адмиралтейские школы, учебные заведения для подготовки переводчиков и подьячих.

В 1725 г. в Петербурге была открыта Академия наук и художеств, при которой были созданы Академический университет, имеющий целью подготовку к научной и педагогической деятельности, и Академическая гимназия, ученики которой «нужным наукам обучаются» и готовятся к поступлению в Академический университет. Задуманная Петром I попытка учредить в Петербурге при Академии наук университет и гимназию встретилась с рядом значительных трудностей. После смерти Петра по пятилетнему контракту в Петербург приехали знаменитые немецкие профессора, однако студентов в университете не было. Пришлось выписать 8 студентов из Германии. В связи с тем, что в учебном заведении сложилось критическое соотношение числа профессоров и студентов (17 : 8), профессора, соблюдая устав, стали посещать лекции друг друга. Несвоевременность создания высшего учебного заведения была очевидной. Потребности в высшем образовании в обществе еще не возникло.

Характеризуя назначение Академии и ее роль в реализации просветительских замыслов Петра, С. М. Соловьев писал, что неразвитой России первой четверти XVIII века удовлетворяло учреждение, которое должно было быть академиею наук, университетом, педагогическим институтом и гимназиею вместе, должно было быть семенем, из которого впоследствии развились бы все эти учреждения.

Концентрируя усилия на решении задачи развития профессионального образования, Петр придавал большое значение и общеобразовательной подготовке молодежи: все социально-образовательные проекты Петра I считали необходимым для государственной пользы не одно чисто техническое обучение, но нечто несравненно более широкое – «всенародное обучение» всяким свободным наукам. Общее образование приобретает в этих условиях самостоятельное значение; его задачи признаются уже равноценными задачам образования профессионального. Более широкое понимание задач образования требовало и новых для него форм и типов школ, уже не укладывающихся в узкие рамки профессиональных и сословных училищ (С. В. Рождественский).

И такие новые типы общеобразовательных школ начали создаваться. В 1703 году в Москве открывается для «общие всенародные пользы» гимназия немецкого пастора Э. Глюка, в которой применялась классно-урочная система и реализовывалась гуманистическая образовательная программа. В 1714 году издается указ об открытии во всех губерниях цифирных (арифметических) школ, в которых велено учить «дворянских детей, кроме однодворцев, приказного чина цифири, геометрии, и положить штраф такой, что невольно будет жениться, пока сего учится». В феврале 1716 г. был издан указ, обязывающий в цифирных школах в «губерниях обучать поповских и других церковного, також и купеческого чину и дворовых людей детей, кроме шляхетства…».

В начале XVIII в. положено начало системе *государственных школ:* учреждено около полусотни начальных «цифирных школ», несколько «математических школ». Известный историк русской культуры П. Н. Милюков отмечал, что из 42 цифирных провинциальных школ, открытых в 1716–1722 гг., только 8 доживают до середины века; из 2 тыс. навербованных большею частью силой учеников действительно выучиваются к 1727 г. только 300 на всю Россию.

В это время светское обучение было ориентировано исключительно на военные нужды. Открыты специальные училища: в Москве – навигацкое и инженерное, хирургическая школа, в Петербурге – Морская академия и артиллерийское училище.

Первой по указу Петра I в Москве открылась Школа математических и навигацких наук (1701) для подготовки навигаторов, судостроителей, геодезистов и др. Эта школа – первое в России профессиональное учебное заведение. Большинство учеников составляли простолюдины, обучав-

шиеся за «казенный кошт». В начальном классе учили чтению, письму и счету, в арифметическом – арифметике, геометрии, тригонометрии. В навигаторском классе постигали высшую математику, астрономию, черчение, геодезию и навигацию. Выпускники служили на флоте и строителями. По указу (1714) окончившие Навигацкую школу работали учителями в адмиралтейских, артиллерийских, инженерных и цифирных школах.

После создания в Петербурге Морской академии (1715) Навигацкая школа оставалась в Москве до 1752 г., т. е. до открытия Морского шляхетского кадетского корпуса.

Для обучения детей солдат и матросов в начале XVIII века открывались гарнизонные и адмиралтейские школы, цель которых состояла в подготовке младшего командного состава армии и флота, мастеров по строительству, обслуживанию кораблей. Первая гарнизонная школа начала работу еще в 1698 г. при артиллерийской школе Преображенского полка. В ней обучали грамоте, счету, бомбардирскому (артиллерийскому) делу, а в 172 S г. вышел указ о создании такого рода школ при каждом полку. Первая адмиралтейская школа была открыта в Петербурге в 1719 г., затем аналогичные школы – в Ревеле и Кронштадте. Все эти новые школы назывались «русскими», так как там преподавали чтение, письмо и счет на русском языке, в отличие от других – «разноязычных», где главным образом изучались иностранные языки с целью подготовки переводчиков.

В это же время создавались горнозаводские школы, в которых готовили квалифицированных рабочих и мастеров. Первая была открыта в 1716 г. на Петровском заводе в Карелии, куда собрали 20 детей из бедных дворянских семей и стали обучать их чтению, письму, геометрии, арифметике, артиллерии, горному делу. Здесь же учили горному делу юношей, уже работающих на заводах, а воспитанников Московской школы математических и навигацких наук – доменному, кузнечному, якорному.

Первые профессиональные школы, несмотря на свою конкретную образовательную задачу, выпускали «служилых людей на всякую государственную потребу», т. е. одновременно и военных и гражданских чиновников, как, например, Навигацкая школа. Отсюда энциклопедичность образования, многопредметность, граничившая с хаотичностью: учебный курс мог включать математику, историю, географию, статистику, философию, технологию, рисование и т. д. При этом сами по себе предметы были весьма обширны, в философию, например, одно время входила логика, психология, эстетика, риторика, нравоучение, право естественное, право народное. Такое положение приводило к тому, что курс за недостатком времени проходился не полностью, уровень образования тем самым снижался. Вместе с тем акцент на профессиональную подготовку в начале XVIII в. привел к тому, что государственных школ действительно общеобразовательного характера в России долго не создавалось.

Эту задачу пытались решить школы частные. Пользовавшиеся в то время субсидиями от государства, именно они во многом послужили основой для последующего развития школьного дела в России.

Петровская школьная реформа не оставила без внимания и церковные учебные заведения. Так, еще в 1701 году по указанию Петра I была реорганизована в высшее учебное заведение Славяно-греко-латинская академия. Это было первое в Москве общеобразовательное высшее учебное заведение, выпускники которого привлекались к педагогической деятельности в духовных и светских учебных заведениях.

В 1701 г. была преобразована в высшее духовное учебное заведение и основанная еще в 1632 году украинским просветителем Петром Могилой (1596/97–1647) Киево-Могилянская коллегия. Целью обучения в академии была подготовка образованных людей для различных сфер жизнедеятельности, прежде всего, для духовного просвещения и образования. Большое внимание в академии придавали проблеме изучения человека, его места в мире, проблемам его воспитания и обучения.

С принятием 25 января 1721 года разработанного сподвижником Петра I Феофаном Прокоповичем «Духовного регламента» стали создаваться учебные заведения для подготовки служителей клира, получившие название архиерейских школ. В ряду этих учебных заведений заметно выделялась открытая в 1706 году Новгородская архиерейская школа, которая, достигнув существенных успехов в организации обучения, стала первым в стране центром подготовки учителей (в 1723 году Синод предписал послать в Новгородскую школу из каждой епархии по три человека в возрасте от 15 до 20 лет для подготовки из них учителей грамматики). Еще раз подчеркнем, что это первое известное нам документальное свидетельство об организации в России специальной подготовки учителей.

Реформы, предпринятые Петром I, носили радикальный характер: Петр бескомпромиссно разрушал сложившиеся традиции в образовательной практике, энергично и безжалостно толкал вперед привыкших к неспешному труду школьных наставников, понуждая их делать свое дело быстро и «безленостно со всяким прилежанием».

В стремлении немедленно просветить «дремучую Русь» и уже при своей жизни сделать лицо страны и людей, ее населяющих, европейским, Петр создавал новую школу, опираясь на принуждение и постоянный, изнуряющий страх ученика перед грядущим наказанием и человеком, наделенным властью и правом наказывать. Наказывать безжалостно и сурово. «За проступки на учащихся налагались уголовные кары: плети, батоги, тюремный арест, отдача в солдаты без выслуги. Виновный ученик прямо назывался преступником, и такого преступника, «для вящего наказания», заковывали даже «в ножные железа».

П. Ф. Каптерев писал, что «из попыток учредить общеобразовательные школы во время с Петра до Екатерины II ничего серьезного в педаго-

гическом отношении не вышло, никаких общеобразовательных школ не возникло». Те же учебные заведения, которые тогда были созданы, по его мнению, отличались:

«1) узко утилитарным профессионализмом, в соединении с сословностью, и служебным вынудительным характером: казарма, канцелярия и школа – одинаково были местом службы и учения;

2) полуиностранным характером, с преобладанием иностранных учителей над русскими и часто иностранными языками преподавания;

3) многопредметностью, доходившей до энциклопедизма и учебной хаотичности;

4) жестокой солдатской дисциплиной, применением к школам уголовного кодекса;

5) полным отсутствием общеобразовательного характера».

Столь негативная оценка состояния образования петровского времени небесспорна: известно, что многие цифирные, гарнизонные, адмиралтейские, архиерейские и большинство горнозаводских школ сыграли положительную роль в распространении грамотности, в подготовке кадров для государственного аппарата, армии, флота, промышленности. Трудно переоценить значение учреждений профессионального образования, создавших кадровый потенциал, обеспечивающий прогрессивное развитие страны.

Вместе с тем следует признать, что образовательные реформы Петра Первого были нередко безрассудны и хаотичны; многое из того, о чем мечтал Петр и его сподвижники, было невозможно в тех условиях осуществить; практические меры, предпринимаемые, бесспорно, в благих целях, основывались на произволе, носили антигуманный характер и объективно разрушали первоначальный замысел царя-преобразователя.

При анализе слабых сторон петровской образовательной политики прежде всего обращает на себя внимание следующее:

– Петр и его окружение не имели опыта организации светских учебных заведений и управления школьным делом; они верили в то, что достаточно проявить управленческую инициативу, добрую волю и энергию, чтобы просвещение распространилось по всей стране;

– правительством предпринимались наивные попытки осуществить социально-образовательные проекты в самое короткое время, причем исключительно путем принуждения; в регламентах и инструкциях обязанности местных органов управления определялись без конкретизации задач и пояснений по поводу того, как эти задачи выполнять;

– распространению просвещения препятствовало отсутствие позитивной мотивации учения, порожденное, во-первых, недопониманием родителями и учащимися значения учения, его возможностей в достижении жизненного и служебного успеха; во-вторых, неприятием всеми слоями населения репрессивных мер, применяемых в процессе обучения.

– правительство Петра I, достаточно четко определив цель своей образовательной политики (подготовка «хорошего гражданина, толкового служилого человека, профессионала»), не сумело избежать сложностей и ошибок, связанных с отбором и утверждением содержания образования;

– не были подготовлены компетентные управленцы и учителя, способные создавать учебные заведения и успешно работать в них. Подготовке педагогических кадров практически не уделялось внимания.

Катастрофический недостаток профессионально подготовленных специалистов, способных осуществить грандиозные замыслы Петра был «ахиллесовой пятой» всей его реформаторской деятельности. Собственно, именно это обстоятельство и выдвинуло в число приоритетных задачу создания эффективной системы профессионального образования. Однако решение этой задачи затруднял все тот же дефицит кадров – в стране практически не было квалифицированных русских учителей, отсутствовали организованные формы их профессиональной подготовки.

В основном же, в период царствования Петра подготовка учителей к педагогической деятельности по-прежнему исчерпывалась:

– самообразованием («начетчеством») человека, претендующего на занятие учительской должности или уже работающего учителем;

– приобретением педагогом необходимых профессиональных умений и навыков в процессе непосредственной практической деятельности;

– воспроизведением собственного ученического опыта (напомним, что еще Стоглав призывал учителей учить своих учеников тому и так, чему и как их самих когда-то учили).

Впрочем, в условиях, когда не существовало никакой специальной подготовки к учительской деятельности, требования общества и начальства к учителю были весьма скромными. Так, сподвижник Петра В. Н. Татищев писал: «Учитель есть человек, который детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил и жизни человеческой обучает. И для того он, яко един отец им общий вместо многих родителей. … Должен учитель быть благоразумен, кроток, трезв, не пианица, не зершик, не блудник, не крадлив, не лжив, от всякого зла и неприличных, паче же младенцем соблазненных поступков отдален, чтобы своим добрым и честным житием был им образец…»

Отсутствием собственных российских профессионально подготовленных учителей было обусловлено широкое привлечение к преподаванию иностранцев, нередко не имеющих ни знаний, ни опыта, ни нравственных качеств, необходимых для отправления учительской должности. П. Ф. Каптерев пишет, что в период от Петра I до Екатерины II в России «были школы не русские, а только полурусские, потому что русских учителей было мало и в учителя приглашались в большом числе иностранцы».

Воспроизводя тексты документов первой трети XVIII в., П. Ф. Каптерев сообщает, например: «…Об учителе Фишере, было замечено, что

он “во обучении российского языка довольного искусства не имеет и российского языка мало знает, к тому же глух и мало видит и, сверх того, весьма часто при своем деле бывает пьян, в чем ему ученики всегда почти смеются”. Другой учитель – Штенгер не разумевший по русски, увечил учеников своею тростью и ею одному ученику глаз подбил опасно. Такие увечья могут, жаловались на него, в учениках “охоту к наукам угасить”».

Очевидная общекультурная и профессиональная невежественность многих иностранцев, привлеченных к работе в качестве учителей и наставников русской молодежи, объяснялась следующими обстоятельствами:

Во-первых, в Россию прежде всех других устремились «на ловлю счастья и чинов» предприимчивые авантюристы и проходимцы, не сумевшие найти применение своим «талантам» в родном отечестве. Наиболее удачливые и, очевидно, наиболее способные и грамотные из них устраивались на государственной службе, в промышленности и торговле. Те же, кто не успел или не сумел прорваться на это поприще, пристраивались в иных, менее выгодных сферах, в частности, – в образовании.

Яркое описание «профессионально-педагогической карьеры» некоего мосье Бопре, состоявшейся, правда, уже в последней трети столетия, дал в «Капитанской дочке» А. С. Пушкин: «Бопре в отечестве своем были парикмахером, потом в Пруссии солдатом, потом приехал в Россию pour etre outchitel, не очень понимая значение этого слова. <…> Мы тотчас поладили, и хотя по контракту обязан он был меня учить по-французски, по-немецки и всем наукам, но он предпочел наскоро выучиться от меня кое-как болтать по-русски, – и потом каждый из нас занимался уже своим делом».

Во-вторых, тогда не было сложившейся системы профессиональной подготовки учителей в большинстве государств Западной Европы, выходцы из которых в основном и оккупировали российскую образовательную ниву, приступив к обучению грамоте «варваров-россиян». Так, например, в просвещенной Франции к концу XVII века существовала единственная на всю страну семинария св. Шарля, выпускающая ежегодно 20–30 учителей.

Немногим лучше обстояло тогда дело со светской подготовкой учителей в германских государствах, в Англии, Голландии и Швеции, откуда черпала Россия основной состав «просветителей». По свидетельству Ф. Паульсена, автора ряда трудов, посвященных истории немецкого среднего и высшего образования, первая учительская семинария в Германии была открыта лишь в 1778 году. До этого обучение осуществляли люди, не получавшие специальной подготовки. «Известно, – пишет Ф. Паульсен, – что Фридрих Великий приказал отдавать учительские места предпочтительно отставным солдатам, чтобы у них был на старости кусок хлеба: так сокращались для него расходы и на солдат и на народное образование». До новейшего времени, констатирует автор крупнейшего в XIX веке исследования по истории педагогики К. Шмидт, «в Англии не

существовало сословия учителей: мужчины и женщины, неспособные ни на что иное, прибегали к учительской должности как к крайнему убежищу. Лишь с основания двух больших школьных обществ положено начало подготовке преподавателей. В 1840 г. … сэр И. К. Четльворт вместе с К. Теффонеллем основал на собственный счет учительскую семинарию».

Основным источником профессиональной самоподготовки русских учителей в первой четверти XVIII века оставалась печатная продукция: указы и распоряжения царя, правительствующего Сената, Синода; проекты организации народного образования; трактаты философско-педагогического содержания; учебная литература, предназначенная для учащихся.

Важную роль в формировании представлений учителей о цели, содержании и способах учебно-воспитательной деятельности играли законодательные акты, издававшиеся, как правило, либо при введении новой формы организации образования, либо при открытии учебных заведений. Практически в каждом из именных или сенатских указов об открытии учебных заведений формулируются их целевое назначение, самые общие требования к содержанию обучения, реже указывается на необходимость использования тех или иных форм и способов организации учебно-воспитательной деятельности.

Ценными источниками педагогического самообразования в XVIII веке были произведения Ф. Прокоповича, В. Н. Татищева, И. Т. Посошкова и др. российских просветителей.

В первой четверти XVIII века по-прежнему одним из главных источников обретения опыта профессиональной деятельности для учителей была школьная учебная книга. Обширная и разнообразная по тематике литература – в 1700–1725 гг. было издано около 600 наименований переводных и оригинальных книг, в большинстве своем предназначенных для обучения, – во многом определяла содержание образования и методы обучения.

Учебная книга уже тогда представляла собой важнейший источник учебной информации, основное дидактическое средство, обеспечивающее деятельность учения и преподавания; и уже тогда она с большей или меньшей полнотой обеспечивала реализацию проективно-методической и организационно-методической функций, выступая как своеобразный сценарий или проект учебного процесса, содержащий методические рекомендации, с учетом которых педагог проектирует и осуществляет процесс.

В рассматриваемый период появилось немало учебных книг, которые стали ценными методическими руководствами для учителей. Назовем лишь некоторые из них.

«Вратами учености» назвал Грамматику М. Смотрицкого и Арифметику Л. Магницкого М. В. Ломоносов.

В первой четверти XVIII века было издано несколько новых вариантов грамматики Мелетия Смотрицкого, служившей важным источником методической подготовки учителей. Пособие по грамматике, изданное в 1723 г. учителем Новгородской архиерейской школы, которая, как выше отмечалось, занималась подготовкой учителей, заметно обогатило учебный и методический материал грамматики М. Смотрицкого.

В 1703 году Л. Ф. Магницкий издал книгу «Арифметика, сиречь наука числительная…» Этому учебнику на долгие годы суждено было стать в России главным учебным и методическим руководством для учащихся и учителей.

В 1704 году в Москве вышел «Лексикон треязычный, сиречь речений славянских, еллиногреческих и латинских сокровище». Лексикон составлен Федором Поликарповым, рассмотрен и дополнен Стефаном Яворским, Рафаилом Краснопольским (ректором Московской славяно-латинской академии) и братьями Лихудами. В 1701 году Ф. П. Поликарпов составлял пособие по русской истории, а в 1718 г. по распоряжению Петра перевел с латинского большой труд Б. Варена «География генеральная…»

Забота о переводе нужных для образования россиян книг никогда не оставляли Петра I. Известный в то время проповедник и учитель, Г. Бужинский перевел с немецкого «Введение в историю европейскую…» С. Пуфендорфа. Император пишет в Синод: «Посылаю при сем книгу Пуфендорфа, в которой два трактата: первый – о должности человека и гражданина, другой – о вере христианской, но требую, чтоб первый токмо переведен был, понеже в другом не чаю к пользе нужда быть».

Находясь в июле 1722 года в Астрахани, Петр уведомлял Синод: «Книгу, которую переводил Савва Рагузинский о славенском народе с итальянского языка, другую, которую переводил князь Кантемир, о магометанском законе, ежели напечатаны, то пришлите сюда не мешкав, буде же не готовы, велите немедленно напечатать и прислать».

К тому же времени относится другая любопытная собственноручная записка государя в Синод: «Указ трудящимся в переводе экономических книг: понеже немцы обыкли многими рассказами негодными книги свои наполнять только для того, чтоб велики казались, чего, кроме самого дела и краткого перед всякою вещию разговора, переводить не надлежит, но и вышереченный разговор чтоб не праздной ради красоты, но для вразумления и наставления о том чтущему был, чего ради и о хлебопашестве трактат выправить (вычерня негодное), и для примеру посылаю, дабы по сему книги переложены были без лишних рассказов, которые время только тратят и у чтущих охоту отъемлют».

В 1717 г. в России была издана книга для чтения «Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов…», в первой части которой были представлены букварь и краткое

нравоучение из Священного писания, а во второй изложены 63 правила и рассуждения о нормах этикета и поведения дворянина в обществе. Кроме того, в «Зерцале» содержатся правила поведения девушек-дворянок.

В развитии школьного дела и источников в петровское время можно обнаружить немало изъянов, однако даже явные противники преобразований Петра Великого не могли не признать позитивного значения его образовательной политики.

Так, например, историк, публицист князь М. М. Щербатов, решительно осуждая петровские нововведения бытового характера, вынужден был отметить, что Россия в первой четверти XVIII века «приобрела знаемость в Европе и вес в делах… Науки, художества и ремесла стали в ней процветать, торговля начала ее обогащать и преобразовались россияне: из бородатых в гладкие, из долгополых в короткополые, стали сообщительнее и позорища благонравные известны им учинились».

§ 2. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ТРЕТИ XVIII ВЕКА

Работа по созданию школьной системы в России продолжилась и после смерти царя-реформатора, но темп развития образования существенно замедлился, изменились и его приоритеты. Если для первого российского императора цель и смысл создания школ заключались в обеспечении прогрессивного развития государства, его вооруженных сил и экономики, то преемники Петра I развитие образования рассматривали прежде всего как условие укрепления дворянства, придания ему внешнего лоска, некоторой «европейскости». Разумеется, военно-учебные заведения, горнозаводские, гарнизонные и адмиралтейские школы объективно способствовали распространению грамотности и частичному обеспечению потребности государства, вооруженных сил, промышленности и торговли в специалистах, но их возможности были крайне ограничены.

Основной задачей в области образования правительство в этот период считало создание привилегированных сословных учебно-воспитательных заведений, осуществляющих подготовку дворянских детей к военной, военно-морской и статской службе. В этих учебных заведениях преподавался широкий круг общеобразовательных предметов, военных, политических наук; большое внимание уделялось физическому и эстетическому воспитанию.

В 1732 году в Петербурге был открыт «Корпус кадетов, состоящий из 200 шляхетских детей», которому в 1743 году было присвоено наименование Сухопутного шляхетского кадетского корпуса. В 1752 году реорганизации подверглась Морская академия: на ее базе был создан Морской шляхетский корпус; в 1759 году для обучения детей знати был создан

Пажеский корпус, к приему в который допускались только молодые люди, зачисленные в пажи к царскому двору. В 1762 году Артиллерийская и Инженерная школы были реорганизованы в Артиллерийский и Инженерный кадетские корпуса.

Содержание, способы и условия обучения в военно-учебных заведениях, особенно предназначенных для малообеспеченного и худородного дворянства, были весьма скверными. Представляет определенный интерес, особенно в части характеристики преподавательского состава, воспоминание одного из учеников Московской артиллерийской школы, приведенное в «Истории России с древнейших времен» С. М. Соловьевым: «…Великий тогда недостаток в оной школе состоял в учителях. С начала вступления учеников было для показания одной арифметики из пушкарских детей два подмастерья; потом определили по пословице волка овец пасти штык-юнкера Алабушева. Алабушев тогда содержался в смертном убийстве третий раз под арестом; был человек, хотя несколько знающий, разбирал Магницкого печатный арифметик и часть геометрических фигур показывал ученикам, почему и выдавал себя в тогдашнее время ученым человеком, однако был вздорный, пьяный, редкий день приходил в школу непьяный. Напоследок для поправления в школе порядка еще определен был сверх штык-юнкера Алабушева капитан Гринков: человек был как прилежный, так и копотливый и был великий заика, однако завел в школе порядок получше Алабушева. Он вперял в учеников охоту учиться с обещанием чести и довел до того, что несколько человек из учеников пожалованы были в артиллерию сержантами и унтер-офицерами».

В рассматриваемое время достаточно стабильно продолжают функционировать гарнизонные и адмиралтейские школы, призванные обучать детей солдат, матросов и отчасти мастеровых «словесной и письменной науке», пению, воинской экзерциции, арифметике, инженерному и артиллерийскому делу; весьма успешно работают школы при казенных и частных заводах Урала, где учились с пяти-шестилетнего возраста дети заводских служащих, церковнослужителей, реже – работных людей. Несмотря на то, что со времен Петра I в России проводилась политика, направленная на секуляризацию школьного дела, правительство рассматривало подведомственные православной церкви духовные учебные заведения как важный фактор нравственно-идеологического воздействия на сознание и поведение людей, и поощряло их развитие.

В XVIII веке в дворянских семьях получило широкое развитие домашнее обучение, которое рассматривалось как альтернатива школьному образованию. Характеризуя качество домашнего обучения, С. М. Соловьев пишет, что в обеих столицах брали к детям иностранных учителей и гувернеров, «отдавали детей в частные пансионы всякому иностранцу без возможности поверки его знания и нравственности». При

этом «недостаток надзора со стороны необразованных родителей и недостаток учителей» неизбежно приводили «к очень печальным явлениям», в результате чего правительство вынуждено было вмешаться, и в соответствии с указом от 5 мая 1757 года иностранцы, желавшие поступать в домашние учителя или заводить частные школы, должны были держать экзамен в Петербурге в Академии наук, а в Москве – в университете.

Огромное влияние на развитие отечественной педагогики и становление системы общего и профессионального образования оказал великий русский ученый и просветитель М. В. Ломоносов (1711–1765). Будучи хорошо знакомым с педагогическим наследием Я. А. Коменского, массовым и передовым опытом работы европейской школы, М. В. Ломоносов разработал ряд ценных инструктивно-методических материалов, которые активно использовали в своей деятельности русские педагоги во второй половине XVIII века.

Важнейшим событием в истории отечественного образования и педагогической науки стало основание в 1755 г. по инициативе М. В. Ломоносова Московского университета, который стал общенациональным культурно-образовательным центром: профессора университета проводили на русском языке открытые лекции; в университетской типографии печаталась научная, учебная и художественная литература, в т.ч. педагогические сочинения отечественных и зарубежных авторов; с 1756 г. в университете стала дважды в неделю выходить первая в России неправительственная газета «Московские ведомости», а с 1760 года издается и журнал «Полезное увеселение»; библиотека учебного заведения была открыта для всех желающих; с 1757 года на преподавателей университета была возложена обязанность экзаменовать иностранных учителей и воспитателей частных пансионов.

При университете было учреждено две гимназии для дворян и разночинцев с единой программой обучения. В гимназиях апробировались разработанные ведущими преподавателями методы обучения, проверялись учебные пособия.

Большое значение для развития образования в стране в этот период имело академическое книгопечатание, т.е. издание литературы в созданной в 1727 г. типографии при Академии наук, которой было предоставлено монопольное право гражданского книгопечатания.

Благодаря академической типографии во второй трети восемнадцатого русское книгоиздание, в том числе и издание учебной литературы достигло заметных успехов: расширился репертуар учебной и справочной литературы, светская книга перестала быть достоянием узкого круга образованных лиц. При жанровом разнообразии книг превалировала литература справочная и научная: исторические, географические, естественнонаучные, философские и этико-дидактические труды становятся

привычными в ассортименте книжных лавок. Успехи в развитии книгоиздания, расширение книгообмена с зарубежными странами позволили русским ученым своевременно знакомиться с передовыми научными достижениями.

С первых лет деятельности Московского университета его профессора большое внимание уделяли разработке проблем образования, созданию практических рекомендаций, в которых остро нуждались российские учителя. В частности, важную роль в определении целей и содержания образования сыграли работы профессоров Н. Н. Поповского «О пользе наук и о воспитании во оных юношества» (1756) и А. А. Барсова «О цели учения» (1760). Учебные книги по русской грамматике М. В. Ломоносова и его талантливого ученика А. А. Барсова, пособия по математике Д. С. Аничкова содержали ценные методические рекомендации и многократно переиздавались и использовались российскими учителями.

Большой вклад в развитие отечественного образования и педагогической мысли внес начальник уральских казенных заводов и организатор горнозаводских школ, философ, историк (создатель первой «Истории Российской»), составитель первого русского энциклопедического словаря, автор ряда оригинальных педагогических сочинений ***Василий Никитич Татищев*** (1686–1750).

В. Н. Татищев был одним из первых организаторов горнозаводских школ и теоретиков профессионально-технического образования. Разработанные им дидактические указания о работе школ, сочетающих общеобразовательную и профессиональную подготовку управленческого и технического персонала для развивающейся отечественной промышленности, представлены в «Наказе уктусскому комиссару Бурцову», «Заводском уставе» и особенно в одном из самых значительных и оригинальных педагогических произведений первой половины XVIII века инструкции о порядке преподавания в школах при казенных заводах Урала, известной под названием «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать». Эти документы дают возможность с полным основанием назвать В. Н. Татищева одним из первых дидактов и методистов общего и профессионального обучения.

Вторая треть XVIII века не изобиловала крупными событиями в области образования; вероятно, открытие Московского университета и просветительская деятельность М. В. Ломоносова были важнейшими фактами этого периода.

Все еще остается острой проблема обеспечения образовательных учреждений учительскими кадрами, все еще в стране отсутствует специальная подготовка учителей, все еще ищущие педагогического знания учителя вынуждены довольствоваться редкими и не прямо им адресованными методическими материалами.

Но упрочиваются политические и культурные связи России с внешним миром и уже появляются в стране труды деятелей европейского просвещения, которые будоражат умы россиян, подталкивают их к поиску путей и способов распространения образования и науки. Создан плацдарм для екатерининских социально-культурных преобразований, которые во многом изменят лицо России и обеспечат рождение такого феномена, как век славянского и русского просвещения.

§ 3. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЕКАТЕРИНЫ II

Положение с развитием школьного дела в стране существенно изменилось с воцарением ***Екатерины II*** (1729–1796), которая в течение 34 лет правила Российской империей, добившейся в последней трети XVIII века впечатляющих успехов во внешней и внутренней политике, в образовании и науке.


Екатерина II

Процесс развития России, ее культуры и образования в этот период был наполнен глубокими внутренними противоречиями, в ряду которых, прежде всего, обращает на себя внимание причудливо-контрастное сочетание *подчеркнуто демонстрируемого и декларируемого* уважения к прогрессивным социальным и духовным ценностям (свобода, народовластие, гуманизм), которые утверждали *демонстративно почитаемые* императрицей выдающиеся деятели *западноевропейского* Просвещения, с позорным крепостничеством и беспощадным угнетением собственного народа, с сохранением и укреплением жестких сословных ограничений в праве на получение образования, с борьбой с инакомыслием, носителями которого были деятели *российского* Просвещения Н. И. Новиков и А. Н. Радищев.

Другое противоречие процесса социокультурного развития страны в последней трети восемнадцатого века составляло то, что прогрессивная по своим намерениям просветительская политика Екатерины вырастала из сурового, порой невежественного и грубого прошлого, она несла в себе все его тенденции и традиции, нерешенные проблемы и ошибки.

Характеризуя состояние российского образования, которое унаследовала Екатерина II, В. О. Ключевский пишет: «Русская мысль, ошелом-

ленная крутым переворотом, весь XVIII в. силилась придти в себя и понять, что с нею случилось. Толчок, ею полученный, так далеко отбросил ее от насиженных предметов и представлений, что она долго не могла сообразить, где она очутилась. Чуть не в один век перешли от Домостроя попа Сильвестра к Энциклопедии Дидро и Даламбера. <...> Очнувшись, наши просвещенные лунатики прошлого века очутились в шумном водовороте самых важных идей и вопросов, какие когда либо волновали образованное человечество. То было начало царствования Екатерины II. Ощущение дневного света было первым впечатлением очнувшихся, свободный вдох – их первым движением»[13].

Императрица осознавала, что начинать движение к заветной цели – военно-политическому могуществу и экономическому процветанию страны, высокой общественной оценке ее роли в этом – следовало через распространение образования, через создание достаточно эффективной школьной системы, обеспечивающей формирование просвещенных, трудолюбивых, преданных и послушных Монарху и Закону людей.

Это осознание произошло под очевидным влиянием идей прогрессивных западноевропейских мыслителей: Дж. Локка, чей трактат «Мысли о воспитании» стал для нее в начале царствования едва ли не настольной книгой; М. Ф. Вольтера, с которым она в течение длительного времени находилась в переписке; Ж.-Ж. Руссо, сочинения которого убедили ее в необходимости изоляции ребенка от испорченного вредными традициями общества; Д. Дидро и Ж. Л. д'Аламбера, создателей знаменитой «Энциклопедии», К. А. Гельвеция, Ш. Л. Монтескье и других деятелей французского Просвещения. При Екатерине был переведен трактат Ф. Фенелона «О воспитании девиц», избранные места из сочинений Й. Б. Базедова, сочинения графини Жанли «Новое детское училище или опыт нравственного воспитания…», Клерка «Философские рассуждения о воспитании» и др.

Изощренный ум и знания, приобретенные в результате самообразования, политическая интуиция и осознанное стремление к достижению цели развития государства позволили Екатерине понять, что преобразования в сфере просвещения необходимы и что приступать к их проведению необходимо безотлагательно. При этом, в отличие от Петра I, ищущего в образовании источник обеспечения страны компетентными специалистами, Екатерина определила целью своей просветительской деятельности не только и даже не столько развитие образованности своих подданных, сколько формирование у них духовно-нравственных качеств, необходимых законопослушному гражданину и добропорядочному человеку.

---

[13] Ключевский В. О. Два воспитания. Сочинения. С. 15–16.

Первым программным документом, определяющим государственную политику в области образования и популяризирующим образовательные идеалы императрицы, стал написанный ею «Наказ», в котором обосновывалась необходимость создания «новой породы людей». Каждый человек, по мнению Екатерины, должен быть в процессе «правильного воспитания» сформирован как гражданин великой державы и представитель определенного сословия, занимающего четко установленное место в государственной иерархии и системе общественных отношений. *«Правильное воспитание»*, по ее мнению, дети могли получить только в публичных образовательных учреждениях, желательно, закрытых, нейтрализующих влияние семьи. В соответствии с этой установкой с первых лет царствования Екатерины начался поиск путей создания адекватной государственным потребностям и намерениям императрицы системы образования, а также творцов и исполнителей образовательных проектов.

На первых порах Екатерина была убеждена, что построить отечественную школу возможно только путем переноса в Россию зарубежного опыта, и поэтому неоднократно обращалась к иностранным ученым с просьбами о помощи в организации школьного дела, предлагала направлять ей проекты распространения просвещения в России, забывая о том, что столь авторитетные для нее иностранцы зачастую «не знали ни русского языка, ни русской истории, ни вообще страны, да и интересовались ей очень мало».

Скептически оценивая начальный этап реформаторской деятельности Екатерины, П. Ф. Каптерев пишет: «…Следовало бы сначала изучить потребности России в образовании, способы и средства их удовлетворения, наметить характер воспитательно-образовательных учреждений сообразно различным местностям России, те общественные классы и группы, на которых можно было опереться в данном деле, подыскать отдельных людей, пригодных к образовательной работе; вместо всего этого она прямо обращает взор свой за границу: нельзя ли отыскать там что-либо подходящее России в школьно-образовательном деле, …списать систему образования для России с какого-либо иностранного образца, перевести иностранные учебники и пособия, пригласить опытных иностранцев для насаждения просвещения в России – прием, мало обещавший добра, потому что в нем скрывался отказ от собственного творчества, сквозило признание собственной слабости и неумелости, а вместе все устройство принимало искусственный вид»[14].

Впрочем, Екатерина не ограничивалась поиском иностранных специалистов для осуществления намеченных преобразований, она искала единомышленников и проводников своих идей и в своем окружении, в России. И ей посчастливилось найти человека, который сыграл

[14] Каптерев П. Ф. История русской педагогии... С. 225.

выдающуюся роль в развитии отечественной культуры и образования. Этим человеком был **Иван Иванович Бецкой** (1704–1795), служивший в 1762–1779 гг. секретарем Екатерины II, ее главным и наиболее авторитетным советником по вопросам образования.

По поручению императрицы И. И. Бецкой разрабатывал проекты создания новых и реорганизации действующих учебных заведений. В 1763 г. И. И. Бецкой при участии А. А. Барсова составил «Генеральный план императорского Воспитательного дома». На основании этого проекта, утвержденного Екатериной, в 1764 г. был создан Московский воспитательный дом, а в 1770 был открыт филиал этого дома в Петербурге.

В 1762–1763 гг. И. И. Бецким было составлено, а 1766 г. разослано Сенатом по городам России «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества», в котором были раскрыты многие вопросы, касающиеся здоровья детей, их умственного воспитания, роли игры при обучении и воспитании детей, подчеркнута необходимость учета индивидуальных психологических особенностей детей в учебно-воспитательном процессе.

Уставы и наставления И. И. Бецкого являются практически первыми в России получившими силу закона сводами правил для учителей и наставников; вместе с тем эти нормативно-методические документы были призваны стать теоретической основой будущих учебных пособий по педагогике. С учетом требований, заложенных в этих документах, в России стала формироваться сеть новых учебных заведений, часть из которых (училище при Академии художеств; воспитательные дома в Москве и Петербурге, «Воспитательное общество благородных девиц» при Воскресенском монастыре в Петербурге, коммерческое училище в Москве) была создана по проектам, разработанным И. И. Бецким. При этом существенно, что во всех этих заведениях наиболее старались не о развитии ума, не о сообщении знаний, а о воспитании чистого, нежного и благородного сердца.

«Корень всему злу и добру – воспитание», «воспитание есть единственная сила, действием которой определяется судьба человека», – решительно настаивая на бесспорности этих максим, И. И. Бецкой считал, что для воспитания «новой породы» людей следует завести не простые школы, а именно «*воспитательные* училища». Уже последовательность расположения слов в этой конструкции – «*воспитательные* училища» – подчеркивает первичность воспитания по отношению к обучению.

Столь явное предпочтение воспитания обучению, более того – их противопоставление, не могло не принести негативных результатов. Посетив в 1772 году училище при Академии художеств, И. И. Бецкой с

горечью констатировал, что не нашел здесь духа высокого просвещения. Подобную оценку он дал и деятельности преобразованного им на основе новых педагогических идей Сухопутного шляхетского корпуса.

Весьма нелестно оценивалась современниками деятельность созданного в 1764 г. по инициативе И. И. Бецкого «Воспитательного общества благородных девиц» (Смольного института), положившего начало светскому женскому образованию в России. Так, М. М. Щербатов писал, что из Смольного «ни ученых, ни благородных девиц не вышло … и воспитание более состояло играть комедии, нежели, сердце, нравы и разум исправлять». Явным недостатком было то, что «смолянки» выносили из института, во-первых, весьма скудные общеобразовательные знания, во-вторых, слабое, а зачастую и искаженное представление о своей будущей социальной роли, о тех реалиях, с которыми им придется столкнуться в жизни.

Несмотря на то, что деятельность учебных заведений, созданных по планам И. И. Бецкого, была не всегда успешной, значение педагогического творчества замечательного русского просветителя трудно переоценить. Именно его замыслы и положения, основанные на изучении передового опыта образовательной деятельности и гуманистических просветительских идей, стали базой построения отечественной педагогической теории и практики; его уставы и наставления можно считать первыми пособиями, обеспечивающими профессиональную самоподготовку педагога.

Главные отличительные черты педагогического творчества И. И. Бецкого составляют его гуманистическая направленность, глубокое проникновение в сложный мир ребенка и межличностных отношений взрослых и детей, психологическая обоснованность и выверенность педагогических положений. «Теория воспитания Бецкого гуманна, от нее веет бодростью, доверием к людям, радостным настроением, – справедливо и очень тепло пишет историк отечественной педагогики Д. И. Латышина. – Она призывает к уважению человеческой личности, признает необходимость удовлетворения всем ее требованиям. Свет, жизнь, теплота, сердечное чувство исходят от Бецкого».

И. И. Бецкой не был одинок в своем стремлении реформировать образование в России. Увлеченные политическими декларациями царицы, возвещающими о наступлении в России эры просвещения, вдохновленные началом деятельности Комиссии по составлению нового Уложения, рассматривающей, в частности, вопросы реформирования школьного дела, передовые представители различных слоев российского общества внесли целый ряд социально-образовательных проектов (наказов), которые обсуждались на 16 заседаниях Комиссии. В большинстве наказов были предложения о создании училищ, в которых могли бы получать образование дети дворян, духовенства и мещан. Активно участвовали в

создании образовательных проектов профессора Московского университета и прогрессивные деятели Академии наук.

В 1764 г. правительству был представлен «План о учреждениях разных училищ для распространения наук и исправления нравов», разработанный профессором Ф. Г. Дильтеем. Примечательно, что Ф. Г. Дильтей, критикуя состояние воспитания в дворянских семьях, отмечая «невежество первоначальных воспитателей или дядек», которые «обыкновенно бывают крепостные и часто подают воспитываемым множество всякого рода дурных примеров», призвал открыть в Москве и Петербурге особые «дядьские» школы для подготовки крепостных людей к воспитанию дворянских детей. Ф. Г. Дильтей предпринял попытку открыть первый русский педагогический институт, которая «с педагогической точки зрения заслуживает глубокого сочувствия и внимания» (П. Ф. Каптерев).

В 1766 г. специальной комиссией, созданной для разработки плана общей учебной реформы, в правительство был представлен «Генеральный план гимназий, или государственных училищ», *состоящий из двух докладов* Екатерине II об учреждении «детских воспитательных академий или государственных гимназий», *предисловия*, разъясняющего сущность предлагаемого просветительского предприятия и порядок его выполнения, *текста* самого «*Генерального плана…*» и *дополнения* к нему под названием «Каким образом во всех российских городах и местечках учредить школы для простого народа без всякого государственного расхода и народного отягощения».

Правительство не утвердило ни проект Ф. Г. Дильтея, ни «Генеральный план гимназий, или государственных училищ». Однако дискуссия о необходимости и путях реформы образования приняла столь активный характер, что Большое собрание Комиссии по Уложению 23 мая 1768 г. вынуждено было принять решение о создании «Частной Комиссии об училищах», которая в 1770–1771 гг. подготовила общий план закона о школьном образовании, а также проекты положений: о низших деревенских училищах; о низших городских училищах; о средних училищах; об училищах для иноверцев. Предложенные «Частной комиссией» проекты не были реализованы по ряду причин:

– во-первых, Екатерину II больше интересовало внешне привлекательное публичное действо, связанное с обсуждением и разработкой проектов, нежели рутинный и длительный процесс реализации принятых решений;

– во-вторых, императрица и правительство были крайне обеспокоены размахом Крестьянской войны 1773–1775 гг., широкой поддержкой повстанцев представителями разных слоев населения – развитие образования в этих условиях рассматривалось как возможный фактор укрепления лагеря антиправительственной и антикрепостнической оппозиции;

– в-третьих, правительство не могло обеспечить достаточное финансирование мероприятий, направленных на реализацию образовательных проектов, поскольку внутренняя смута, почти непрерывные внешние войны, а также колоссальные расходы на содержание императорского двора истощали экономический потенциал страны.

К вопросам реформирования образования вернулись в 80-х гг., когда в стране обнаружилось активное стремление передовой демократической общественности к открытию учебно-воспитательных учреждений разного типа. Так, при содействии органов муниципального самоуправления в 1781 г. в Санкт-Петербурге было открыто 6 училищ для мещанства, «придворных и господских людей»; около 15 учебных заведений было основано в Москве; народные училища, воспитательные и сиротские дома появились в Кременчуге (1781), Иркутске (1782), Владимире и Курске (1783), Туле (1784), Воронеже и Нижнем Новгороде (1785), в других крупных городах России. Учебно-воспитательный процесс в училищах строился на основе педагогических принципов, разработанных Я. А. Коменским, М. В. Ломоносовым, А. А. Барсовым, И. И. Бецким, а также дидактических рекомендаций, предлагаемых профессорами Московского университета.

Возвращаясь к проблеме подготовки школьной реформы в последней четверти XVIII в., заметим, что, во-первых, развитие общественного движения, имевшего целью собственными силами и средствами решать вопросы народного образования, во-вторых, усиливающийся дефицит грамотных людей в интенсивно развивающейся сфере государственного управления и в экономике, обеспокоили правительство и побудили его взять инициативу по реализации образовательной политики в свои руки.

В сентябре 1782 года была создана «Комиссия об учреждении народных училищ в Российской империи», которой поручались: 1) разработка государственного школьного устава; 2) составление учебных планов школ; 3) подготовка и издание учебников, методических руководств и наглядных пособий; 4) подготовка учителей.

Комиссия утверждена была в составе трех человек: председатель – будущий министр народного просвещения граф П. В. Завадовский (1739–1812) и члены: академик Ф. Эпинус (1724–1802) и некий высокопоставленный государственный чиновник П. И. Пастухов. Кроме лиц, состоявших в штате, в работе комиссии участвовали русские ученые Ковалев, В. П. Светов, С. Б. Струговщиков, О. П. Козодавлев, Е. Б. Сырейщиков и др. (специальным указом Екатерина II разрешила ученым Петербургской Академии наук выполнять поручения Комиссии об учреждении народных училищ).

Большую роль в создании образовательных проектов и в практическом осуществлении школьной реформы сыграл приглашенный из Австрии талантливый педагог и организатор образования Ф. И. Янкович

де Мириево (1741–1814). Важнейшей его заслугой можно считать организацию коллективов ученых-педагогов, разработавших «Руководство учителям народных училищ» и «Устав народных училищ», создававших учебные пособия, соответствующие уровню развития науки и культуры того времени…

ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ: ВОРОНОВ А. ЯНКОВИЧ ДЕ МИРИЕВО, ФЕДОР ИВАНОВИЧ

Янкович де Мириево, Федор Иванович – педагог, первый директор народных училищ; серб по происхождению, родился в 1741 г. Фамилия Янковичей была одной из древнейших дворянских фамилий и владела близ Белграда селом Мириево. Когда турки овладели Сербией, Янковичи вместе со многими знатными сербами переселились в 1549 г. в Венгрию. Здесь в продолжение многих столетий отличались они геройскими подвигами в войнах против турок, за что императором Леопольдом I пожалованы были важными преимуществами. Окончательное образование Янкович де Мириево получил в Венском университете, где слушал юриспруденцию, камеральные предметы и науки, касающиеся внутреннего государственного благоустройства. Этим обстоятельством можно объяснить особенную любовь его к наукам реальным, отразившуюся в его взгляде на народное образование.

Первоначально Ф. И. Янкович де Мириево поступил на службу секретарем к Темешварскому православному епископу В. И. Видаку. Здесь, при знании разных языков и миролюбивом характере, он оказал большие услуги правительству, внушая православному духовенству чувство приверженности к престолу и поддерживая в нем мир и согласие с католическим духовенством и народом римско-католического исповедания. В 1773 г. Ф. И. Янкович де Мириево определен был первым учителем и директором народных училищ в Темешварском банате, приняв в то же время участие и в осуществлении обширной учебной реформы, предпринятой императрицей Марией-Терезией. Целью этой реформы было введение в Австрии новой системы народного образования, явившейся сначала в Пруссии. Преимущества новой системы, узаконенной уставом 1774 г., заключались в стройной концентрации начальных и высших народных школ, тщательной подготовке учителей, рациональных приемах преподавания и установлении специально учебной администрации.

В 1776 г. Ф. И. Янкович де Мириево посетил Вену и подробно ознакомился с тамошней учительской семинарией, после чего перевел на

сербский язык немецкие руководства, введенные в новые школы, и составил руководство для учителей своей провинции под заглавием: «Ручная книга, потребная магистрам иллирийских неуниатских малых школ».

Вскоре после того как новая система народного образования утвердилась в Австрии, императрица Екатерина II решила ввести эту систему в России. Австрийский император Иосиф II указал ей на Ф. И. Янковича де Мириево, как на «человека, трудившегося уже в устроении народных школ в землях владения его величества императора Римского, как знающего язык российский и православный закон исповедующего». С этого времени Ф. И. Янкович де Мириево посвятил себя новому своему отечеству и в течение 20-ти с лишком лет трудился на пользу его неутомимо и с самоотвержением. Это было время, когда густая тьма невежества покрывала еще все пространство обширной нашей империи. Учебные заведения были только в столицах; вне их учение происходило в немногих духовных училищах в нескольких городах империи; гимназия, кроме Москвы и Петербурга, была в одной Казани.

7 сентября 1782 г. состоялся указ об учреждении школьной комиссии, которую возглавил граф П. В. Завадовский; Янкович де Мириево работал в ней в качестве сотрудника-эксперта, хотя на нем лежала вся тяжесть нового предприятия: составление общего плана новой учебной системы, организация учительской семинарии и перевод и переработка учебных руководств. Все соображения в этом отношении делались им и потом представлялись на обсуждение комиссии, которая почти всегда утверждала их вполне.

По плану Ф. И. Янковича де Мириево народные элементарные школы составляют три разряда: 1) малые школы (двухклассные), 2) средние школы (трехклассные) и 3) главные школы (четырехклассные).

В школах первого разряда обучают – в первом классе: чтению и письму, знанию цифири, церковных и римских чисел, сокращенному катехизису, священной истории и первоначальным правилам русской грамматики. Во 2-м – после повторения предыдущего – пространному катехизису без доказательств из священного писания, чтению книги «О должностях человека и гражданина», арифметике 1-й и 2-й части, чистописанию и рисованию.

В школах 2-го разряда к первым двум классам малых школ присоединялся еще третий класс, в котором, при повторении прежнего, учат пространному катехизису с доказательствами из священного писания, чтению и изъяснению евангелий, русской грамматике с упражнениями в правописании, всеобщей истории и всеобщей и русской географии в сокращенном виде и чистописанию.

Школы 3-го разряда (главные) состоят из 4-х классов – курс первых трех тот же, что и в средних школах; в четвертом же классе преподаются: всеобщая и русская география, всеобщая история более подробно, русская история, математическая география с задачами на глобусе, русская грамматика с упражнениями в письменных упражнениях, употребительных в общежитии, как-то: в письмах, счетах, расписках и т. п., основания геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры и рисование. В основе курса народных училищ лежит, таким образом, реальное направление.

Образование для народных училищ первых учителей, знакомых с требованиями дидактики и педагогики, исключительно принадлежало Янковичу; в этом деле он был полным хозяином, экзаменовал молодых людей, желавших посвятить себя учительскому званию, знакомил их с методой учения и, по требованию комиссии, назначал на то и другое место, смотря по способностям каждого.

В открытой в 1783 г. (декабря 13) учительской семинарии учебная и воспитательная часть устроены были по мысли Ф. И. Янковича де Мириево, который вместе с тем принял и начальство над ними по званию директора народных училищ Санкт-Петербургской губернии. Янкович озаботился снабдить созданное им воспитательное заведение всеми необходимыми учебными пособиями. Кабинет естественной истории при училище заключал в себе собрание главнейших пород из царства животных и царства ископаемых, значительный гербарий и книги с изображением тех предметов, которые невозможно было иметь в натуре. Для класса математики и физики приобретены были нужные модели и инструменты, а для механики и гражданской архитектуры выписаны из Вены разные чертежи, модели и машины. В библиотеке для чтения, в пособиях по географии и истории и вообще хороших по тому времени учебниках по всем предметам также не было недостатка.

По настоянию Ф. И. Янковича де Мириево были запрещены как в учительской семинарии, так и в главном народном училище все телесные наказания, какого бы рода они ни были. Плоды усилий Янковича не замедлили обнаружиться: любовь к ученым занятиям мало-помалу овладела молодыми питомцами семинарии и проявилась в предпринятом ими с 1 апреля 1781 г. периодическом издании под затейливым названием «Растущий виноград».

Ф. И. Янкович де Мириево был директором главного народного училища и учительской при нем семинарии до 17 мая 1785 г.; обремененный многочисленными занятиями по составлению учебников и устройству учебной части народных училищ, он был уволен комиссией от непос-

редственного управления этим заведением. Если учительская семинария не принесла тех плодов, какие надеялись получить от нее в первое время, то все же она была у нас первым рассадником учителей для народных училищ, упрочивших навсегда дело народного образования.

В 1785 г. комиссия народных училищ поручила Янковичу составить наказ для руководства на будущее время в отношении к частным пансионам и школам. По наказу этому, вошедшему в устав народных училищ 5 августа 1786 г., все частные пансионы и школы должны быть подчинены, наравне с народными училищами, ведению приказов Общественного Призрения. Воспитание в частных школах, уравненных с народными, должно было отличаться семейным дружелюбием, простотой в образе жизни и совершаться в религиозном духе. Моральные средства действия на воспитанников определялись в следующих словах наказа: «Паче всего препоручается содержателям и учителям, дабы они в питомцах и учениках своих старались поселить правила честности и добродетели, предшествуя им в том и делом, и словами: чего ради быть им при них неотлучно и удалять от глаз их все то, что может быть поводом к соблазну... содержать, однако же, в страхе Божием, заставляя их ходить в церковь и молиться, вставая и ложась спать, пред начатием и окончанием учения, пред столом и после стола. Стараться также доставлять им невинные удовольствия, когда есть к тому удобные случаи, обращая оные им в награждение и отдавая всегда преимущества прилежнейшим и благонравнейшим». Нельзя, однако, не заметить, что на дух учения и воспитания в частных пансионах и школах наказ Ф. И. Янковича де Мириево имел весьма слабое влияние. Причины этому заключались, с одной стороны, в недостатке содержателей, соответствовавших идеалу воспитателя, представленному в наказе, а с другой – в том важном обстоятельстве, что требования нашего общества стояли далеко ниже этого идеала и потому делали возможным существование плохих пансионов, лишь бы учили в них французскому языку и танцам.

По наказу Ф. И. Янковича де Мириево в частных пансионах дозволялось воспитывать вместе детей мужеского и женского пола, причем содержателям вменялось в обязанность иметь для детей разных полов особенные отдельные комнаты. Эта коренная ошибка была исправлена уставом 1804 г. Можно сделать еще упрек наказу в том, что в нем говорится только о частных учителях в пансионах и школах, но упущены из виду частные учителя, занимающиеся обучением в частных домах; способ испытания последних и отношение их к училищному начальству остаются неопределенными. Такая неопределенность естественно повлекла за собой ослабление надзора за домашним учением и открыла

широкое поле для прежних злоупотреблений, особенно со стороны учителей-иностранцев.

Приготовляя учителей и устраивая для них семинарии, Янкович де Мириево участвовал также: 1) в составлении учебных книг и 2) в введении и распространении рационального способа преподавания наук в народных училищах.

Труды его по составлению учебников особенно поражают и своей обширностью, и удачным исполнением, обнаруживающим в нем замечательный педагогический такт.

Что же касается методы обучения Ф. И. Янковича де Мириево, то она состояла: 1) из совокупного наставления, 2) совокупного чтения, 3) изображения через начальные буквы, 4) таблиц и 5) вопрошения. Отличительный характер методы Янковича выражается в стремлении к живому преподаванию предмета, возбуждающему и овладевающему всеми душевными силами учащегося. Поэтому неудивительно, что метода его, как противодействие схоластическому и механическому способу учения, принята была, кроме народных училищ того времени, в духовных училищах, в корпусах и др. Конечно, не везде ее понимали как следует, и даже большею частью не умели или не хотели пользоваться ею надлежащим образом; но, тем не менее, хотя она и упала с течением времени, но успела пустить ростки в наших училищах, и некоторые наставления долго служили единственным руководством для учителей наших народных школ.

Императрица Екатерина II неоднократно удостаивала Ф. И. Янковича де Мириево своим благоволением. В царствование императора Павла I он награжден был чином действительного статского советника.

По учреждении в 1802 г. Министерства народного просвещения Ф. И. Янкович де Мириево вошел в состав вновь образованной комиссии об училищах, с 1803 г. получившей название Главного правления училищ. В министерстве, деятельностью которого на первых порах руководил кружок личных друзей императора Александра I, Янковича де Мириево не пользовался влиянием, хотя трудился по всем важнейшим вопросам административным и учебным. В 1804 г. он оставил службу, так как чрезмерные труды совершенно истощили его силы. Ф. И. Янкович де Мириево умер 22 мая 1814 г. Отличительными чертами характера Янковича де Мириево были прямота, соединенная со скромностью, необыкновенная аккуратность, безукоризненность, честность и строгая набожность без всякой примеси религиозной нетерпимости[15].

---

[15] Воронов А. Янкович де Мириево Ф. И. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/

В составе Московского университета учреждается первая в России учительская семинария с трехгодичным сроком обучения, готовившая преподавателей для Московского университета и его гимназий, а также для пансионов и других закрытых учебных заведений. Лицам, окончившим курс обучения, присваивалась ученая степень бакалавра, поэтому семинарию называли еще «бакалаврским институтом». По утверждению А. К. Петрова, в семинарии широко использовались в качестве пособий по педагогике работы Н. И. Новикова, сочинения профессоров университета Н. Н. Поповского, А. А. Барсова, Д. С. Аничкова, Х. А. Чеботарева, М. И. Панкевича. Использовалась также своего рода педагогическая энциклопедия «Учитель, или Всеобщая система воспитания, в которой предложены первые основания наук, особенно нужным молодым людям».

В 1783 году по инициативе Комиссии об учреждении народных училищ *в целях подготовки учителей* было открыто Петербургское главное народное училище, для обучения в котором принимались воспитанники духовных школ и разночинцы, а для работы в должности преподавателей было позволено приглашать «способных и нужных людей» из Санкт-Петербургской Академии наук и из Московского университета. Будущие учителя осваивали обширный курс общеобразовательной подготовки, особое внимание уделялось изучению тех учебных предметов, которые выпускникам предстояло преподавать. Кроме того, учащиеся изучали «способ учения» – методику организации учебного процесса. В 1786 г. из Петербургского главного народного училища была выделена *Учительная семинария*, имеющая целью подготовку учителей для вновь учреждаемых главных и малых народных училищ.

В 1786 году был принят «Устав народным училищам в Российской империи» – первый в истории страны законодательный акт, четко регламентирующий как порядок организации отечественной системы образования, так и порядок организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

В соответствии с «Уставом» во всех губернских и уездных городах России должны были создаваться народные училища двух типов: в губернских городах – *главные*, а в уездных – *малые народные училища*. К концу XVIII века в 288 главных и малых народных училищах страны обучалось более 22 тысячи человек, из них около 1,5 тысяч – девочки. Только в Москве в 1786 –1792 гг. были созданы одно главное и 18 малых народных училищ.

В § 10 раздела «О главных народных училищах» содержится положение о том, что помимо общеобразовательной подготовки, «*приуготовля-*

ются в каждом главном народном училище к должностям учительским желающие быть в малых народных училищах учителями. Тут обучаются они способу учебному, … и потом с ведома приказа общественного призрения от директора свидетельства получают». С принятием «Устава» подготовка учителей осуществляется уже не только в Учительной семинарии, которая за годы своего существования (до 1801) подготовила более 400 учителей, но и во всех губернских центрах России.

По окончании главного училища выпускники могли продолжить учебу в университете, для чего в старших классах дополнительно обучали латинскому и еще одному иностранному языку, преимущественно немецкому.

Утверждение в ходе школьной реформы семидесятых годов XVIII в. целого ряда нормативных актов, объективно стимулирующих становление и развитие отечественной системы образования, привело к активизации педагогических поисков российских просветителей. Общественное «педагогическое возбуждение» выразилось не только в проектах законодательных актов и уставных документов, которые представили в правительство И. И. Шувалов, И. Э. Фишер, А. П. Протасов, С. К. Котельников (начало 60-х гг. XVIII в.), В. В. Крестинин, Ф. Дильтей (1764), Г. Теплов, Г. Миллер, Д. Дюмареск, Ф. Дильтей и Г. Клингштет (1766), В. Т. Золотницкий (конец 60-х годов XVIII в.).

Чрезвычайно важная роль в развитии общественно-педагогических инициатив и отечественной педагогической науки в XVIII столетии принадлежит выдающемуся российскому просветителю, писателю, издателю книг по всем отраслям знаний, организатору библиотек, школ и книжных магазинов Н. И. Новикову (1744–1818). Именно Н. И. Новиков в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783) ввел в русский научный и речевой обиход слово «педагогика», подчеркнув, что это «особенная и тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много наблюдательного духа, внимания и просвещенного практического рассудка».

Принятие в 1786 году «Устава народным училищам Российской империи», открытие Учительской семинарии и осуществление профессиональной подготовки учителей начальной школы в главных народных училищах, утверждение в практике работы школ и учителей нормативно-методических положений «Руководства учителям народных училищ», общественно-педагогическая активность передовых слоев населения способствовали развитию образования и педагогической мысли в стране.

Об изменениях в состоянии школьного дела свидетельствуют приведенные ниже:

Статистические данные об учебных заведения в России конца XVIII в.

Таблица 1

Годы	Число школ	Число учителей	Число учеников		
			мужчин	женщин	итого учеников
1782	8	26	474	44	518
1783	9	28	654	77	731
1784	11	33	1082	152	1234
178.5	12	38	1282	209	1 491
1786	165	394	10230	858	11088
1787	218	525	11968	1571	13539
1788	227	520	13635	924	14559
1789	225	516	13187	1202	14389
1790	269	629	15604	921	16525
1791	288	700	16723	1064	17787
1792	302	718	16322	1 178	17500
1793	311	738	16165	1 132	17297
1794	302	767	15540	1080	16620
1795	307	716	16035	1062	17097
1796	316	744	16220	1 121	17341
1797	285	644	14457	1 171	15628
1798	284	752	15396	1405	16801
1799	277	705	15754	1561	17315
1800	315	790	18128	1787	19915

Характеризуя школьную реформу, осуществленную в 80-х гг. XVIII в. правительством Екатерины, П. Ф. Каптерев писал: «Екатерина II списала образовательную систему для России с австрийского образца, но списала далеко не точно, с значительными пропусками и ошибками, как списывают второпях в школах ученики у своих соседей задачки». Австрийская система была направлена на распространение всеобщего и даже обязательного образования для детей обоего пола в возрасте от 6 до 12 лет, тогда как в России образование оставалось недоступным для основной массы населения, так как в результате реформы для 26 миллионов жителей было учреждено только 223 учебных заведения. Причем в состав этих 26 миллионов, по данным П. Ф. Каптерева, не входят дворянство, духовенство, придворные, военные и гражданские служители, солдаты и матросы, кочевые народы, переселенцы.

Одной из главных особенностей школьных реформ второй половины XVIII века была их направленность на обеспечение единообразия методов обучения, учебной литературы, внешнего порядка. Строго соблюдаемое в австрийской школе «единообразие в книгах и учебном способе, чтоб не воспоследовало ни в учителях, ни в книгах какого разврата ко вреду общей пользы», было хорошо усвоено и российской Комиссией об учреждении народных училищ. Так, в отчете за 1801 г. Комиссия с нескрываемым удовлетворением отмечала: «Все сии школы (главные и малые) находятся везде в совершенном единообразии. Ученики все, в какой бы они школе ни были, читают одинакия учебные книги, и учителя употребляют одинакий способ обучения и наблюдают одинакое употребление часов, назначенное прежде и после полудня, так что науки и школах сих преподаются в самом отдаленном краю России в одно и то же время и на том единообразном основании, на каковом преподаются оные и в самой столице».

Приостановленная в конце 80-х годов восемнадцатого столетия деятельность, направленная на проведение в России школьных реформ, была возобновлена в начале XIX века, когда учрежденная указом от 8 сентября 1802 года новая «Комиссия об училищах», переименованная впоследствии в «Главное правление училищ», возглавила разработку программы новой обширной реформы начатой, по словам С. В. Рождественского, «именно с того пункта, на котором остановились реформы Екатерины II».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 3

1. Какие основные различия характеризовали образовательную практику России и Запада накануне реформ Петра I? Какие последствия для дальнейшего развития отечественного образования имел радикализм петровских реформ?

2. Охарактеризуйте состояние и тенденции развития российского образования в XVIII веке (при Петре I, Анне Иоанновне, Елизавете Петровне, Екатерине II).

3. Каким образом И. И. Бецкой предлагал решить проблему воспитания «новой породы» людей?

4. Назовите основные педагогические установки И. И. Бецкого в отношении способов обучения и воспитания детей, представленные в «Генеральном плане императорского воспитательного дома»

5. Какие формы организации западноевропейской образовательной практики получили распространение в России во второй половине XVIII в.?

6. Какие отрицательные и положительные черты были присущи реформам народного образования, проводимым в России Екатериной II?

7. Прокомментируйте содержание «Устава народным училищам Российской империи» 1786 г., дав оценку его слабых и сильных сторон.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Воронов, А. Янкович де Мириево, Ф. И. [Электронный ресурс] / А. Воронов. – Режим доступа: http:// dic.academic.ru/dic. nsf/enc.biography/ – Дата обращения: 25.11.2011.

Ключевский, В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. Т. IX. Материалы разных лет / Под ред. В. Л. Янина; Послесл. и коммент. Р. А. Киреевой. – М. : Мысль, 1990. – С. 5–28.

Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. – Пг., 1915. – 746 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 606 с.

Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения // Народное образование в России. Исторический альманах. – М., 2000. – С. 57–68.

Пономарева, В. В. «Золотой век» Екатерины и образование / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 69–74.

Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.) : Монография / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 480 с.

Смирнов, В. И. Становление системы образования и подготовки учителей в России (X – начало XX веков) : Монография с приложением документов и суждений современников об учителе / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. – Н. Тагил : НТГСПА, 2010. – 304 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 406 с.

Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века) : Учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : ФОРУМ, 1998. – 584 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков.– М. : Педагогика, 1985. – 480 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 606 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Бецкой, И. И. «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества» / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 189–202.

Бецкой, И. И. «Устав Шляхетного сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества» / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 179–188.

Бецкой, И. И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 150–152.

Бецкой, И. И. Генеральный план императорского Воспитательного дома / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С.152-160.

Жуковский, В. А. План учения / В. А. Жуковский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987. – С. 120–127.

Из «Проекта о нижних училищах» // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 225–233.

Из «Руководства учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика,1985. – С. 248–252.

Из «Устава народным училищам в Российской империи» // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 235–248.

Ломоносов, М. В. Проект регламента академической гимназии / М. В. Ломоносов // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. IX . – М., Л. : АН СССР, 1955. – С. 477–523.

Ломоносов, М. В. Проект регламента московских гимназий / М. В. Ломоносов // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. IX . – М.-Л., 1955. – С. 443–461.

Татищев, В. Н. Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» / В. Н. Татищев //Антология педагогической мысли России XVIII в.– М. : Педагогика,1985. – С. 84–89.

Татищев, В. Н. Наказ комиссару Уктусского и Алапаевского заводов Т. М. Бурцову об устройстве заводских школ / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли. В 3 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1989. – С. 36–37.

Учебная, научная и справочная литература

Ключевский, В. О. Воспоминание о Н. И. Новикове и его времени / В. О. Ключевский // Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. Т. IX. Материалы разных лет / Под ред. В. Л. Янина; Послесл. и коммент. Р. А. Киреевой. – М. : Мысль, 1990. – С. 28–55.

Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский ; Науч. редакция, вступительная статья, предметный указатель М. В. Захарченко. – СПб. : Алетейя, 2000. – 496 с.

Пономарева, В. В. «Золотой век» Екатерины и образование / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 69–74.

Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов. – СПб., 1913. – 613 с.

Сычев-Михайлов, М. В. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. / М. В. Сычев-Михайлов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 255 с.

Периодика

Бобровникова, В. К. Роль Московского университета в развитии передовой педагогической мысли в России во второй половине XVIII в. / В. К. Боровникова // Сов. педагогика. – 1955. – № 1. – С. 55–67.

Глухов, А. Феофан Прокопович – ревностный поборник просвещения (1681–1736) / А. Глухов // Университетская книга. – 2000. – № 8. – С. 40–46.

Егоров, С. Ф. М. В. Ломоносов и развитие отечественной педагогики / С. Ф. Егоров // Сов. педагогика. – 1987. – № 2. – С. 95–101.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

ГЛАВА 4.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ

§ 1. Педагогические идеи русских просветителей в первой четверти XVIII в.
§ 2. Развитие педагогической мысли и образовательной практики в России в 1825–1864 гг.
§ 3. Просветительская деятельность и педагогические проекты в России в последней трети XVIII в.

В. И. СМИРНОВ

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ РУССКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII В.

Основным источником педагогических знаний русских учителей в первой четверти XVIII века оставалась печатная продукция: указы и распоряжения царя, правительствующего Сената, Синода; проекты организации народного образования; трактаты философско-педагогического содержания; учебная литература, предназначенная для учащихся.

Значительный интерес для формирования представлений учителей о цели, содержании и способах учебно-воспитательной деятельности представляет «Инструкция Морской академии в Санкт-Петербурге», разработанная с участием Петра I и изданная еще в 1715 г. Инструкция достаточно полно отражает представления учредителя о том, какими правилами должны руководствоваться преподаватели военно-учебного заведения при организации учебно-воспитательного процесса.

Этот документ может рассматриваться как первый из серии регламентно-инструктивных материалов, которые в XVIII в. составляли источниковую базу профессионально-педагогической самоподготовки учителя.

Инструкция содержала следующие основные положения:

1. Устанавливала годичный и ежедневный распорядок работы Академии.

2. Утверждала необходимость целенаправленного формирования у учащихся верноподданнических и патриотических чувств: каждый день должен был начинаться с молитвы «о здравии его царского величества и о благополучии его оружия».

3. Требовала выработки у учеников «всякого почтения» и «всевозможной учтивости» в отношениях друг с другом и с преподавателями.

4. Указывала на то, что учащиеся «трудиться имеют, обучаться тому, что их учители, профессоры учить будут», а в свою очередь преподаватели в установленное время должны обучать всему, что они обязаны по должности.

5. Категорически «заповедовала» преподавателям принимать какие-либо подношения от учеников.

6. Воспрещала учащимся отлучаться из Академии, пренебрегать учебными занятиями, разговаривать во время «экзерциций», шуметь, кричать и т. п.

7. Обязывала учащихся исправно нести караульную и иную солдатскую службу, соблюдать чистоту тела и «иметь старание» о своем платье и белье.

8. Обязывала руководство Академии «по вся дни быть в залах или в школах …и смотреть, что учители, профессоры каждой ли, по должности своей, исправляет и обучает ли … по всей науке».

Едва ли не каждый из 27 пунктов Инструкции завершался словами «*под наказанием*», напоминающими, что за любые нарушения виновных – и учеников, и учителей – ждет неминуемое наказание. В начертанной на уставе резолюции Петра содержится дополнительный пункт: «Для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных добрых солдат, а быть им по человеку в каждой камере во время учения, и иметь хлыст в руках; а буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить. Несмотря, какой бы он фамилии ни был, под жестоким наказанием кто поманит»

Анализируя этот документ как источник педагогического познания, мы должны констатировать, что все содержащиеся в нем установления носят исключительно нормативно-распорядительный характер: законодатель не считает необходимым объяснять, чем обусловлено то или иное требование, и уж тем более доказывать его обоснованность.

Наиболее полно содержание и порядок обучения представлены в Именном указе от 28 января 1724 г., который объявлял об учреждении Академии наук и художеств и излагал план ее устройства. Указом утверждены:

– цель Академии – учить «языкам, также прочим наукам и знатным художествам», и переводить книги, чтобы «не токмо слава сего государства для размножения наук нынешним временем распространилась, но и чрез обучение и расположение оных польза в народе впредь была»;

– структура Академии, включающая в себя «социетет (собрание) персон, которые для произведения наук друг друга помогать имеют», а также Академический университет и Академическую гимназию;

– градацию академиков – членов «социетета» по классам: к 1 классу были отнесены академики, представляющие «науки математические: арифметику, алгебру и геометрию, «прочие части теоретические»; ко 2 классу академики – в области физики, анатомии, химии, ботаники; 3 класс академиков составляли «гуманиора, история древняя и современная и «право натуры и публичное купно с политикой и этикой».

– структура университета, где «четыре факультета имеются, а именно: 1) теология; 2) юриспруденция; 3) медицина и 4) философия»;

– содержание обучения на каждом факультете, обеспечение его кадрами преподавателей: на юридическом факультете должен быть академик, «который науки практики, яко политику, этику и право натуры учить быть может»; на медицинском – академики «анатомик, химик и ботаник» должны быть в штате; на философском «академик Матезис Сублимиорис может профессором логики и метафизики и математики генеральной быть, и при том же физику генеральную и экспериментальную учить, а прочие собственной части математики можно прочим академикам 1 класса, яко астроному и механику разделить»);

– обязанности академиков: каждый академик обязан: 1) «все, что в науках уже учинено, разыскивать, что к исправлению или приращению оных потребно есть, производить»; 2) «систему или курс в науке своей пользу учащихся младых людей изготовить»;

– введение в штаты помощников академиков и профессоров: «§ 18. А чтоб пользу от сих обучением иметь, к тому требуются угодные люди, которые гуманиоры отчасти знают и некоторое малое искусство философии и математики имеют; того ради весьма нужно, дабы каждому академику один или два человека из младых студентов даны были.., которые со всем прилежанием обучаться, и академикам вспомогать имеют…»

Следует заметить, что Указ «Об учреждении академии…», также как и «Инструкция Морской академии в Санкт-Петербурге» вряд ли могли быть известны широкому кругу учителей и наставников, особенно, провинциальных. Поэтому их влияние на педагогическое сознание отечественных педагогов было, очевидно, весьма незначительным. Однако, будучи опубликованными в 1830 году в Полном собрании законов Российской империи, они могла стать предметом исследований российских историков педагогики и использоваться ими при осуществлении теоретических построений. В любом случае, сформировавшийся в соответствии с указанными нормативными актами опыт деятельности петровских учебных заведений не мог не учитываться и не оказывать влияния на образовательные инициативы и проекты более позднего времени.

Очевидно, сравнительно небольшой круг людей мог быть знаком и с подготовленными в 1712 г. видным государственным деятелем ***Ф. С. Салтыковым*** (?–1715) «Пропозициями» – проектами образовательных реформ, впервые опубликованными в 1891 г. Один из образованнейших людей того времени, энергичный, самостоятельный в оценках и суждениях (эмигрировал в Англию, спасаясь от ареста по указанию Петра за непослушание) Ф. С. Салтыков построил в своих «Пропозициях» план распространения образования в России.

Ф. С. Салтыков предлагал «во всех губерниях учинить по одной академии или по две», отдав для них монастыри; пригласить «мастеров из иных государств»; набрать в академии «дворянских и купецких детей и

всяких иных разных чинов», обучать детей от шести до двадцати множеству наук, необходимых для воинской и гражданской службы.

Результатом таких мероприятий должно было стать широкое распространение образования, поскольку, рассуждает Ф.С. Салтыков, если «во всех губерниях сделаются по две гимназии, а во всякой академии было по 2000 студентов, итого будет 18 тысяч студентов… И так мы по сему образу сравняемся во всех свободных науках со всеми европейскими государствами, а без свободных наук и добрых рукоделий не может государство стяжать себе умного имени…»

Одним из первых в России Ф.С. Салтыков поднял вопрос о женском образовании. Необходимо, указывал он в Предложении 12, «во всех губерниях учинити женские школы, и на то обратить женские монастыри», и «велеть под штрафом на отцов, чтоб водили в те школы дочерей с … шести лет и быть им тамо до пятнадцати лет, и велеть их учить женским наукам:

Для домоводства	Читать, писать, цифири
Для изящества в языках	Французского, немецкого
Для забавы	Миктуры и миниатуры и перспектив
Для забавы же своей и в компаниях веселого обхождения	Музыке инструментальной и вокальной, сиречь на всяких инструментах и вспевать, танцевать

Чтобы и женский наш народ уровнялся с европейскими государствами рано».

Разработанный Ф. С. Салтыковым план весьма наивен, в нем не учитываются реальные условия, в которых предполагалось его осуществление, но этот план был, несомненно, прогрессивен в части оценки значения образования для государства и народа.

Весьма ценными источниками педагогического самообразования учителей в XVIII веке были произведения ***Феофана Прокоповича*** **(1681–1736)** «Духовный регламент» и «Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом».

Феофан Прокопович (светское имя Элеазар) – выдающийся церковный и общественный деятель, ученый, писатель, педагог. Родился в семье мелкого киевского торговца, после смерти родителей находился под опекой дяди – ректора Киево-Могилянской академии Феофана Прокоповича, чье имя он избрал, приняв монашеский постриг. Получил блестящее образование: после окончания в семнадцатилетнем возрасте монастырской школы и учебного курса Киево-Могилянской академии, он в течение нескольких лет изучал богословие, философию, риторику, классическую литературу в польском училище во Львове, в католической коллегии св. Афанасия в Риме, в университетах Лейпцига, Галле и Йены.

С 1705 года – преподаватель Киево-Могилянской академии: ведет курсы философии, поэтики, риторики, а также преподает не читавшиеся ранее физику, арифметику и геометрию. В 1711 году вступает в должность ректора академии, а уже в 1716 г. по настоянию Петра I переезжает в Санкт-Петербург. В 1718 г. Феофан Прокопович возглавляет Псковскую епархию, а с 1725 становится архиепископом Новгородским. С 1721 г. занимает пост вице-президента Святейшего Синода. Феофан Прокопович – один из ближайших сподвижников Петра I, идейный вдохновитель, неутомимый пропагандист и последовательный и деятельный проводник его реформаторской политики, глава «Ученой дружины», в состав которой входили А. Д. Кантемир, В. Н. Татищев и др.

Рассматривая просвещение как основное условие процветания государства и благосостояния граждан, ибо «учение доброе и основательное есть всякой пользы, как отечества, так и церкви, аки корень и семя и основание», будучи приверженцем просветительских идей Ф. Бэкона и Р. Декарта, Феофан Прокопович активно участвует в выработке и реализации в России прогрессивных социально-образовательных программ: способствует организации российской Академии наук, инициирует создание архиерейских школ, переводит книги, пишет учебники, руководит собственной школой для сирот «всякого звания» и детей из малоимущих семей, преподает в этой школе.

Чрезвычайно важное значение для развития отечественного образования и педагогической мысли имеет разработанный Феофаном Прокоповичем, утвержденный и впервые изданный в 1721 г. «Духовный регламент». В этом документе, имеющем одновременно и регламентно-инструктивный и программно-методический характер, был представлен план создания в России системы высшего, среднего и начального духовного образования.

В духе того времени «Духовный регламент» соединял в себе черты:

1) *нормативного акта*, так как он был изложен в форме обязательных требований и правил («регулов»),

2) *программно-методического пособия*, поскольку представленная в нем совокупность требований и правил являла собой целостную программу, устанавливающую порядок организации работы школы, и методические материалы, определяющие формы, способы и средства учебно-воспитательной деятельности.

Центральным звеном предлагаемой Ф. Прокоповичем системы образования в России призвана была стать высшая духовная школа – Академия, назначение которой состояло в том, чтобы дать воспитанникам – детям духовенства, дворян, приказных людей – достаточно широкую общеобразовательную подготовку к «разным делам» – не только к церковным, но и к гражданским.

По замыслу Феофана Прокоповича в академии должны были помимо богословия последовательно изучаться шесть блоков общеобразовательных учебных предметов. В 10-м регуле он пишет: «Чин учения таковый добрый кажется:

1. Грамматика купно с географиею и историею
2. Арифметика и геометрия.
3. Логика и диалектика, и едино то двоеименное учение.
4. Риторика купно или раздельно с стихотворным учением.
5. Физика, присовокупя краткую метафизику.
6. Политика краткая Пуфендорфова, … и может она присовокупитися к диалектике…»

Помимо названных выше дисциплин Ф. Прокопович считает необходимым изучение латинского, греческого и живых иностранных языков.

Примечательно, что определяя в «Духовном регламенте» желаемый состав общеобразовательного учебного курса, Феофан Прокопович уже в первой четверти XVIII в. высказывал весьма прогрессивное суждение о целесообразности интеграции учебных дисциплин и, что можно одновременно несколько учебных задач решать, например, «учя грамматики, может учитель с нею учить купно и географию и историю». А так как при изучении грамматики, «по регулам грамматическим нужно есть делать экзерциции, си есть обучатися в переводах», то «можно велеть ученикам переводить по части географию, или историю … или на перемену оба те учения».

Важное значение Феофан Прокопович придавал формированию позитивной мотивации учебной деятельности; он, вероятно, первым из российских педагогов заявил о том, что в обучении следует не на *кнут* и *пряник* уповать, а на осознание учеником необходимости учения. Феофан Прокопович предписывает «учителям приказать, чтобы они исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения: грамматики, например, риторики, логики и пр. И чего хочем достигнути чрез сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возымели, и познавали бы повседневную прибыль свою, також и недостатки».

Цитированная выше мысль Ф. Прокоповича прямо соотносится с двумя *основоположениями* Я. А. Коменского, которыми автор «Великой дидактики» детерминирует *легкость обучения и учения*: 1) «…Жесток тот учитель, который, предложив ученикам работу, не разъясняет достаточно, в чем она заключается», и 2) «…Ты облегчишь ученику усвоение, если во всем, чему бы ты его ни учил, покажешь ему, какую это приносит повседневную пользу…»

В единстве указанных ключевых позиций отражается преемственность педагогического творчества славянских просветителей, порожденная стремлением *последователей* рационально использовать опыт, созданный поисками и трудами предшественников («Все последующее

должно опираться на предыдущее», – уместно в этой связи вновь цитировать Я. А. Коменского).

В обучении необходимо также, по мысли Феофана Прокоповича, реализовывать активно пропагандируемый Я. А. Коменским и его российскими последователями принцип наглядности, для чего целесообразно на карте «показывать циркулы, планисфериа и универсальную ситуацию мира. А еще лучше бы, – отмечает автор, – делать сие на глобусе и так обучать студентов, чтоб могли перстом показать, когда кто спросит их: где Африка, где Европа и к которым сторонам под нами лежит Америка…»

Обусловливая во многом успех обучения эмоциональной окрашенностью урока, разнообразием и привлекательностью предметного содержания и способов учебно-познавательной деятельности, Феофан Прокопович адресует учителям еще одну важную педагогическую сентенцию: ученики, утверждает он, «великое ко учению возымеют доброхотство, когда невеселое языка учение толь веселым … познанием растворено им будет…» Эта мысль Ф. Прокоповича была особенно актуальна в условиях того времени, когда обучение в школе осуществлялось примитивными способами и, мягко говоря, «*невеселым*» языком.

Свод регулов Ф. Прокоповича начинается (в этом, очевидно, есть особый смысл) с требований по подбору учителей, которых надлежало «искушать всячески, каков в деле своем есть», и если «неискусен в требуемом учении покажется, … таковому повелеть полгода или год самому учиться от авторов, в деле том искусных». Здесь, едва ли не впервые в отечественных источниках, мы встречаем рекомендацию учителям обращаться за необходимыми для профессиональной деятельности знаниями к авторам, «в деле том искусным». Ректорам и префектам предписывалось избирать «прилежных человек, и которых учение и труды уже известны» и потребовать от них «тщательным быть в деле своем, с таковым угрожанием, что ежели нечинно пойдут учения и неблагопоспешно, то они сами суду попадут…»

Избранные учителя должны излагать основы наук кратко и ясно, использовать для обучения «изряднейших во всяком учении авторов».

Большое значение Ф. Прокопович придавал отбору учеников. По его мнению, академия заинтересована не в том, чтобы набрать больше учеников, а в том, чтобы из числа претендентов выбрать лучших, для чего надлежит «отведать их память и остроумие и, если покажется весьма туп, не принимать в академию. Ибо лета потеряет, а ничего не научится». И, наконец, если «покажется детина непобедимой злобы, свирепый, до драки скорый, клеветник, непокорив и буде чрез годовое время ни увещании, ни жестокими наказании одолеть ему невозможно, хотя б и остроумен был, выслать из академии, чтоб бешеному меча не дать». Как видно, при всей жесткости требований Ф. Прокопович все-таки дает на исправление «детины» год, полагаясь на преобразующую силу воспитания.

Важную роль в решении образовательных задач играет учебно-материальная база: понимая это Ф. Прокопович формулирует ряд требований:

– академия должна располагаться за пределами города, где нет шума и ничего такого, что отвлекает «мысли молодых человек и прилежать учением не попускает»;

– построить здание академии, в котором выделить специальные помещения для учебы, жилья, хранения припасов и т. п.;

– при академии следует открыть нечто вроде интерната, где в разных помещениях должны жить по 8–9 учеников разного возраста. В каждом жилом помещении должен быть префект, или надсмотрщик, человек хотя и неученый, но честного жития; «только б не свирепый и не меланхолик»; его обязанности таковы: надсматривать, чтоб не было ссор, драк, сквернословия и всякого иного бесчиния и чтоб в урочные часы каждый делал то, что должно. Префект «имеет власть наказывать себе подчиненных за преступления; но малых розгою, а средних и больших словом угрозительным»;

– создать библиотеку, ибо без нее «как без души академия». Для учителей библиотека открыта в любое время, единственное требование, – чтобы книг «по келиям не разбирали, но чли бы оные в самой библиотечной канторе». Ученики имеют право пользоваться библиотекой в установленное время.

При академии Феофан Прокопович предлагал открыть семинарию. «…Паче всего, – подчеркивал он, – и почитай едино есть потребно и полезно: быть при академии или в начале и без академии семинариум для учения и воспитания детей». Для семинаристов утверждались весьма строгий режим («когда спать ложиться, когда вставать, молиться, учиться, идти на трапезу, гулять и прочая». Но вместе с тем «Духовный регламент» предусматривал организацию их разумного времяпрепровождения и полезных развлечений: игр, чтения книг. «А еще лучше таковыя избирать, которые с потехой подают полезное некое наставление: такое, например, есть водное на регулярных судах плавание, геометрические размеры, строение регулярных крепостей и прочая, – рекомендует единомышленник Петра I, прагматик, поборник профессионализации образования Феофан Прокопович.

Кроме академии и семинарии «Духовный регламент» предусматривал еще и создание при каждом архиерейском доме элементарной школы. Эти школы вошли в историю отечественного образования под названием архиерейских. Работа архиерейских школ обычно строилась с учетом норм и рекомендаций, заложенных в «Духовном регламенте».

Историко-педагогическое значение «Духовного регламента» трудно переоценить, поскольку это было первое отечественное опубликованное изложение систематизированной нормативно-методической информации

о том, как следует создавать учебные заведения и организовывать их деятельность, какими правилами следует руководствоваться учителям при решении задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Труд Феофана Прокоповича стал своеобразным учебным пособием для формирующейся армии отечественных школьных администраторов и учителей. Идеология «Духовного регламента» и его нормы стали методологической основой разработки теории и практики российского образования и педагогической мысли.

Заметный след в истории отечественной учебной книги оставил созданный Ф. Прокоповичем в 1720 г. «Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом». Букварь выдержал 12 изданий и до середины XIX века использовался в значительной части духовных и светских школ для первоначального обучения детей грамоте. Букварь открывает «Предисловие. К благочестивым родителей, воспитателем, приставником, господиам, и всем прочиим имя отеческое над малыми отроками носящим», в котором автор указывает на необходимость систематического обучения и воспитания детей с самого детства. «Каков кто отрок есть, таков и муж будет», – утверждает в этой связи Ф. Прокопович.

Отличительной особенностью букваря было то, что в нем, наряду с традиционными материалами для освоения (выучивания) азбуки и отработки техники чтения, были помещены и тексты, требующие глубокого осмысления, основанного на изучении проблемы и реализации накопленного человеком нравственного опыта. Так, например, в букваре предлагается следующее рассуждение: «За лишением добраго воспитания, когда читать и писать научилися, глухое тое искусство обращают себе на орудие злобы: и пишут клеветы, ябеды, соблазны, хулы, пашквили, портят записи, договоры, духовницы, притворяют указы. Нецыи же, помышляя о себе, что понеже читать умеют, велмы мудры суть, дерзают вымышлять плевелная учения, мнимая им богословская, и в народе раскол делают». Мы видим, что в данной сентенции автор указывает не только на пользу письма и чтения (в ней он не сомневается!), но и на тот вред, который они могут принести, если «воспитание ложно», если в тексты вкладывается или в них усматривается неверный смысл.

Примечательно, что букварь Феофана Прокоповича был переведен и издан за границей на английском и немецком языках.

Существенную роль в развитии отечественной педагогики сыграл известный экономист и публицист ***И. Т. Посошков*** (1652–1726). В работах «Завещание отеческое сыну своему» и «Книга о скудости и богатстве» он выразил свои представления о целях и задачах образования, охарактеризовал пути и способы достижения желаемых результатов в воспитании и обучении детей.

Цель и задачи воспитания представлены И. Т. Посошковым в первой главе «Завещания отеческого», Обращаясь к сыну, он призывает: «паче

всех наук прилежи к книжному научению»; «не токмо единого блудного греха бойся, но и от всякого зла удаляйся»; «ко всем буди любителен», «никогда празден, сыне мой, не сиди: либо какое художественное дело делай, либо книги читай…»

Во взаимоотношениях с людьми И. Т. Посошков предлагал сыну руководствоваться «золотым правилом» этики: «всякое дело первее к себе приложи и помысли о нем, угодно ль оно будет тебе, аще кто тако сотворит, яко ты кому хочеши сотворити».

В третьей главе содержатся рекомендации наставнику, выдержанные в строгом соответствии с нормами «Домостроя», в духе господствовавшей тогда авторитарно-репрессивной системы воспитания, строгим приверженцем которой был И. Т. Посошков. Научи себя детей своих с младенчества бранить и бить, не давай «малой воли» ребенку, но в «великой грозе» держи его; «обучай его и нужду всякую терпеть» – в этих советах сыну, которому предстоит воспитывать своих детей, охарактеризован оптимальный, с точки зрения И. Т. Посошкова, стиль взаимоотношений наставника и ребенка, определены наиболее эффективные способы внешнего воздействия на формирующуюся личность.

Вместе с тем было бы неверно оценивать И. Т. Посошкова исключительно как ретрограда, безжалостного тирана, «сурового до жестокости». И. Т. Посошков очень противоречив, он «человек двух миров, в нем очень много старого, ветхозаветного, но из старого пробиваются новые ростки, обещающие новую, более правильную жизнь» (П. Ф. Каптерев).

Главным таким «новым ростком» у И. Т. Посошкова была убежденность в необходимости образования. Государство, претендующее на то, чтобы стать сильным и процветающим, должно быть прямо заинтересовано в широком распространении грамотности. Исходя из этого тезиса, И. Т. Посошков рекомендует «во всех епархиях построить бы школы пространные и в те школы собрать всех поповых и дьяконовых и дьячковых и пономарских детей… И буде которые отцы добром их в школы отпустить не похотят, то брать бы их и неволею». Обучать следовало и крестьянских детей, ибо «егда грамоте и писать научатся, то они удобнее будут не токмо помещикам своим дела чинить, но и к государственным делам угодны будут» – этот тезис И. Т. Посошкова был прогрессивен, но весьма непопулярен в те времена.

И. Т. Посошков делает вывод, что при таком подходе к организации школьного дела «вся Россия может умудритися не весьма многими леты. И сие преславное дело трудно токмо начати да основати, а тамо будет оно уже и само правитися понеже и учение грамматическое и прочих наук умным и острым людям вельми охотно и любезно бывает».

Содержание обучения молодежи, по мнению И. Т. Посошкова, должны составлять «славенский язык» и его грамматика, «выкладка цифирная до деления», латинский, греческий, польский языки, «художество, к како-

вому свойствен будет», а также следовало «научить рисовать и в размере силу знать».

В первой четверти XVIII века по-прежнему одним из главных источников обретения опыта профессиональной деятельности для учителей была школьная учебная книга. Обширная и разнообразная по тематике литература – в 1700–1725 гг. было издано около 600 наименований переводных и оригинальных книг, в большинстве своем предназначенных для обучения, – во многом определяла содержание образования и методы обучения.

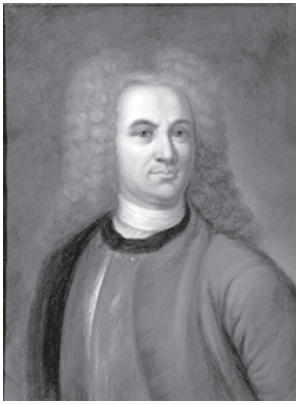
Учебная книга представляла собой важнейший источник учебной информации, основное дидактическое средство, обеспечивающее деятельность учения и преподавания; и уже тогда она с большей или меньшей полнотой обеспечивала реализацию *проективно-методической и организационно-методической функций*, выступая как своеобразный сценарий учебного процесса, содержащий методические рекомендации, с учетом которых педагог проектирует и осуществляет процесс обучения (напомним слова И. Я. Лернера о том, что каждый учебник, раскрывая последовательность и способы изложения, изучения и контроля учебного материала, является тактической моделью учебного процесса, т. е. реально планируемого расположения учебного материала и последовательности элементов обучения).

Расширению издания и читательского оборота книг способствовало введение нового гражданского шрифта вместо церковно-славянского и нового арабского обозначения цифр вместо буквенного.

Большое значение для развития образования в стране в этот период имело *академическое* книгопечатание, т. е. издание литературы в созданной в 1727 г. типографии при Академии наук, которой Указом Верховного Тайного Совета от 4 октября 1727 г. было предоставлено монопольное право гражданского книгопечатания. Состав печатной продукции определялся Академическим советом, основными принципами допуска книг к изданию были коллегиальность обсуждения, научная новизна и достоверность.

Благодаря академической типографии во второй трети XVIII века русское книгоиздание, в том числе и издание учебной литературы достигло заметных успехов: расширился репертуар учебной и справочной литературы, светская книга перестала быть достоянием узкого круга образованных лиц. При жанровом разнообразии книг превалировала литература справочная и научная: исторические, географические, естественнонаучные, философские и этико-дидактические труды становятся привычными в ассортименте книжных лавок. Успехи в развитии книгоиздания, расширение книгообмена с зарубежными странами позволили русским ученым своевременно знакомиться с передовыми научными достижениями.

§ 2. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В РОССИИ В 1825–1864 гг.



Василий Никитич Татищев

Большой вклад в развитие отечественного образования и педагогической мысли внес государственный деятель, начальник уральских казенных заводов и организатор горнозаводских школ, философ, историк (создатель первой «Истории Российской»), автор ряда оригинальных педагогических сочинений ***В. Н. Татищев (1686–1750).***

Система философско-педагогических воззрений В. Н. Татищева представлена в трактате «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», созданном в 1733 г., и опубликованном уже после смерти автора в 1787 г. Трактат написан в форме 119 вопросов и ответов. Под 120 номером В. Н. Татищев поместил призыв к читателю внимательно «выслушать разговор» и извлечь из него пользу.

Основное содержание трактата составляет обоснование и утверждение постулата о созидательной роли просвещения и науки. Высшей и истинной ценностью («увеселением») для каждого гражданина и для общества В.Н. Татищев считал «разум и способность к приобретению добра», которые, по его мнению, без научения, без привычки или искусства приобретены быть не могут: чтобы человек «разумен был, надобно ему прежде учиться».

Главное назначение наук и образования В. Н. Татищев видел в том, «чтоб человек мог себя познать», «знати, что добро и зло, то есть что ему полезно и нужно и что вредно и непотребно…». С помощью науки и искусства разумный человек, по В. Н. Татищеву, «удобнейшую поятность, твердейшую память, острый смысл и беспогрешное суждение приобретает».

Разделяя все науки на «1) нужные, 2) полезные, 3) щегольские или увеселяющие, 4) любопытные или тщетные, 5) вредительные», В. Н. Татищев к первым (*нужным*) относил знание языка, домостроение, врачевство или медицину, нравоучение, законоучение, «обучаться оружием себя оборонять», логику; ко вторым (*полезным*) – письмо, грамматику, «инородные» языки, арифметику, геометрию, механику, архитектуру, физику, астрономию, историю, географию. Подобным же образом В. Н. Татищев описывает перечень наук, отнесенных им к числу *щегольских*, *любопытных* и *вредительных*.

В. Н. Татищев не предлагает установления единого для всех содержания образования: по его мнению, *нужные* науки в том или ином объеме должен освоить каждый грамотный человек, тогда как *полезные*, *щегольские* и *любопытные* должны изучать те, кому они пригодятся в профессиональной деятельности. Так, «историкам и политикам география, философам математика нужны, но духовным до оных дела нет. И паки врачам анатомия, химия и ботаника суть нужные; но богословам, политикам и историкам ни мало не нужно».

Для распространения грамотности В. Н. Татищев предлагает по всем губерниям, провинциям и городам учредить» училища и ввести следующие правила:

– шляхетство необходимо обучать отдельно от простонародья;

– учителя к обучению и воспитанию должны быть способны, причем всячески должны учителя «от подаяния соблазна безопасны» быть;

– училище надлежит в полной мере обеспечить всеми необходимыми для обучения инструментами и книгами (заслуживает внимания тот факт, что библиоман В. Н. Татищев, уезжая из Екатеринбурга, подарил уральским горнозаводским школам все свое книжное собрание (более 1000 томов), а вскоре отправил из Самары еще 170 книг);

– руководство работой училищ поручить тем, кто проявляет «довольное искусство в науках, а наипаче ревностное радение».

Система образовательных учреждений для дворянских детей, по В. Н. Татищеву, должна складываться из начальных школ («малых училищ»), а также учебных заведений, дающих среднее и высшее образование.

«Малые училища», устроенные в виде пансионов «для самых младенцев на 50 персон», по мнению В. Н. Татищева, должны были стать основным фактором распространения грамотности в стране: во всех губерниях и городах России он предлагал «для начинания научения» учредить от 120 до 200 мужских и женских учебных заведений, в которых должны были обучаться 12 000 детей.

Среднее и высшее образование дворянские дети, по замыслу В. Н. Татищева, могли бы получать в шляхетских корпусах, которые следовало открыть во всех губернских центрах. Следует отметить, что дворянин и выразитель дворянских интересов В. Н. Татищев считал, что надо учить детей крестьян, как мальчиков, так и девочек: до 10 лет – чтению и письму, а от 10 до 15 лет – различным ремеслам.

Важное значение В. Н. Татищев придавал религиозно-нравственному воспитанию детей. В «Духовной моему сыну» он рекомендует ему, помимо освоения совокупности светских знаний, читать православные религиозные и нравоучительные книги, а также знакомиться с другими религиозными учениями, чтобы уметь им противостоять.

В. Н. Татищев был одним из первых организаторов горнозаводских школ и теоретиков профессионально-технического образования. Разработанные им дидактические указания о работе школ, сочетающих общеобразовательную и профессиональную подготовку управленческого и технического персонала для развивающейся отечественной промышленности, представлены в «Наказе уктусскому комиссару Бурцову», «Заводском уставе» и особенно в одном из самых значительных и оригинальных педагогических произведений первой половины XVIII века инструкции о порядке преподавания в школах при казенных заводах Урала, известной под названием «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать». Эти документы дают возможность с полным основанием назвать В. Н. Татищева одним из первых дидактов и методистов общего и профессионального обучения.

В период первого пребывания в должности начальника уральских казенных заводов (1720–1723) В. Н. Татищев издает ряд нормативных актов, регламентирующих работу горнозаводских школ.

Так, в феврале 1721 г. в седьмой главе наказа комиссару Уктусского и Алапаевского заводов Т. М. Бурцеву он указывает на необходимость организации обучения в школах при горных заводах, «дабы здешней простой и упрямой народ хотя мало во обычаях читанием книг переменить и во услуги его величества способнейших учинить, заводы же довольством письмоумеющих в лутшее состояние и размножение привести».

Предлагаемая В. Н. Татищевым система заводских школ включала 4 основных типа:

– *начальную* (словесную) школу, которая имела целью научить учеников первоначальной грамоте, т.е. чтению, письму, пению;

– *арифметическую* школу, где преподавались арифметика, геометрия, тригонометрия, черчение, теоретические начала горнозаводского дела;

– *немецкую* школу, где изучение немецкого языка использовалось для выполнения учащимися переводов, изучения учебных предметов, близких к технике, таких; как физика и механика;

– *латинскую* школу, для детей высшего технического персонала (преимущественно иностранцев), а также детей высшего духовенства в Екатеринбурге; здесь изучали латинский язык, учились делать переводы.

В сентябре 1721 года в направленной В. Н. Татищевым Инструкции учителю Кунгурской школы Д. Одинцову сформулирована программа организации школы и воспитания школьников; а в октябре 1723 г. в наказе комиссару Екатеринбургского завода Ф. Неклюдову излагается инструкция о содержании школ и учении детей. Ряд глав, устанавливающих порядок управления школами и организации учебного процесса, меры поощрения и наказания учеников, содержится в заводском и горном уставах.

В 1736 г. В. Н. Татищев разработал подобную инструкцию «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать», в которой были сформулированы основные требования к содержанию и организации обучения, определены механизмы обеспечения связи общеобразовательной подготовки с профессиональной, обоснована необходимость соединения теоретического обучения с практической деятельностью в сфере материального производства, установлен режим учебных занятий, выработаны требования к поведению учащихся и к организации воспитательной работы.

Успех в реализации образовательной политики, по мнению В. Н. Татищева, во многом обусловлен личностью учителя и его способностью учить и воспитывать детей. В «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» он сформулировал такие требования к учителю:

1. Принадлежность к истинной вере, чтобы были «благонравия правил научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но добраго рассуждения»; возраст не менее 50 лет; если монахов в этом возрасте не найдется, то можно брать в учителя и «мирских, имущих жен».

2. «Офицеры суть главные учители», но поскольку русских офицеров мало, можно привлекать женатых и немолодых иностранцев; при этом должно быть в составе учителей не менее половины русских, «таких, которые хотя склонность к наукам имеют».

3. Необходимо, чтобы каждый учитель «в своей науке не токмо довольно сам учен, но и к показанию достаточные способности имел; ибо не всякой ученой к научению других способен, особливо люди свирепого и предерзкого нрава к научению младенцев не способны».

4. «Нужно таких учителей из русских приуготовлять, чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать, то можно из гимназий подлых, взяв в каждую науку человека по два, в помочь иностранцам определить».

Историко-педагогическое значение трудов В. Н. Татищева трудно переоценить – с учетом его идей и педагогических рекомендаций строилась в XIX веке отечественная теория и практика общего и профессионального образования.

Огромное влияние на развитие отечественной педагогики и становление системы общего и профессионального образования оказал великий русский ученый и просветитель ***М. В. Ломоносов (1711–1765)***. Будучи хорошо знакомым с педагогическим наследием Я. А. Коменского, массовым и передовым опытом работы европейской школы, М. В. Ломоносов разработал ряд ценных инструктивно-методических материалов, которые активно использовали в своей деятельности русские педагоги во второй половине XVIII века.

Мечтая о воспитании «просвещенного юношества», приученного «к правильному образу мышления и к добрым нравам» и способного «отправлять служение», М. В. Ломоносов считал, что ничто на земле выше и благороднее дано быть не может, как учение. «Толь великую приносит учение пользу, – отмечал он, – толь светлыми лучами просвещает человеческий разум, толь приятно есть красоты его наслаждение!» А цель учения состоит в научном образовании, ибо наука – «есть вождь к познанию правды, просвещение разума…»



Михаил Васильевич Ломоносов

Вывод, который стал для М. В. Ломоносова руководством к действию, – необходимо незамедлительно создавать в России широкую сеть научных и образовательных учреждений, способных воспитать просвещенных «полных доброй надежды сынов Отечеству».

В процессе подготовки к созданию в 1755 г. Московского университета М. В. Ломоносову удалось добиться открытия двух университетских гимназий (дворянской и разночинской), которые, по замыслу ученого, должны были строить свою работу в соответствии с предлагаемым им проектом регламента[16]. Создание проектов регламента таких учреждений – гимназий при Московском университете и академической гимназии – и стало, пожалуй, самым большим вкладом М. В. Ломоносова в развитие отечественной общеобразовательной школы и педагогической мысли. Следует заметить, что регламенты и уставы были в этот период не только нормативными актами, которыми надлежало руководствоваться руководителям образовательных учреждений и учителям в их профессиональной деятельности, но и ценными методическими указаниями, выступающими в качестве основных источников педагогического познания.

В проекте регламента московских гимназий декларированы некоторые дидактические идеи, которые могли бы быть использованы учителями в качестве источника педагогического познания. К таким идеям относятся:

– обеспечение преемственности, последовательности, поэтапности и дозированности обучения;

– индивидуализация обучения, поиск и выявление одаренных детей с тем, чтобы открыть для них путь в науку, создать оптимальные возможности для самореализации в научно-творческой деятельности;

– использование в учебном процессе разнообразных дидактических методов и средств обучения.

---

[16] См.: Ломоносов М. В. Проект регламента московских гимназий ... С. 443–461.

М. В. Ломоносов заложил в «Проект регламента» рекомендации по формированию содержания образования, составлению графика учебного процесса и расписания занятий, указал на то, что арифметику, геометрию и географию следует преподавать на русском языке, философии первые основания – на латинском. Важную дидактическую информацию содержит глава 6 «О книгах, по которым обучать в школах», которая устанавливает определенную последовательность в изучении предметов. При формировании содержания обучения регламент предписывал учитывать мнение родителей и соблюдать меру («паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство»).

По мере освоения программы элементарной подготовки предлагалось учить немецкому, французскому, английскому и итальянскому языку, «смотря по остроте, по летам и по охоте». При этом предписывалось «языкам обучать не одною практикою, но показывать и грамматические правила. Притом излишним оных множеством не отягощать». В регламенте детально описывается школьная и домашняя работа учащихся по выполнению упражнений (экзерциций), даются рекомендации по организации контроля выполнения этой работы, устанавливаются педагогические требования к стимулированию (поощрению и наказанию) учебной работы и поведения учеников.

Большое значение М. В. Ломоносов придает установлению нормативных санитарно-гигиенических и педагогических требований к учебным и жилым помещениям, к организации режима дня и контроля поведения детей, к обеспечению учебной литературой.

В 1758 г. М. В. Ломоносову было поручено руководство учебными заведениями Академии наук, в связи с чем он составляет проект регламента Академической гимназии[17], который по сравнению с проектом регламента московских гимназий 1755 г. является более прогрессивным и наиболее полно отражает педагогические взгляды автора.

В соответствии с проектом регламента 1758 г. Академическая гимназия была разделена на три класса: высший, средний и низший, однако пребывание ученика в каждом из этих классов не ограничивалось никакими календарными сроками: по мысли М. В. Ломоносова, гимназист не должен был переводиться из одного класса в другой, пока не усвоит в совершенстве всего того, что требовалось, а для этого, как видно из документов, одного учебного года не хватало. Следует отметить, что в регламенте 1758 г. не указано, в каком возрасте ученики могут быть приняты в гимназию: число желающих получить гимназическое образование было так мало, что в отношении возраста не устанавливалось никаких ограничительных норм. В гимназию, наряду с детьми шести–семи, иногда

[17] См.: Ломоносов М. В. Проект регламента академической гимназии … С. 513–515.

даже и четырех–пяти лет, принимались и взрослые юноши шестнадцати-восемнадцати лет, а в некоторых, правда, редких случаях допускались и зрелые люди двадцати четырех, двадцати шести и даже двадцати девяти лет. При этом правильная организация учебного процесса не мыслилась М. В. Ломоносовым без учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Своеобразие и особая ценность Петербургского регламента 1758 г. состоит в том, что в нем содержится специальная глава, определяющая обязанности учителей и некоторые правила их работы. В частности, М. В. Ломоносов в своих методических рекомендациях по организации обучения предлагал учителям:

– доводить свои лекции до конца, не прерывая экзаменами и переводами;

– перед началом каждого полугодия рассчитывать время так, чтобы и не переобременять учащихся выше меры и не создавать им слишком легких условий;

– в начале каждого урока спрашивать гимназистов, знают ли они заданное, принесли ли с собой приготовленные уроки и наказывать приватно тех, кто не выполнил положенного ему. Причем каждый должен быть готов к тому, что его непременно спросят и ему нужно будет отвечать;

– если после объяснения урока остается время, учителя должны задавать гимназистам, смотря по особенностям класса, короткие задания с тем, чтобы они выполняли таковые в их присутствии;

– учитель должен присматриваться к способностям учеников и знать их успехи, чтобы понимать, чего он может ожидать требовать от каждого;

– в начальных (низших) классах «больше налегать на практику и не перегружать слабых умов трудными правилами; в средних нужно объяснять более легкие правила, в высших – более трудные»;

– с учениками «поступать ни гордо, ни фамилиарно. Первое производит ненависть, второе – презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому»;

– «учитель должен не токмо словами учение, но и поступками добрый пример показывать учащимся».

Одним из первых в истории русской школы М. В. Ломоносов применил в Академической гимназии классно-урочную систему обучения: установил разделение учащихся на классы, определил порядок перевода учащихся из класса в класс, систему одновременного изучения нескольких циклов предметов учащимися каждого класса и двухчасовые уроки, проводимые по расписанию.

Таким образом, разрабатывая проект регламента Академической гимназии, М. В. Ломоносов обнаруживает основательные познания в области дидактики, в частности, он хорошо представляет себе структуру урока, который, по его мнению, непременно включает в себя проверку

выполнения домашнего задания, повторение материала, изученного ранее, объяснение и закрепление нового материала, индивидуальный учет и оценивание количества и качества труда учащихся.

С первых лет деятельности Московского университета его профессора большое внимание уделяли научной разработке проблем образования, созданию практических рекомендаций, в которых остро нуждались российские учителя. В университете развернулась работа по изучению актуальных проблем педагогики и психологии, по созданию методических рекомендаций для преподавателей, по созданию учебных книг и пособий.

В сочинениях профессоров Московского университета формулируется новая концепция человека, основанная на гуманистической идее гармоничной личности, представляющей собой высшую ценность, обосновывается необходимость ее целенаправленного и систематического воспитания и образования. Положенные в основу учебно-воспитательной работы университета и его гимназий эти идеи проверялись, углублялись и корректировались в практической деятельности профессоров, а также в их сочинениях: в актовых речах, учебных пособиях, методических предисловиях к учебникам.

Деятельное участие в разработке педагогических проблем принял ***Н. Н. Поповский*** (1730–1760). Педагогические воззрения Н. Н. Поповского выражены в следующих публикациях: «Речь, говоренная при начатии философских лекций…» (1755); письмо «О пользе наук и о воспитании в оных юношества» (1756); предисловие к переводу сочинений А. Попе «Опыт о человеке» (1757) и Дж. Локка «О воспитании детей» (1759).

В своей вступительной лекции по философии, которая была первой печатной лекцией в истории отечественного образования, Н. Н. Поповский, внушая слушателям чувство гордости за Россию, решительно настаивал на изучении молодыми гражданами ее истории и культуры, обосновывал необходимость обучения на русском языке. В письме И. И. Шувалову «О пользе наук и о воспитании во оных юношества», написанном в стихотворной форме, Н. Н. Поповский утверждает, что успех просвещения предопределяют:

Опека добрая, прилежное ученье,
Пример похвальных дел, честное обхождение,
Незараженное сообществом худым…

Решающая роль в воспитании, по мнению Н. Н. Поповского, принадлежит семье, родителям, которые должны понимать, что их жизнь, их поступки, их отношение к своим детям являются самой главной школой:

В предисловии к переводу весьма в то время популярного трактата Дж. Локка «О воспитании детей» Н. Н. Поповский указывал, что «правила г. Локка почти везде могут употребляемы быть с великим успехом»,

но при этом он предостерегал от бездумного использования или отрицания чужих мыслей, от увлечения педагогическим теоретизированием, утверждал, что теоретические положения непременно должны быть проверены на практике, ибо «спор может решен быть одним только опытом и самим действием, а не доказательствами, которым люди предупрежденных мыслей редко внимают».

Важный вклад в развитие отечественной педагогической мысли внес ***А. А. Барсов*** (1730–1791), ученик и последователь М. В. Ломоносова, профессор Московского университета, автор педагогического сочинения «О цели учения» (1760), а также ряда учебников и учебных пособий, содержащих методические указания и рекомендации для учителей, написанных уже в последней трети XVIII столетия. Свое педагогическое кредо А.А. Барсов объявил в речи «О цели учения», где отмечал, что «конец и намерение учения есть знание. Но знание подобно оружию – и во благо и во зло употребить его можно. Надобно уметь управлять им: управляет знанием сердце, а в нем добродетель. Знание должно быть дверью к добродетели. Честное сердце предпочитается великому разуму…»

Определенную ценность представляют разработанные А. А. Барсовым методические рекомендации по обучению русскому и иностранным языкам. Считая обучение иностранным языкам необходимым для умственного развития ребенка, он считал, что оно не должно мешать освоению родного языка. При обучении языкам, отмечал А. А. Барсов, не следует ограничиваться лишь изучением слов и грамматических правил, но необходимо помогать ученику понимать авторский стиль и внутренний дух переводимого произведения.

§ 3. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XVIII В.

В 1862 году в России начался период правления императрицы Екатерины Великой, период, оставшийся в истории нашей страны под именем «Век Просвещения». Движение к созданию просвещенной монархии основывалось на высокой образованности императрицы, ее знании передовых педагогических учений и намерении реализовать их в российской образовательной практике.

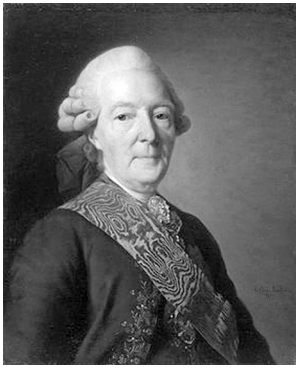
Первым программным документом, определяющим государственную политику в области образования и популяризирующим воспитательные идеалы императрицы Екатерины II, стал написанный ею «Наказ», в котором обосновывалась необходимость создания «новой породы людей». Каждый человек, по мнению Екатерины, должен быть в процессе

«правильного воспитания» сформирован как гражданин великой державы и представитель определенного сословия, занимающего четко установленное место в государственной иерархии и системе общественных отношений. *«Правильное воспитание»*, по ее мнению, дети могли получить только в публичных образовательных учреждениях, причем, желательно, закрытых, нейтрализующих влияние семьи.

В соответствии с этой установкой с первых лет царствования Екатерины начался поиск путей создания адекватной государственным потребностям и намерениям императрицы системы образования, а также творцов и исполнителей образовательных проектов.

На первых порах Екатерина была убеждена, что построить отечественную школу возможно только путем переноса в Россию зарубежного опыта, и поэтому неоднократно обращалась к иностранным ученым с просьбами о помощи в организации школьного дела, предлагала направлять ей проекты распространения просвещения в России, забывая о том, что столь авторитетные для нее иностранцы зачастую «не знали ни русского языка, ни русской истории, ни вообще страны, да и интересовались ей очень мало».

Впрочем, Екатерина не ограничивалась поиском иностранных специалистов для осуществления намеченных преобразований, она искала единомышленников и проводников своих идей и в своем окружении, в России. И ей посчастливилось найти человека, который сыграл выдающуюся роль в развитии отечественной культуры и образования.



Иван Иванович Бецкой

Этим человеком был ***Иван Иванович Бецкой*** (1704–1795), служивший в 1762–1779 гг. секретарем Екатерины II, ее главным и наиболее авторитетным советником по вопросам образования.

По поручению императрицы И. И. Бецкой разрабатывал проекты создания новых и реорганизации действующих учебных заведений.

В 1763 г. И. И. Бецкой при участии А. А. Барсова составил «Генеральный план императорского Воспитательного дома». На основании этого проекта, утвержденного Екатериной, в 1764 г. был создан Московский воспитательный дом, а в 1770 был открыт филиал этого дома в Петербурге.

«Генеральный план» И. И. Бецкого следует рассматривать не только как документальное оформление конкретного образовательного проекта, но и как ценный источник педагогических знаний, как педагогическое руководство для учителей и наставников, раскрывающее основные принципы и способы обучения и воспитания детей.

В «Генеральном плане…» определено содержание обучения и воспитания детей разного возраста, пункты 6–8 этого нормативного документа утверждают необходимость соединения общеобразовательной подготовки с производительным трудом, в процессе которого воспитанники должны были освоить какое-либо мастерство.

Одним из первых И. И. Бецкой признал необходимым выявление и развитие способностей детей, поскольку их дарованиями, отмечал он, не только нельзя пренебрегать, но «по довольном испытании особенной к тому способности» отсылать воспитанников для продолжения образования в Московский университет или в Академию художеств.

Большой интерес представляют содержащиеся в «Генеральном плане…» педагогические установки, отражающие взгляды И. И. Бецкого на способы обучения и воспитания детей.

Учитель, который мог быть знаком с изданными в 1766 г. «Планами и уставами генерального поручика Бецкого», в своей деятельности должен был руководствоваться следующими дидактическими требованиями-рекомендациями:

– содержание и способы обучения должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей, их силам и потребностям;

– учащиеся должны сознавать цели и мотивы своей деятельности, ибо вред приносит педагог, «порабощая разум и требуя от них то знать, чего не понимают и вовсе не разумеют»;

– следует помнить, что недостатки в воспитании юношества состоят в затруднениях от вредных способов учения, которым питомцев подвергают, не рассуждая, могут ли притом сделать жизнь им приятною»;

– пример, основанный на психолого-педагогическом механизме подражания, – ведущий метод воспитания, а создание эмоционально-психологического комфорта в процессе педагогического взаимодействия – важное условие достижения воспитательных целей;

– обучение детей необходимо сочетать с игрой и упражнениями, причем «не токмо позволять им быть в невинных забавах по своей воле, но и всеми способами побуждать их к оным».

В 1764 году по предложению Екатерины И. И. Бецкой создает еще более масштабный документ – «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», в котором были определены педагогические принципы и правила воспитания людей «новой породы»:

– «Один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина».

– Не следует ждать добра, «если кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкоренены».

– Корень всему злу и добру – воспитание; достигнуть же последнего с успехом и твердым исполнением можно, избрав средства к тому прямые и основательные.

– Есть одно средство достижения цели воспитания: «произвести сперва способом воспитания …новую породу, или новых отцов и матерей, которые бы детям своим те же … воспитания правила в сердце вселить могли, какие получили они сами, и от них дети передали бы паки своим детям…».

– Воспитание должно осуществляться, начиная, с пяти-шести и «до восемнадцати и двадцати лет безвыходного в училище пребывания».

– Важную роль в формировании личности играет среда. Влияние ее, как тогда считали, имеет отрицательный характер. Отсюда заимствованный у Ж.-Ж. Руссо вывод: воспитанник должен быть изолирован от общения и взаимодействия с окружающими, ибо бесспорно, что частое с людьми без разбору «обхождение» весьма вредно.

Содержание *воспитания* в «Генеральном учреждении» отражено в требованиях возбуждать охоту к трудолюбию, учить пристойному поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых, обучать домостроительству, *вкоренять* склонность к опрятности и чистоте.

Утверждая необходимость государственного управления учебно-воспитательным процессом и регламентации деятельности учителя, И. И. Бецкой отмечал, что успех в воспитании зависит от «особливого учреждения и даваемых наставлений, кои надлежит сочинить с великими размышлением и осторожностью, дабы все соображено было ясно, внятно и точно; и чтоб ничего того пропущено не было, что надлежит до учителей, учеников, до поведения тех и других и до общего в сих училищах наблюдаемого порядка».

В 1762–1763 гг. И. И. Бецким было составлено, а 1766 г. разослано Сенатом по городам России «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества», в котором были раскрыты многие вопросы, касающиеся здоровья детей, их умственного воспитания, роли игры при обучении и воспитании детей, подчеркнута необходимость учета индивидуальных психологических особенностей детей в учебно-воспитательном процессе.

В противовес установившемуся в те времена представлению об учении как о трудном занятии И. И. Бецкой настаивал на том, чтобы учителя стремились «приводить детей к учению... как в приятное и украшенное цветами поле». Легкость, привлекательность учения, писал он, особенно необходимы для детей младшего возраста, которых следует «вести, так сказать, играя с приятностью», не притупляя их любознательности скучными занятиями.

Представляют большой интерес и по сегодняшним меркам прогрессивные суждения И. И. Бецкого о необходимости создания жизнерадостного воспитательного тона, о вреде скуки и уныния в жизни детей,

о важности сохранять «силу, бодрость и веселость духа, толь нужные для здоровья и для доброты сердца». И. И. Бецкой требовал от учителей в отношениях с детьми «отвергнуть печаль и уныние», предлагал помнить, что «*быть всегда веселу и довольну, петь и смеяться есть прямой способ к произведению людей здоровых, доброго сердца и острого разума*».

У Бецкого сильно выдвинута одна очень важная и любопытная черта воспитания, которая не встречается у Локка, именно – необходимость доброго веселого настроения воспитываемых для правильного и всестороннего их развития. Бецкой желает совсем изгнать уныние из воспитуемых. Уныние и печаль несвойственны детям, противны их природе. Дети весьма редко бывают «сложения печального»

И. И. Бецкой одним из первых в отечественной педагогике прямо заявил о роли *успеха* в воспитании и обучении, о необходимости его поощрения и создания условий для его достижения. «*Возбуждать ревнование к успехам*», – призывал И. И. Бецкой учителей и подсказывал, как это необходимо делать. Обнаруживая достаточно основательное знание того, что мы сейчас называем педагогической психологией, И. И. Бецкой указывает, что, поощряя стремление детей к успеху, надлежит «сравнивать настоящие успехи и поведение питомцев с прежним их состоянием, … дабы испытать склонность учащихся, узнать, к чему природа их приглашает, и *возбудить в них ревнование к успехам* справедливыми преимуществами, назначивая оные во время публичных сравнений прилежания одних с нерадением других».

Вне поля зрения И. И. Бецкого не могла остаться проблема наказания. Вот его позиция: «Не должно бить детей почти никогда, а паче не следовать в жестоких наказаниях безрассудным и свирепым школьным учителям; не упоминая, что от сего приходят дети в посрамлении и в уныние, вселяются в них подлость и мысли рабские, приучаются они лгать, а иногда и к большим обращаются порокам». Вновь у Бецкого звучит мысль о том, что радость, порождаемая успехом, становится мощной движущей силой в обучении, тогда как «посрамление» и «уныние» погашают желание учиться и делают учебный труд неэффективным.

Уставы и наставления И. И. Бецкого являются практически первыми в России получившими силу закона сводами правил для учителей и наставников; вместе с тем эти нормативно-методические документы были призваны стать теоретической основой будущих учебных пособий по педагогике. С учетом требований, заложенных в этих документах, в России стала формироваться сеть новых учебных заведений, часть из которых (училище при Академии художеств; воспитательные дома в Москве и Петербурге, «Воспитательное общество благородных девиц» при Воскресенском монастыре в Петербурге, коммерческое училище в Москве) была создана по проектам, разработанным И. И. Бецким. При

этом существенно, что во всех этих заведениях наиболее старались не о развитии ума, не о сообщении знаний, а о воспитании чистого, нежного и благородного сердца. Эта мысль Бецкого о верховенстве сердца в духовной природе человека, о превосходстве его над разумом была руководящим началом русской педагогики XVIII века, наряду с мыслью отделять малолетних от взрослых.

«Корень всему злу и добру – воспитание», «воспитание есть единственная сила, действием которой определяется судьба человека», – решительно настаивая на бесспорности этих максим, И. И. Бецкой считал, что для воспитания «новой породы» людей следует завести не простые школы, а именно «*воспитательные* училища». Уже последовательность расположения слов в этой конструкции – «*воспитательные* училища» – подчеркивает первичность воспитания по отношению к обучению.

Явное предпочтение воспитания обучению, более того – их противопоставление, не могло не принести негативных результатов. Посетив в 1772 году училище при Академии художеств, И. И. Бецкой с горечью констатировал, что не нашел здесь духа высокого просвещения. Подобную оценку он дал и деятельности преобразованного им на основе новых педагогических идей Сухопутного шляхетского корпуса.

Весьма нелестно оценивалась современниками деятельность созданного в 1764 г. по инициативе И. И. Бецкого «Воспитательного общества благородных девиц» (Смольного института), положившего начало светскому женскому образованию в России. Так, М. М. Щербатов писал, что из Смольного «ни ученых, ни благородных девиц не вышло… и воспитание более состояло играть комедии, нежели, сердце, нравы и разум исправлять». Явным недостатком было то, что «смолянки» выносили из института, во-первых, весьма скудные общеобразовательные знания, во-вторых, слабое, а зачастую и искаженное представление о своей будущей социальной роли, о тех реалиях, с которыми им придется столкнуться в жизни.

Несмотря на то, что деятельность учебных заведений, созданных по планам И. И. Бецкого, была не всегда успешной, значение педагогического творчества замечательного русского просветителя трудно переоценить. Именно его замыслы и положения, основанные на изучении передового опыта образовательной деятельности и гуманистических просветительских идей, стали базой построения отечественной педагогической теории и практики; его уставы и наставления можно считать первыми пособиями, обеспечивающими профессиональную самоподготовку педагога.

«Чувствуя упадок своих старческих сил, он уже 70-летним старцем решился в 1773 г. оставить службу на государственном поприще и удалиться на покой. При прощании с ним государыня наградила его чином действительного тайного советника (это был в то время второй

по величине статский чин – В. С.), а Сенат, в торжественном собрании 18 декабря, при гром музыки, поднес ему выбитую в честь его и с его изображением золотую медаль с надписью «За любовь к Отечеству». Немногие великие педагоги удостоились прижизненного признания и таких почестей.

И. И. Бецкой не был одинок в своем стремлении реформировать образование в России. Увлеченные политическими декларациями царицы, возвещающими о наступлении в России эры просвещения, вдохновленные началом деятельности Комиссии по составлению нового Уложения, рассматривающей, в частности, вопросы реформирования школьного дела, передовые представители различных слоев российского общества внесли целый ряд социально-образовательных проектов (наказов), которые обсуждались на 16 заседаниях Комиссии. В большинстве наказов были предложения о создании училищ, в которых могли бы получать образование дети дворян, духовенства и мещан. Активно участвовали в создании образовательных проектов профессора Московского университета и прогрессивные деятели Академии наук.

В 1764 г. правительству был представлен «План о учреждениях разных училищ для распространения наук и исправления нравов», разработанный профессором *Ф. Г. Дильтеем*. Примечательно, что Ф. Г. Дильтей, критикуя состояние воспитания в дворянских семьях, отмечая «невежество первоначальных воспитателей или дядек», которые «обыкновенно бывают крепостные и часто подают воспитываемым множество всякого рода дурных примеров», призвал открыть в Москве и Петербурге особые «дядьские» школы для подготовки крепостных людей к воспитанию дворянских детей. Есть основания предполагать, что Ф. Г. Дильтей предпринял попытку открыть первый русский педагогический институт, которая с педагогической точки зрения заслуживает глубокого сочувствия и внимания.

Значительный интерес представляет предварительный доклад императрице, авторы которого Г. Теплов, Г. Миллер, Д. Дюмареск, Ф. Дильтей и Г. Клингштет едва ли не впервые характеризуют основные цели и факторы формирования личности. «Образование человека и гражданина» – рассматривается как цель просветительской деятельности государства, школы и семьи. В этой формуле приоритет принадлежит воспитанию гражданских и человеческих качеств, тогда как умственное образование выступает как условие и средство реализации цели воспитания, поскольку, по мнению авторов, «ученый и злонравный человек больше вреда обществу принести может, употребляя излишнее свое сведение орудием на вред ближнего, нежели оставленный в своем невежестве с тихим и кротким нравом».

В ряду факторов воспитания первоочередным признается *наследственность*, которая даже ограничивает признаваемую тогда всесиль-

ность воспитания. Отсюда требование: при приеме в академии предпочтение отдавать «лучше рожденным» детям.

Семье можно доверить только первоначальное воспитание, а формировать у детей «истинное Богопочитание посредством православного закона, впечатлять верность к Государю, сделать послушными к своим властям и в них любовь к ближнему» – дело *школы* и *церкви*.

В соответствии с основными принципами «Генерального учреждения о воспитании обоего пола юношества» И. И. Бецкого «Генеральный план» определял содержание, способы и средства обучения и воспитания детей в государственных «училищах для ученых людей» (гимназиях), а также в военных, гражданских и купеческих училищах.

Правительство не утвердило ни проект Ф. Г. Дильтея, ни «Генеральный план гимназий, или государственных училищ». Однако дискуссия о необходимости и путях реформы образования приняла столь активный характер, что Большое собрание Комиссии по Уложению 23 мая 1768 г. вынуждено было принять решение о создании «Частной Комиссии об училищах», которая в 1770–1771 гг. подготовила общий план закона о школьном образовании, а также проекты положений: о низших деревенских училищах; о низших городских училищах; о средних училищах; об училищах для иноверцев. Предложенные «Частной комиссией» проекты не были реализованы:

К вопросам реформирования образования вернулись в 80-х гг., когда в стране обнаружилось активное стремление передовой демократической общественности к открытию учебно-воспитательных учреждений разного типа.

Учебно-воспитательный процесс в народных училищах строился на основе педагогических принципов, разработанных Я. А. Коменским, М. В. Ломоносовым, А. А. Барсовым, И. И. Бецким, а также дидактических рекомендаций, предлагаемых профессорами Московского университета. Широкое распространение в это время получил опубликованный в 1771 г. коллективный труд профессоров Московского университета ***«Способ учения»***, который по праву можно назвать первым российским дидактическим пособием, созданным для российских учителей на основании анализа и обобщения практического опыта преподавания в учебных заведениях Москвы.

Заметим, что большей частью педагогов XVIII в. *способ обучения* понимался как *предписанный* или *наиболее целесообразный порядок организации деятельности преподавания и учения*, и в данном статусе это понятие характеризовало *совокупность*:

– формальных требований, правил, норм, которые регламентировали искомый порядок организации обучения;

– способов педагогического воздействия и взаимодействия учителя и ученика в процессе деятельности преподавания и учения;

– способов учебно-познавательной деятельности ученика;

– организационных форм обучения;

– средств обучения и того, что мы сегодня называем учебно-материальной базой;

– характера взаимоотношений участников учебного процесса.

Провозгласив, что никто, «не имеющий воспитания сам, других воспитывать не может», авторы «Способа учения» (предположительно А. А. Барсов и Х. А. Чеботарев) уточняют цели изучения основных учебных дисциплин, определяют логику построения учебного материала и урока, предлагают к использованию разнообразные методы и приемы обучения (упражнения, устные и письменные, прямые и обратные переводы текстов, отыскание ошибок в тексте, повторение, сравнение, выполнение домашних заданий и др.). «Способ учения» осуждал механическое заучивание, требовал строить учебный процесс таким образом, чтобы не истребить в юношестве охоту к учению, не обременять излишне память учащихся.

В 1790 г. «Способ учения» был издан в новой редакции, где некоторые дидактические положения были уточнены и дополнены с учетом накопленного отечественного и зарубежного педагогического опыта.

В 1779 г. увидело свет дидактическое пособие профессора Московского университета Х. А. Чеботарева (1745–1815) «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению». Акцентируя внимание на воспитывающем характере обучения, Х. А. Чеботарев был первым, кто предложил учителям педагогические размышления об источниках человеческого познания, о средствах и способах, «которые облегчают многотрудный путь к учению». К источникам познания Х. А. Чеботарев относит: 1) «*исторические понятия*, то есть чувствования наши и опыты»; 2) «*размышление*»; 3) «божественное откровение»; 4) «наставление и обучение».

Характеризуя средства и способы достижения учебных целей, Х. А. Чеботарев указывает, что *самонадежнейшие* дороги, которые ведут *к храму истинного учения, просвещения и мудрости*, суть следующие: «Во-первых, хороший *порядок учения*, которого …хотя и точно предписать не можно; однако ж вообще соблюдать должно:

1) чтоб стараться не об одном обогащении памяти, но також об изощрении рассудка;

2) чтоб начинать учение с словесных и тех наук, которыми следующие объясняются;

3) иметь прилежание и терпение; и в ученых своих упражнениях всегда отличать полезное и нужное от бесполезного и любопытного..;

4) ничего не делать наудачу, сбивчиво, беспорядочно и скоро; но паче во всяком роде учения поступать осторожно, со вниманием; и не

прежде простираться далее к чему-либо последующему, как тогда, когда о предыдущем получишь не токмо ясное, но и подробное понятие; а тем более не приниматься за другие …науки, не окончив начатых прежде;

5) паче ж всего не обременять памяти беспорядочным многих вещей изучением вдруг, но беречь силы душевные, дабы оные неумеренным прилежанием и бдением не были расстроены и приведены в замешательство, к отвращению чего иметь должно надлежащее отдохновение и довольное телодвижение с благопристойными … забавами, чрез что как душевные, так и телесные силы возобновляются, оживляются и делаются способнейшими к упражнению в науках с вящим успехом».

Второе средство к достижению учености, по утверждению Х. А. Чеботарева, состоит в *хорошем наставлении и обучении*, ибо наставники воспитывают собственным примером, лаской, благосклонностью и терпением, а также основательным знанием того, чему учат.

Отмечая, что третье средство «состоит в чтении книг с благоразумным порядком», Х.А. Чеботарев предлагает ряд правил, обеспечивающих эффективность чтения. Четвертое, пятое и шестое средства достижения учебно-воспитательных целей составляют *дружба и общение с учеными и художниками*, *ученые путешествия, ученые состязания и диспуты*.

Педагогические рекомендации Х. А. Чеботарева использовались не только учителями Москвы, но и Санкт-Петербурга: так, журнал «Санкт-Петербургские ведомости» в 1779 г. рекомендовал своим читателям выписывать из Москвы «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению».

Основное отличие первых российских дидактических пособий от регламентов Ф. Прокоповича, М. В. Ломоносова, И. И. Бецкого, инструкций В. Н. Татищева состояло в том, что в этих пособиях содержались не только правила выполнения тех или иных учебно-воспитательных действий, но и попытки объяснить некоторые педагогические явления на основе установления первичных причинно-следственных связей и зависимостей.

Большую роль в создании образовательных проектов и в практическом осуществлении школьной реформы сыграл приглашенный из Австрии талантливый педагог и организатор образования Ф. И. Янкович де Мириево (1741–1814). Важнейшей его заслугой можно считать организацию коллективов ученых-педагогов, разработавших «Руководство учителям народных училищ» и «Устав народных училищ», создававших учебные пособия, соответствующие уровню развития науки и культуры того времени.

Ф. И. Янкович перевел для комиссии на русский язык уставы и инструкции учителям и попечителям школ, подготовил к изданию такие необходимые для русской школы учебники, как «Российский букварь», «Руководство к российскому чистописанию», «Сокращенный катехизис», «Священная история», «Руководство к арифметике» и др.

Ф. И. Янкович предложил целый ряд прогрессивных дидактических советов: для того, чтобы учение детей было успешным, он предлагал сделать содержание образования адекватным возможностям ребенка, избавить учеников от изнурительной зубрежки, использовать в обучении элементы занимательности, игры, всего того, что может породить интерес к учебному труду, интерес к знаниям.

Фактически осуществляя научно-методическое руководство работой Комиссии об учреждении народных училищ, Ф. И. Янкович совместно с русскими учеными и педагогами А. А. Барсовым, М. Е. Головиным, В. Ф. Зуевым, Е. Б. Сырейщиковым, И. Ф. Яковкиным и др. создал один из важнейших отечественных дидактических документов XVIII в. «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи». В 1783 г. по Высочайшему повелению «Руководство» было издано в качестве нормативно-методического пособия для широкого круга учителей народной школы.

«Руководство учителям народных училищ» содержит общедидактические правила, в чем сказывается активное влияние «Способа учения» и «Слова…» Х. А. Чеботарева. Однако от названных дидактических пособий, которые были краткими (4–5 страниц), «Руководство учителям народных училищ» отличало то, что оно представляло собой отдельную книгу значительного объема (153 страницы!) Книга имела четкую структуру, делилась на 4 части, из которых первая описывала дидактические правила и способы обучения; вторая – определяла состав учебного курса и методику обучения грамоте, счету, письму; в третьей части характеризовались обязанности «учительского звания» и личные качества, которыми должен был быть наделен учитель; в четвертой – излагались сведения о школьном порядке: о часах учения, школьной дисциплине, о проверке знаний. В приложении представлены образцы расписаний учебных занятий, форма для учета прилежания учеников, стандартная форма классного журнала.

В части первой «Руководства» отмечается, что под способом учебным «разумеется тот образ учения, по которому учитель учеников своих обучать должен. Способ сей состоит в некоторых выгодах при самом наставлении, которые здесь означены и предписаны, дабы юношество способнее, порядочнее и основательнее было наставляемо…». Предлагаемый учебный способ основывался на сформулированных еще Я.А. Коменским дидактических требованиях к организации классно-урочной системы обучения – «*совокупного наставления*», под которым авторы «Руководства» понимали «то, чтобы учителя низших школ не учили учеников одного за другим порознь, но показывали бы всем тем вместе, кои одно учат... Для соблюдения порядка при совокупном наставлении разделяются ученики на классы, по которым им попеременно учить должно». При делении уче-

ников на классы «Руководство» рекомендовало учитывать учебные успехи учеников.

Положение о совокупном наставлении детей «вводило великую реформу в школьное обучение. Прежде хотя школы и были, но школьного, т. е. массового, совместного, обучения не было. Каждый ученик учился сам по себе, ему задавались особые уроки, учитель особо прослушивал каждого ученика, у каждого была своя учебная книга, часто совершенно различная от книг товарищей. Школа была местом изучения отдельными учениками своих особых уроков при помощи одного учителя» (П. Ф. Каптерев).

Важно, что в «Руководстве учителям народных училищ», представляющем собой свод дидактических требований и правил, содержится обоснование необходимости и целесообразности их применения. Так, например, глава «О совокупном наставлении» завершается описанием преимуществ такой формы организации учебного процесса.

Эти преимущества состоят, по мнению авторов, в том, что:

1. Все время учения употребляется в пользу каждого ученика.
2. Исправление погрешностей обращается в пользу всех.
3. Внимание учеников сохраняется, а резвости отвращаются.
4. Дети научаются сим образом скорее и легче, а учитель не имеет больше нужды на не делающих ничего столь часто кричать.

Рекомендуемый «Руководством» *метод совокупного чтения* предполагал наличие у всех учащихся одинаковых книг для чтения. Если детям требовалось что-либо заучить наизусть, рекомендовалось употреблять мнемонический прием – изображение предложения через начальные буквы, который в тот период был распространен в Западной Европе.

Другому рекомендуемому приему – составлению таблиц (краткому изложению содержания книги с выделением главных и второстепенных мыслей автора в их последовательной связи и логике) – придавалось особое значение, поскольку его применение, по мнению авторов «Руководства», обеспечивало развитие логического мышления учащихся.

Важным способом обучения разработчики «Руководства» считали *вопрошение*, предназначенное для того, чтобы выявить уровень понимания учащимися изучаемого материала. В «Руководстве» отмечалось, что спрашивать можно только о той вещи, о которой ученики слышали, читали или другим способом узнали, при этом располагать вопросы следует «с великим благоразумием», сообразно предмету учения и способностям учеников.

Весьма важным является содержащееся в статье шестой «Руководства учителям» указание на необходимость осуществления особого подхода к слабым детям, т. е. к тем детям, которые в силу разных обстоятельств не способны были своевременно в полном объеме осваивать учебный материал. Авторы «Руководства» понимали:

– что дети имеют разные исходные возможности к учебной деятельности, что их успехи или неуспехи во многом обусловлены спецификой анатомо-физиологического и психологического развития, особенностями первоначального становления человека в условиях конкретной микросреды;

– что то, что мы сегодня именуем *обучаемостью* – индивидуальными показателями скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения – зависит не только от врожденных особенностей человека, но и от того, как построен процесс его обучения;

– что результаты обучения каждого ребенка в зависимости от его возможностей и способностей, характера предшкольного воспитания и учебной деятельности могут быть бульшими или меньшими и что это естественно;

– что к разным детям нужен разный педагогический подход и что адекватностью этого подхода во многом предопределяются результаты обучения и воспитания каждого отдельного ребенка;

– что цель обучения не может быть сведена к обеспечению усвоения учебной информации: деятельность преподавания и учения должна быть направлена равным образом и на развитие эрудиции и на формирование интеллектуальных способностей человека.

В «Руководстве» большое внимание уделяется описанию требований к учителям и тех качеств, которыми они должны обладать. Учительское звание обязывает «стараться сделать из учеников своих полезных членов обществу; и для сего должны они поощрять чаще юношество к наблюдению должностей общественных, просвещать разум учеников и научать их как думать, так и поступать разумно, честно и благопристойно; и предписанные науки преподавать юношеству таким образом, как надобны им оные бывают в общежитии».

Учителя, не исполняющие «должностей звания своего», по мнению авторов «Руководства», согрешают перед богом, правительством, родителями учеников, перед детьми и перед собой. Добрые качества учителя составляют: благочестие, любовь к ученикам, бодрость, терпение, прилежание.

«Руководство» содержит весьма правильные взгляды на школьную дисциплину, указывая на следующие меры дисциплинарного воздействия: увещания, предостережения, угрозы, наказания. Наказание признавалось мерой исключительной, причем категорически запрещались наказания телесные. Известный публицист С. Л. Соловейчик в этой связи так характеризовал заслуги авторов «Руководства» и прежде всего Ф. И. Янковича де Мириево: «Главное, что он сделал: он придал школе тот «нормальный» вид, который она имеет, по существу, и до сих пор. Прежде всего, запретил телесные наказания, причем в специальном «Руководстве для учителей» перечислил все виды наказаний, какие только смог придумать.

Отменены были:

1. Ремни, палки, плети, линейки и розги.

2. Пощечины, толчки и кулаки.

3. Драние за волосы, ставление на колени и драние за уши.

4. Все посрамления и честь трогающие устыжения, как-то: уши ослиные и названия скотины, осла и тому подобные.

Более того, запрещено было вообще наказывать:

1. За слабоумие, худую память и природную неспособность.

2. За недостатки душевные, как-то: робость, ветреность, неприметливость, если только она происходит не от нерадения или шалости».

Есть основания полагать, что при определении основополагающих идей «Руководства учителям народных училищ» авторы учитывали представляющие немалый интерес педагогические воззрения императрицы. Свои неординарные и педагогически обоснованные мысли относительно задач и способов воспитания Екатерина II высказала в Инструкции князю Н. И. Салтыкову при назначении его воспитателем великих князей.

Так, задачи воспитателя, по ее мнению состоят в том, чтобы «питомцам дать обращение учтивое, здравое понятие о вещах, поваживать их к обычаям добрым при всяком случае, вложить в них правила добродетели, послушание к Нам, почтение к родителям, любовь к истине, благоволение к роду человеческому, снисхождение к ближнему...

Поощрять в них охоту перенимать лучшее, любить достойное, почитать заслуживающее почтение, вселять в них стремление и прилежание, нужное к получению успехов и к преодолению препятствий, без чего счастливо достигнуть ни до чего не можно. Учение же, или знание да будет им …отвращением от праздности и способом к опознанию естественных их способностей и дабы привыкли к труду и прилежанию».

Безусловно прогрессивными и гуманными были требования-рекомендации Екатерины о формировании мотивации и о способах стимулирования учебного труда детей. В своем наказе она предписывает:

– «Не принуждать к учению, но представлять им, что учатся ради себя и для своей пользы».

– «Когда учиться будут непринужденно, но добровольно, тогда такожде охотно учиться будут, как играть».

– «К учению не принуждать детей и за учение не бранить. Буде учатся хорошо своею охотою, тогда похвалить. Детям трудно иметь прилежание».

– «Страхом научить нельзя: ибо в душу, страхом занятую, не более вложить можно учения, как на дрожащей бумаге написать.

– Не столько учить детей, колико им нужно дать охоту, желание и любовь к знанию, дабы сами искали умножить свое знание».

«Руководство учителям народных училищ» представляет собой самобытное педагогическое сочинение, написанное квалифицированными

специалистами с учетом отечественной дидактической традиции и прогрессивного зарубежного опыта. Созданием этого сочинения русские педагоги внесли важный вклад в разработку теории и в улучшение практики обучения. «Руководство» нашло широкое распространение среди учительства, так как в нем в доступной форме, четко и последовательно показано, как следует осуществлять обучение

В 1786 году был принят «Устав народным училищам в Российской империи» – первый в истории страны законодательный акт, четко регламентирующий как порядок организации отечественной системы образования, так и порядок организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

«Устав» содержал 9 разделов: 1) о главных народных училищах; 2) о малых народных училищах; 3) о должностях учительских; 4) об учениках; 5) о попечителе; 6) о директоре; 7) о смотрителе; 8) о хозяйственной части училищ; 9) о Главном училищном правительстве.

В преамбуле к «Уставу» отмечается, что воспитание, будучи «единым средством утвердить благо общества гражданского», просвещает разум человека различными познаниями, украшает его душу; склоняет волю к деланию добра, «руководствует в жизни добродетельной». Здесь же утверждалось, что воспитание следует начинать с «малолетства», чтобы посеянные в детстве и отрочестве «семена нужных и полезных знаний … в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили».

В соответствии с «Уставом» во всех губернских и уездных городах России должны были создаваться народные училища двух типов: в губернских городах – *главные*, а в уездных – *малые народные училища*.

В § 10 раздела «О главных народных училищах» содержится важное положение о том, что помимо общеобразовательной подготовки, «приуготовляются в каждом главном народном училище к должностям учительским желающие быть в малых народных училищах учителями. По окончании главного училища выпускники могли продолжить учебу в университете, для чего в старших классах дополнительно обучали латинскому и еще одному иностранному языку, преимущественно немецкому.

«Устав» утверждал авторитарно-догматический подход к организации учебного процесса. Во всем «Руководстве» чувствуется, что дело, о котором идет речь, дело новое, неизвестное, а потому все в нем нужно растолковать, на всем остановиться и все выяснить.

Читая § 33 «Устава», читатель узнает, что «все учителя должны во всем сообразоваться предписанному способу преподавания и не употреблять иных книг, кроме в уставе сем назначенных». В § 41 это требование уточняется: «Учителям I и II классов обучать точно по правилам, содержащимся в книге под заглавием «Руководство учителям I и II классов»;

учителям же III и IV классов – по правилам, предписанным в предисловиях книг…»

Но были в дидактической части «Устава», безусловно, и положительные стороны. Так, например, во всех учебных заведениях вводилась классно-урочная система. Это был шаг вперед в развитии массовой общеобразовательной школы. Обучение велось на «природном», т.е. русском языке – и это, бесспорно, прогрессивное нормативно-дидактическое решение.

Устав» устанавливал число учителей в главных и малых народных училищах, и весьма скрупулезно определял их должностные обязанности: соблюдать точно учебные часы; иметь во время учебных занятий «месячный список ученического прилежания пред собою» и отмечать отсутствующих; стараться, «дабы ученики преподаваемые им предметы ясно и правильно понимали»; подавать учащимся своим собственным поведением и поступками примеры, помогать друг другу делом и советом и оказывать «пред учениками должное друг к другу уважение». Кроме того, «Устав» запрещал учителям «употреблять воспитанников, вверенных им от родителей единственно для науки и воспитания, в постороннее дело, домашнюю работу или в посылки, но паче наблюдать, чтоб все время пребывания их на содержании обращено было по намерению родителей в пользу воспитанников».

При каждом главном народном училище предусматривалось создание книгохранилища, состоящего «из разных иностранных и российских книг, а особливо касающихся до учебных предметов», и «из чертежей, потребных к распространению географических знаний». Здесь же должно быть собрание «естественных вещей из всех трех царств природы», а также «собрание геометрических тел, математических и физических орудий, чертежей и моделей, или образцов, для изъяснения архитектуры и механики».

Основанная на принципах Коменского забота о наглядности обучения была отличительной чертой русской дидактической системы.

Утверждение в ходе школьной реформы семидесятых годов XVIII в. целого ряда нормативных актов, объективно стимулирующих становление и развитие отечественной системы образования, привело к активизации педагогических поисков российских просветителей.

Чрезвычайно важная роль в развитии общественно-педагогических инициатив и отечественной педагогической науки в XVIII столетии принадлежит выдающемуся российскому просветителю, писателю, издателю книг по всем отраслям знаний, школ и книжных магазинов ***Н. И. Новикову*** (1744–1818). Именно Н. И. Новиков в трактате «О воспитании и наставлении детей» ввел в русский научный и речевой обиход слово «педагогика», подчеркнув, что это «особенная и тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много

наблюдательного духа, внимания и просвещенного практического рассудка».

Первым в России Н. И. Новиков осуществил теоретико-методологический анализ проблем воспитания, заложив тем самым основу отечественной педагогической теории. Свои педагогические воззрения он изложил в статьях: «О воспитании и наставлении детей», «О раннем начале учения детей», «О сократическом способе учения», «Об эстетическом воспитании», «Фамильный разговор» и др.

По убеждению Н. И. Новикова, воспитание должно быть направлено прежде всего на совершенствование человека. Достижение главной цели воспитания – «образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» – Н. И. Новиков обусловливал результатами формирования образовательных потребностей, поскольку «польза, происходящая из того, чему учиться ему надлежит, должна столь близка к нему быть, чтоб он мог ее понимать и чувствовать, дабы он живым ее представлением возбуждаем был к изучению и присвоению себе с охотой тех вещей».

Через сочинения Н. И. Новикова красной нитью проходит идея уважения к личности ребенка, заботы о нем. Ребенок в его представлении, – *разумное существо*, обладающее уникальными качествами, чувствами, имеющее не только обязанности перед взрослым, но и элементарные права, и прежде, всего право, на свободу самовыражения и самореализации. Н. И. Новиков выступал противником авторитарного воспитания, решительно отрицал узурпированное взрослыми право на *принуждение* в воспитании. Ребенок, утверждал он, имеет такие же права, как и взрослый человек, с тем только различием, что ему более, нежели взрослому, нужны помощь и поддержка.

Педагогическая концепция Новикова предусматривала гармоничное развитие личности, которое, по его мнению, обеспечивали «три главные части» воспитания: «воспитание физическое, касающееся до одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца; и разумное воспитание, занимающееся просвещением, или образованием, разума».

В отличие от И. И. Бецкого, который в интересах государства выдвигал на первый план нравственное воспитание, Н. И. Новиков приоритет отдавал разуму, считая его основой истинной нравственности. Впрочем, нравственное, умственное и физическое воспитание, по его мнению, должны выступать в единстве, ибо «несправедливо делают все те родители, которые либо стараются образовать один только разум детей своих и пренебрегают столь нужное образование сердца; либо при образовании разума не рассуждают совсем о будущем вероятном определении детей…».

Основным средством умственного развития Н. И. Новиков считал систематическое образование, целью которого должно быть не столько накопление знаний, сколько развитие умственных способностей детей.

Н. И. Новиков сформулировал правила, выполнение которых, по его мнению, будет способствовать образованию разума. Обращаясь к воспитателям, он призывает их:

– не погашайте любопытство детей; старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным: лучше знать точно немногие вещи, нежели мелкое иметь познание о многих;

– «упражняйте детей в употреблении чувств, научайте их чувствовать справедливо»,

– «остерегайтесь подавать детям ложные или не довольно точные понятия о какой-нибудь вещи, сколько бы ни была она маловажна»;

– «не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых притом познаний разуметь не могут»;

– «научайте их мыслить основательно. Не учите их тому только, что какая-либо вещь существует и такие-то имеет свойства и действия; но также наставляйте их, сколько соразмерно их понятию, и в том для чего вещь сия такова, … и для чего имеет она сии свойства и действия»;

– «научайте их смотреть на все с практической стороны и при всех способных случаях производить то в действие»;

– «оберегайте детей от скоропостижности в заключении и пользуйтесь всеми случаями посредством наблюдений доводить их до осторожности и точности в их заключениях и рассуждениях».

Правила обучения Н. И. Новикова отличаются педагогической целесообразностью и психологической обоснованностью. Они осуществимы, доступны учителю и ученику, нацелены на то, чтобы давать ребенку нужные знания, развивать его мыслительные способности.

Обучение Н. И. Новиков предлагал строить на основе самостоятельной деятельности учащихся, предлагая к освоению занимательный и наглядный учебный материал, широко используя такие методы, как наблюдение, сопоставление, анализ доступных явлений и фактов. Н. И. Новиков рекомендовал связывать теоретические знания с ближайшими практическими потребностями ребёнка и с его будущей социально-профессиональной ролью.

Значительным событием в отечественной дидактике стала статья Н. И. Новикова «О сократическом способе учения», в которой впервые в концентрированном виде дано представление об *активных способах обучения*. На четырех страницах текста автор сумел кратко, но внятно охарактеризовать:

– диалогическую форму взаимодействия учителя и ученика, т. е. беседу как метод обучения, а также беседу дискуссионного характера, в процессе которой истина не спускается с вершин опыта и знаний наставника, не утверждается в сознании ученика приведением доказательств, а добывается и раскрывается совместными усилиями участников дискуссии;

– практически все составляющие проблемного обучения, а также элементы эвристического, поискового и частично-поискового методов;

– метод предварительного анализа-контроля явных и неявных, осознаваемых и хранящихся на уровне подсознания знаний, на основе которых будет строиться последующая познавательная деятельность;

– метод анализа, синтеза и сравнения учебной информации; метод самоанализа, необходимого для обнаружения причин верного и неверного выбора направления учебного поиска и логики его развертывания.

Немало ценных мыслей о том, как организовать учение, обеспечивающее познавательную активность и самостоятельность детей, Н. И. Новиков высказал в статье «Рассуждения о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве». В этой едва ли не первой в отечественной дидактике научно-педагогической публикации по проблемам интереса в обучении Н. И. Новиков показывает механизм его развития у детей. «Во всяком человеке, – пишет он, – можно возбудить охоту и склонность к изучению для него нужного». Необходимо только «придержать в душе его те предметы, которые для склонностей его более прочих имеют прелести, и к которым охотнее всего занимается он по натуральному побуждению».

Справедливо полагая, что оплодотворенный чувством удовольствия разум способен глубже проникнуть в объект познания, усилить творческое воображение и фантазию, Н. И. Новиков утверждал: дети больше «устремляют внимание свое на те вещи, с изучением которых очевидная совокуплена польза либо которые доставляют преимущественное удовольствие. Посему тот учитель лучше всех может возбудить и соблюсти любопытство своего питомца, который в состоянии учить его таким вещам, кои он непосредственно употреблять может или с коими связано много приятности».

Н. И. Новиков выдвигает высокие требования к личности учителя, обращая, прежде всего, внимание на его нравственность, знание педагогики и психологии, творческое отношение к делу воспитания, умение найти верный подход к ребенку.

По утверждению Н. И. Новикова, учитель должен быть готов изучать педагогические сочинения, «исследовать их, извлекать из них доброе, делать собственные опыты, испытывать советы других, наблюдать детей и юношей, из опытов и наблюдений выводить правила». Если потомки будут «пользоваться познаниями своих предков, исправлять и дополнять оные, то свет приобретет науку, которая во всяком рассуждении будет заслуживать имя педагогики».

Большое значение Н. И. Новиков придавал освоению *методики*, которая, по его словам, являет собой «точнейшее показание, как надлежит располагать учение по различию наук и знаний, кои должно доставлять юношеству, по различию учащихся, их способностей и будущего их оп-

ределения». Понятие *методика обучения* здесь впервые употребляется в качестве эквивалента привычного понятия «способ обучения».

Вероятно, мы никогда не будем иметь всеобщей методики, размышляет Н. И. Новиков, «ибо всякий при воспитании и наставлении идет своим путем… По сей причине имеем мы толикое множество различных методов, получивших название либо от разных намерений при воспитании, либо от образа доставления дитяти или юноше познаний, либо, наконец, от славных мужей, изобретших оные или им следовавших. Кто не знает имен аналитического, синтетического, табеларического, эроматического и литерального методов? Кому не известны методы Комения, Базедова и многих других великих мужей?..». В этом вопросе-констатации Н. И. Новикова содержится весьма важная информация о рамках педагогического кругозора русского учителя. Судя по подтексту и контексту двух последних фраз есть все основания полагать, что ищущий, творчески работающий учитель мог знать труды западноевропейских педагогов, следовательно, в этот период он уже имел возможность удовлетворить свои образовательные потребности.

Активная общественно-просветительская деятельность Н. И. Новикова, в которой участвовали видные ученые, профессора и студенты Московского университета, стала катализатором государственной образовательной политики, вынудила правительство признать насущную необходимость и ускорить проведение школьной реформы.

Принятие в 1786 году «Устава народным училищам Российской империи», открытие Учительской семинарии и осуществление профессиональной подготовки учителей начальной школы в главных народных училищах, утверждение в практике работы школ и учителей нормативно-методических положений «Руководства учителям народных училищ», общественно-педагогическая активность передовых слоев населения способствовали развитию образования и педагогической мысли в стране.

Важной особенностью школьных реформ конца XVIII века была их направленность на обеспечение единообразия методов обучения, учебной литературы, внешнего порядка. Строго соблюдаемое в австрийской школе «единообразие в книгах и учебном способе, чтоб не воспоследовало ни в учителях, ни в книгах какого разврата ко вреду общей пользы», было хорошо усвоено и российской Комиссией об учреждении народных училищ. Так, в отчете за 1801 г. Комиссия с нескрываемым удовлетворением отмечала: «Все сии школы (главные и малые) находятся везде в совершенном единообразии. Ученики все, в какой бы они школе ни были, читают одинакия учебные книги, и учителя употребляют одинакий способ обучения и наблюдают одинакое употребление часов, назначенное прежде и после полудня, так что науки и школах сих преподаются в самом отдаленном краю России в одно и то же время и на том единообразном основании, на каковом преподаются оные и в самой столице».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 4

1. Какие идеи западной педагогики получили наибольшее распространение в России во второй половине XVIII в.?

2. В какой мере и в чем совпадали и не совпадали государственные, общественные и личностные ценности образования во второй половине XVIII в.?

3. В чем проявилась самобытность отечественной педагогической мысли в XVIII в.?

4. Какие проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений были приоритетны для педагогических исканий в России в период царствования Екатерины II?

5. Что было общего и особенного в интерпретации И. И. Бецким и М. Монтенем ***целей образования***?

6. Что было общего и особенного в интерпретации Н. И. Новиковым и Ж.-Ж. Руссо ***способов стимулирования учебной деятельности учащихся***?

7. Идеологию каких западноевропейских философско-педагогических концепций отразил в своей идее «воспитательных училищ» И. И. Бецкой?

8. Известно, что едва ли не настольной книгой Екатерины был трактат Д. Локка «Мысли о воспитании». Отражены ли педагогические взгляды Локка в Инструкции князю Н. И. Салтыкову при назначении его воспитателем великих князей («Наставление касательно знания и того, что потому от детей требуется»[18]).

9. Заполните таблицу с целью осуществления сравнительного анализа представлений об идеале человека, смысле его жизни, цели воспитания, доминирующих способах педагогического воздействия и стиле педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

	Феофан Прокопович	**В. Н. Татищев**	**М. В. Ломоносов**	**И. И. Бецкой**	**Н. И. Новиков**
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия					

[18] Екатерина II. Наставление касательно знания и того, что потому от детей... С. 108.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. – Пг., 1915. – 746 с.

Ключевский, В. О. Воспоминание о Н. И. Новикове и его времени / В. О. Ключевский // Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. Т. IX. Материалы разных лет / Под ред. В. Л. Янина; Послесл. и коммент. Р. А. Киреевой. – М. : Мысль, 1990. – С. 28–55.

Ломоносов, М. В. Проект регламента академической гимназии / М. В. Ломоносов // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. IX . – М., Л .: АН СССР, 1955. – С. 477–523.

Ломоносов, М. В. Проект регламента московских гимназий / М. В. Ломоносов // Ломоносов М.В . Полн. собр. соч. Т. IX . – М.-Л., 1955. – С. 443–461.

Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский ; Науч. редакция, вступительная статья, предметный указатель М. В. Захарченко. – СПб. : Алетейя, 2000. – 496 с.

Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.) : Монография / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 480 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 406 с.

История педагогики и образования. О зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века) : Учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : ФОРУМ, 1998. – 584 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков.– М. : Педагогика, 1985. – 480 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 606 с.

История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров.– М. : Академия, 1999. – 400 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Бестужев, А. Ф. Из трактата «О воспитании» / А. Ф. Бестужев // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985. – С. 410–448.

Бецкой, И. И. «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества» / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 189–202.

Бецкой, И. И. «Устав Шляхетного сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества» / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 179–188.

Бецкой, И. И. Генеральный план императорского Воспитательного дома / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 152–160.

Генеральный план гимназий или государственных училищ // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 213–220.

Екатерина II. Наставление касательно знания и того, что потому от детей требуется // История педагогики в России : Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров.– М. : Академия, 1999. – С. 108.

Из «Руководства учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 248–252.

Из «Устава народным училищам в Российской империи» // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 235–248.

Новиков, Н. И. О воспитании и наставлении детей / Н. И. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 289–329.

Новиков, Н. И. О сократическом способе учения / Н. И. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 338–340.

Новиков, Н. И. Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве / Н. И. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 331–332.

Посошков, И. Т. Завещание отеческое / И. Т. Посошков // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 64–67.

Прокопович, Феофан. Духовный регламент / Феофан Прокопович // Антология педагогической мысли России XVIII в.– М. : Педагогика, 1985. – С. 46–53.

Прокопович-Антонский, А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский // Антология педагогической мысли России XVIII в.– М., 1985. – С. 349–363.

Салтыков, Ф. С. Пропозиции / Ф. С. Салтыков // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 54–59.

Татищев, В. Н. Разговор о пользе наук и училищ / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли России XVIII века. – М. : Педагогика, 1985. – С. 69–80.

Татищев, В. Н. Духовная моему сыну / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли России XVIII века. – М. : Педагогика, 1985. – С. 81–83.

Татищев, В. Н. Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли России XVIII в.– М. : Педагогика, 1985. – С. 84–89.

Учебная, научная и справочная литература

Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения / С. В. Рождественский // Народное образование в России. Исторический альманах. – М. : Народное образование, 2000. – 400 с.

Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов . – СПб., 1913. – 613 с.

Стоюнин, В. Я. Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии / В. Я. Стоюнин // Пед соч. – 2-е изд. – СПб., 1903. – С. 91–175.

Сычев-Михайлов, М. В. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. / М. В. Сычев-Михайлов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 255 с.

Периодика

Бобровникова, В. К. Роль Московского университета в развитии передовой педагогической мысли в России во второй половине XVIII в. / В. К. Бобровникова // Сов. педагогика. – 1955. – № 1. – С. 55–67.

Глухов, А. Феофан Прокопович – ревностный поборник просвещения (1681 – 1736) / А. Глухов // Университетская книга. – 2000. – № 8. – С. 40–46.

Егоров, С. Ф. М. В. Ломоносов и развитие отечественной педагогики / С. Ф. Егоров // Сов. педагогика. – 1987. – № 2. – С. 95–101.

Кольцова, В. А., Тугайбаева Б.Н. Психолого-педагогические воззрения в России XVIII в. / В. А. Кольцова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 4. – С. 5–17.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

ГЛАВА 5.
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ

§ 1. Развитие школьного дела в России в первой четверти XIX века.
§ 2. Школьная политика в России в 1828–1864 гг.
§ 3. Развитие российской школы в последней трети XIX – начале XX века.
§ 4. Реформы 60-х годов XIX века. Опыт и уроки политической истории российского образования в XIX – начале XX века.

В. И. СМИРНОВ

XIX столетие, является одним из сложных этапов развития российского образования и педагогической науки.

В этот период в школьном деле произошли значительные по своим масштабам количественные и качественные изменения: дважды (1802–1804 гг.; 1828 г., 1862 г. и др.) проводились реформы в общем и профессиональном образовании, в результате чего в стране появилась достаточно широкая сеть разнотипных и разнопрофильных учебных заведений; сформировалась система профессиональной подготовки учительских кадров; в полный голос заявила о себе еще молодая, но уже завоевавшая немалый авторитет в европейском образовательном сообществе российская педагогическая наука.

Но этот период характеризуется и судорожными попытками самодержавия утвердить охранительную политику в области образования, погасить все очаги разума, свободомыслия, творчества, которые могли стать очагами социальных изменений.

Обилие противоречивых событий и фактов, имевших место в истории российской педагогической теории и образовательной практики в рассматриваемый период, делает очевидной необходимость разделения его на три следующих этапа:

Первый этап (1802–1828 гг.): его хронологические рамки обозначены временем проведения первой в России либерально-демократической реформы образования, которая расширила возможности обучения и воспитания детей граждан *свободного состояния*; способствовала открытию университетов в крупнейших губернских центрах; сформировала упорядоченную структуру руководства учебными заведениями; положила начало переходу в содержании образования от энциклопедизма и схоластики к распространению рациональных («полезных») знаний и опыта учебно-познавательной деятельности.

Второй этап (1828–1864 гг.) начинается с издания «Устава гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов», закрепившего систему, в соответствии с которой «повсюду предметы учения и самые способы

преподавания были по возможности соображаемы с будущим вероятным предназначением обучающихся…» Одна из главных задач проводимой в 1828 г. реформы состояла в распространении в учебных заведениях охранительной идеологии, базировавшейся на принципах «православия, самодержавия, народности».

Последнюю треть девятнадцатого столетия мы выделили в отдельный ***третий этап*** в связи с тем, что именно в это время в отечественной педагогической науке и в образовательной практике происходили самые масштабные, интенсивные и продуктивные изменения. Именно в это время создается разветвленная система педагогического образования, происходит расцвет научно-педагогического творчества К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта и других замечательных российских педагогов-новаторов.

Отправным моментом этого этапа является опубликование «Проекта устава общеобразовательных учебных заведений» (1862), положившее начало проведению второй либерально-демократической школьной реформы, почти совпавшей по времени с отменой крепостной зависимости и проведением широких социально-политических и экономических преобразований в стране.

Попытки правительства изменить состояние образования в стране предпринимались на протяжении всего этого этапа неоднократно, однако носили они, как правило, частично-корректирующий, а нередко и декоративный характер.

§ 1. РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА В РОССИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

Школьная реформа восьмидесятых годов XVIII века, заметно продвинувшая вперед дело народного просвещения в России, была продолжена в начале следующего столетия в русле проводимых правительством Александра I социальных и политических преобразований. Продолжение реформ, расширение их масштабов было обусловлено:

– на государственном уровне – актуализацией потребностей государственного и муниципального управления, армии и флота, динамично развивающейся экономической сферы в имеющих достаточный уровень общего и профессионального образования специалистах;

– на уровне общественных притязаний – осознанием все большим числом людей решающей роли образования в обеспечении прогрессивного развития общества, стремлением распространить просвещение не для «единого блеску», а «к истинной пользе» российского народа, желанием видеть Россию в числе по-европейски цивилизованных стран;

– на семейном и личностном уровне – признанием того, что степень и качество образования могут быть важными критериями оценки личности и ее потенциала, определять жизненные перспективы человека, способствовать или препятствовать возрастанию его социально-профессионального статуса.

Предпринятые правительством Александра I преобразования в школьном деле начались с создания министерства, которое было призвано заботиться об умственном и нравственном развитии подданных, о распространении среди них полезных знаний. В ходе подготовки решения, по словам В. Я. Стоюнина, «возник вопрос, как назвать это министерство: общественного образования или общественного воспитания. После долгих споров нашли, наконец, третье слово просвещение, на котором и остановились. Решили – быть министерству народного просвещения». Министерство было учреждено Манифестом от 8 сентября 1802 г.; министром был назначен бывший председатель екатерининской Комиссии о народных училищах, граф П. В. Завадовский (1739–1812).

В январе 1803 года был издан Указ «Об устройстве народных училищ», вводящий в действие «Предварительные правила народного просвещения», а 5 ноября 1804 года утверждены «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомых университетам», развивающие и детализирующие основные положения «Предварительных правил...». Принятые документы определили принципы функционирования системы образования *(бессословность, бесплатность, светскость, преемственность образовательных программ и учреждений*); установили порядок управления учебными заведениями; утвердили основные требования к содержанию и способам обучения, к учителям и ученикам, к учебно-материальной базе училищ.

Уставом 1804 года в России была создана единая ***четырехступенчатая система образования***, включающая в себя:

– ***Приходские училища*** с одногодичным сроком обучения, учреждаемые церковными приходами во всех городах и селениях России «для двоякой цели: 1) чтобы приуготовить юношество для уездных училищ, если родители пожелают, чтобы дети их продолжали в оных учение; 2) чтобы доставить детям земледельческого и других состояний сведения, им приличные, сделать их в физических и нравственных отношениях лучшими…». В Уставе отмечалось, что в приходских училищах «обучают чтению, письму и первым действиям арифметики, главным началам закона божия и нравоучения, читают с объяснением книгу «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья». В училища, по Уставу, должны были приниматься «всякого состояния дети без разбору пола и лет».

– ***Уездные училища*** с двухгодичным сроком обучения. Устав требовал, чтобы в каждом губернском и уездном городе было, по крайней мере, одно уездное училище, в больших же городах по два и более. Цель училищ: «1) приуготовлять юношество для гимназий, если родители пожелают дать детям своим лучшее воспитание, и 2) открыть детям различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности». В уездные училища принимаются «всякого звания ученики из училищ приходских».

Содержание обучения в уездных училищах составляют: закон божий и священная история; «должности человека и гражданина»; российская грамматика, а в губерниях, где в употреблении другой язык, и грамматика местного языка; чистописание и правописание; правила слога; всеобщая география и начальные правила математической географии, география Российского государства; всеобщая и российская история; арифметика и начальные правила геометрии; начальные правила физики и естественной истории; начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению и промышленности; рисование. В соответствии с принципом преемственности обучение в уездных училищах «начинается с тех самых предметов, которые следуют за оконченными в приходских училищах».

– ***Четырехклассные гимназии***, которые открываются в каждом губернском городе, преследуя «двоякую цель: 1) приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает усовершенствовать себя в университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения…»

Содержание обучения в гимназии должно соответствовать этой *двоякой* цели: «кроме полных курсов латинского, немецкого и французского языков преподается в гимназиях дополнительный курс географии и истории, включая в сию последнюю науку мифологию (баснословие) и древности, курс статистики общей и частной Российского государства, начальный курс философии и изящных наук, начальные основания политической экономии, курс математики чистой и прикладной, курс опытной физики и естественной истории; также начальные основания наук, относящихся до торговли, основания технологии и рисование».

Примечательно, что в учебном курсе гимназии отсутствуют религиозные дисциплины, совсем исключен родной язык и минимизировано изучение отечественной литературы, но при этом значительное внимание уделяется социальным, экономическим и философским наукам, приветствуются занятия по гимнастике, танцам, музыке…

Многопредметность вызывала серьезные затруднения у гимназистов: многие ученики из-за непосильности учения покидали гимназию, не окончив полного курса.

Устав устанавливает, что и в гимназию «принимаются всякого звания ученики, окончившие науки в уездных училищах и в других училищных заведениях либо и дома, если только имеют достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в гимназии».

Развитие гимназического образования тормозили три обстоятельства: 1) слабая подготовленность учащихся, поступающих в гимназию; 2) нежелание многих родителей, особенно дворян, направлять своих детей в формально бессословные учебные заведения; предпочтение ими домашнего (или пансионного) обучения публичному; 3) недостаток педагогов, естественно отражающийся на состоянии учебного процесса и качестве знаний гимназистов;

– ***Университеты*** – высшее звено в системе образования. В «Предварительных правилах» указывается, что в «особых округах», объединяющих учебные заведения «нескольких соседствующих губерний, сходствующих между собою в местных обстоятельствах», учреждаются университеты «для преподавания наук в высшей степени». Первый Устав, регламентирующий деятельность университетов, был создан в 1804 г. В этом Уставе были отражены принципы академической практики западноевропейских университетов и традиции, заложенные М. В. Ломоносовым (автономия, выборность совета и ректора, конкурсное избрание профессоров, свобода преподавания, научной и просветительской деятельности и т. п.).

В соответствии с «Предварительными правилами» в России, кроме действующих Московского (1755), Дерптского (1802) и Виленского (1803) университетов, были открыты Казанский (1804) и Харьковский (1805) университеты. Предусматривалось учреждение университетов в Киеве, Тобольске и Устюге-Великом и возобновление деятельности Санкт-Петербургского университета.

Согласно «Предварительным правилам», вся европейская часть России была поделена на шесть учебных округов: Московский, Санкт-Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский с университетом во главе каждого. В связи с этим решением университеты должны были руководить деятельностью гимназий округа, контролировать состояние дел, посылая «ежегодно одного или нескольких своих членов для личного обозрения училищ своего ведомства и исследования их успехов». В университетах создавались «Училищные комитеты» для управления подведомственными учебными заведениями. В свою очередь директора гимназий осуществляли «общее смотрение не только над уездными училищами, но и над частными заведениями сего рода», а подчиненные им смотрители уездных училищ несли перед директорами гимназий ответственность «во всех отношениях по училищам, в их ведении находящимся», имея право «требовать пособия от помещиков и содействия от уездного предводителя дворянства».

Университетские округа не были замкнуты в пределах административных границ титульных губерний: так, например, Московский учебный округ включал в себя не только Московскую, но и Владимирскую, Вологодскую, Калужскую, Костромскую, Рязанскую, Смоленскую, Тверскую, Тульскую и Ярославскую губернии.

Намерение правительства возложить на университеты функции научно-методического руководства и контроля деятельности подведомственных учебных заведений, при всей привлекательности замысла с точки зрения теории, в практическом отношении было обречено на неуспех, прежде всего потому, что высшие учебные заведения, находившиеся в этот период в стадии становления, не располагали кадрами педагогов, способных эти функции выполнять. Так, Казанский университет в течение первого десятилетия своего существования оставался в составе местной гимназии из-за отсутствия квалифицированных преподавателей и подготовленных к освоению университетского курса студентов. О бедственном положении Санкт-Петербургского университета историки позднее писали: «…Нуждаясь во всем полезном и необходимом, не имея даже пристойного здания, встречая на каждом шагу препятствия, мог ли университет заслужить общую доверенность?»

Несмотря на сложности в организации деятельности учебных округов, их создание придало дополнительный импульс развитию школьного дела в России, обеспечило консолидацию интеллектуально-профессионального потенциала всех типов учебных заведений, входящих в округ, способствовало культурно-образовательной интеграции страны в европейское образовательное сообщество. В своей деятельности учебные округа плодотворно сочетали международный опыт организации образования с особенностями национальной культуры России, с ее педагогическими традициями и нравственными устоями народ.

Большую роль в развитии образования в России сыграли лицеи – сословные привилегированные учебные заведения для детей дворян, готовившие государственных чиновников. По своему правовому статусу и по правам выпускников лицеи занимали промежуточное положение между гимназией и высшим учебным заведением. В 1810 году в целях «образования юношества, предназначенного к важным частям службы государственной» был создан знаменитый Царскосельский лицей, приравненный по правам к университету. В первой четверти XIX столетия были созданы Демидовское училище высших наук в Ярославле (1803), получившее статус лицея в 1833 г.; Ришельевский лицей в Одессе (1817), реорганизованный в 1865 г. в Новороссийский университет; «Гимназия высших наук князя Безбородко (1805) в Нежине, преобразованная в 1832 г. в «Физико-математический лицей князя Безбородко»; Высшая Волынская гимназия (1805), преобразованная в 1819 г. в Кременецкий лицей.

Помимо образовательных учреждений, создание которых было предусмотрено «Предварительными правилами» и Уставом 1804 г., в стране появляется ряд учебных заведений, порожденных частной и общественно-педагогической инициативой просвещенных и неравнодушных к судьбе Отечества граждан. Так, например, открывают школы для крестьянских детей в своих усадьбах и на свои средства князья С. Г. Волконский, В. В. Измайлов, А. А. Ширинский-Шихматов, граф М. Н. Муравьев; а передовые русские офицеры Н. С. Воронцов, М. Ф. Орлов, В. Ф. Раевский и др. создают *ланкастерские* школы (школы взаимного обучения) для солдат и солдатских детей.

Развитие торгового и промышленного капитала актуализировало потребность в создании условий для подготовки квалифицированных специалистов. По инициативе промышленников и купечества в первом десятилетии XIX века продолжает развиваться система профессионального образования: создаются Институт корпуса инженеров путей сообщения, Петербургская и Московская медико-хирургические академии, Московская практическая академия коммерческих наук, созданная на базе частного коммерческого пансиона, коммерческие училища, гимназии и пансионы в Москве, Одессе, Таганроге и других городах, специальные классы и курсы при гимназиях и уездных училищах, промышленно-технические, навигационные, судостроительные училища, земледельческие, малые и главные горные школы, заводские учебные заведения, женские институты и епархиальные училища.

О результатах школьных реформ, проводимых правительством Александра I в первое десятилетие XIX в., свидетельствуют материалы исторического обзора С.В. Рождественского, характеризующие состояние школьного дела в пяти округах:

Статистические данные об учебных заведениях в России начала XIX в.

Таблица 2

Учебные округа	Число губернских городов	Число гимназий	Число учеников	Число уездных городов	Число уездных училищ	Число учеников
Санкт-Петербургский	5	3	294	43	5	1066
Московский	10	10	447	116	44	2356
Виленский	8	6	1305	89	54	7422
Харьковский	11	8	447	109	18	1747
Казанский	13	5	315	129	5	248
Всего	**47**	**32**	**2838**	**486**	**126**	**12839**

Представленные в таблице данные свидетельствуют о позитивной динамике в развитии школьной сети, обусловленной либерально-демократическим характером образовательной политики правительства Александра I на первом этапе ее осуществления.

Отношение государственной власти к социальным преобразованиям в стране, в том числе и к вопросам народного просвещения, существенно трансформировалось после Отечественной войны 1812–1814 гг., углубившей идейное размежевание российского общества, предопределенное началом жесткой политической реакции в странах Западной Европы и в Российской империи.

Своеобразным катализатором развития негативных процессов в образовательной политике стало назначение в 1816 году на должность министра просвещения обер-прокурора Святейшего Синода, председателя Российского библейского общества А. Н. Голицына. Уже перечисление церковных должностей, занимаемых А. Н. Голицыным, служит основанием для определения векторов и характера политики министерства под его руководством.

Важнейшими событиями и фактами, характеризующими ход развития образования в России в 1817–1827 гг., были:

– ***Реорганизация*** в 1817 г. ***Министерства народного просвещения*** в *Министерство духовных дел и просвещения*. Манифест об учреждении нового ведомства начинается со следующей декларации: «Желая, дабы христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения, признали мы полезным соединить дела по Министерству народного просвещения с делами всех вероисповеданий в состав одного управления…».

– ***Создание*** в 1818 г. реакционного ***Ученого комитета***, которому было поручено направить народное воспитание к водворению в составе общества в России постоянного и спасительного согласия между верою, ведением и властью, между христианским благочестием, просвещением умов и существованием гражданским. Ученый комитет подготовил, в частности, проект «Циркулярного предложения о предметах преподавания в гимназиях, уездных и приходских училищах» на основании которого был осуществлен радикальный пересмотр достаточно прогрессивного содержания образования, установленного Уставом 1804 г.

– ***Изменение учебных планов*** в соответствии с «Циркулярным предложением», которое требовало: ввести в уездных училищах чтения из священного писания вместо употребляемой книги «О должностях человека и гражданина» (все экземпляры этой книги были по распоряжению А. Н. Голицына проданы для переработки на бумагу); в уездных училищах, «по излишеству», исключить начальные правила естественной истории и технологии; в гимназиях ввести изучение книги «Чтения из

евангелистов» и греческого языка, но исключить из числа учебных предметов начальный курс философии и изящных наук, начала политической экономии, основания наук, относящихся до торговли, и основания технологии.

– ***Ограничение применения принципа бессословности*** за счет:

1) сокращения учебных программ тех училищ, в которые преимущественно поступали дети низших сословий;

2) частичного пересмотра правил приема в гимназии (еще в 1813 г. было разъяснено, что дети несвободных состояний могут поступать в гимназию лишь с особого разрешения министра, а в 1820 г. «прямо объявляется принцип сословной школы»);

3) введения в 1819 г. платы за обучение в гимназиях, уездных и приходских училищах.

– ***Наступление на права и привилегии университетов***, предпринятое наиболее реакционными церковно-государственными деятелями, среди которых особенно выделялся своим неистовым мракобесием член Главного правления училищ и попечитель Казанского учебного округа М. Л. Магницкий. Рассматривая университет как источник будущих революционных потрясений и социальных бед, М. Л. Магницкий в религиозно-мистическом исступлении заявляет: «Сам князь тьмы видимо подступил к нам, редеет завеса, его закрывавшая, и, вероятно, скоро расторгнется. …*Слово человеческое есть проводник сей адской силы, книгопечатание – орудие его: профессоры передают тонкий яд неверия и ненависти к законным властям несчастному юношеству, а тиснение разливает его по всей Европе*».

М. Л. Магницкий преуспел в своем маниакальном стремлении «публично разрушить» вверенный его попечению Казанский университет: все обвиненные в неблагонадежности профессора были уволены, введено преподавание богопознания и христианского учения, учреждена должность директора для экономической, полицейской и нравственной части, составлена подробная инструкция, определявшая задачи, направление и методы университетского преподавания».

Разгрому подвергся и Санкт-Петербургский университет, где мрачную славу Герострата снискал попечитель Петербургского округа Д. П. Рунич, который закрыл работавший при университете Учительский институт. Не избежали репрессий прогрессивно-мыслящие преподаватели Харьковского и Дерптского университетов.

– ***Повторная реорганизация министерства***: в 1824 году Министерство духовных дел и народного просвещения было преобразовано в Министерство народного просвещения; мистик А. Н. Голицын, признанный сторонниками официальной церковности «явным врагом клятвенным церкви и государства», вынужден был подать в отставку;

министром стал престарелый адмирал А. С. Шишков, который сразу же разъяснил обществу, что воспитание в России должно быть национальным в том смысле, чтобы подготовлять верных сынов церкви и верноподданных. В речи на первом заседании Главного управления училищ он так определил свои «понятия об истинном просвещении»: «…Науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру, смотря по состоянию людей, и по надобности, какую всякое звание в них имеет. Излишество их, равно как и недостаток, противны истинному просвещению. Обучать грамоте весь народ или несоразмерное число оного количества людей, принесло бы более вреда, нежели пользы. <…> Но правила и наставления в христианских добродетелях, в доброй нравственности нужны всякому, (поскольку – В. С.) не выводят никого из определенного ему судьбою места…».

Решительно порицая сложившееся в системе народного просвещения состояние дел, считая важнейшими недостатками отсутствие единообразия в содержании и способах обучения, неопределенность правил народного воспитания, А. С. Шишков предложил провести ревизию всех ранее принятых решений, разработать постоянные правила, определить «какие из худых или ненужных наставлений, вкравшихся в преподавание наук, остановить, искоренить и обратить к началам, основанным на чистоте веры, на верности и долге к государю и отечеству, на спокойствии, пользе и приятностях общежития».

По мнению А. С. Шишкова, к образованию должны были быть предъявлены следующие основные требования:

«I. Воспитание народное во всей империи нашей, несмотря на разность вер, ниже языков, должно быть русское.

II. Греко-католик, римско-католик и лютеранин должны быть воспитаны: первый – в твердом и незыблемом православии, а второй и третий – во всей точности положительного исповедания своей веры.

III. Все иноверное российское юношество должно учиться нашему языку и знать его. Оно должно преимущественно изучать нашу историю и законы.

IV. Все науки должны быть очищены от всяких не принадлежащих к ним и вредных умствований.

V. Излишнее множество и великое разнообразие учебных предметов должно быть благоразумно ограничено и сосредоточено: во-первых, в тех познаниях, кои самым учреждением разных учебных заведений постановлены, и, во-вторых, сообразно с званиями, к которым учащиеся предназначаются.

VI. Язык славянский, т.е. высокий, и классическая российская словесность повсеместно должны быть вводимы и ободряемы.

VII. Язык греческий должен везде, кроме училищ иноверных, иметь преимущество пред латинским.

VIII. Не должно терять из вида особенно того, что одно обучение не есть воспитание и даже вредно без возделания нравственности, которой христианину вне церкви нигде найти не можно; что государь и польза отечества требуют от воспитания юношества верных сынов церкви и верных подданных людей, преданных богу и царю, и что в сем только смысле человек просвещенный должен быть почтен благовоспитанным».

Предложения А. С. Шишкова были призваны определять профессионально-педагогическое мировоззрение учителей, содержание и способы их работы.

§ 2. ШКОЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В 1825–1861гг.

Начало второго периода в развитии образования в XIX в. связано с воцарением Николая I, в годы правления которого (1825–1855) система образования и школьная политика претерпели важные изменения. Новый император стремился выработать «единообразную» школьную политику, которая была бы направлена на укрепление общественной стабильности. Министром просвещения был назначен граф Ливен, который отразил подобный курс в новом «Уставе о начальных и средних школах» (1828), наметившем пути реформирования образования. В «Уставе...» подтверждалась существовавшая четырехуровневая система образования и провозглашался принцип – «каждому сословию свой уровень образования». В соответствии с этим приходские училища предназначались для низших сословий, уездные – для детей купцов, ремесленников и прочих «городских обывателей», гимназии – для детей дворян и чиновников. Школьная жизнь проходила под строгим надзором начальства и полиции. За проступки полагались всяческие меры взыскания, в том числе розга, исключение из школы, а для преподавателей – увольнение со службы.

Кризис в развитии российской школы наступил после восстания 14 декабря 1825 г., одной из важнейших причин которого Николай I небезосновательно считал распространение просвещения, или, как тогда говорили, – *недостатки в распространении просвещения*. В июльском 1826 г. Манифесте по поводу окончания дела декабристов император заявил, что «не просвещению, но праздности ума, более вредной, нежели праздность телесных сил, недостатку твердых познаний, должно приписать сие своевольство мыслей, сию пагубную роскошь полупознаний, сей порыв и мечтательные крайности, коих начало есть порча нравов, а конец погибель…»

В том же 1826 году указом Николая I были созданы Комитет устройства учебных заведений и при нем Комитет для рассмотрения учебных пособий, которым было поручено проанализировать все прежде существовавшие уставы и на этой основе подготовить новые норматив-

но-методические документы, определяющие структуру государственной системы народного просвещения, цели и предметное содержание образования, методические требования к его организации и осуществлению во всех типах учебных заведений. Деятельность вновь созданных комитетов не ограничивалась нормотворчеством – им было предписано также пресекать любые отступления от санкционированных государством воспитательных правил и ориентиров.

Судьба российской школы и учительства никогда, вероятно, не была столь драматичной, как в период царствования Николая I, неизменно уделявшего школе самое пристальное и самое ревностное внимание, которое было обусловлено следующими соображениями:

1. Без минимальной общеобразовательной и профессиональной подготовки широких слоев населения в XIX в. было невозможно обеспечить социально-экономическое развитие страны: справедливость этого тезиса была для Николая I очевидной, отсюда вывод, школы нужно создавать и содержать.

2. Если нельзя обойтись без образования и без школы, то необходимо сделать школу инструментом и проводником своей политики, подчиняя цели и содержание ее деятельности своим интересам. При этом следовало прежде всего отказаться от принципов *бессословности* и *светскости* в образовании, исключить даже минимальную *самостоятельность* учебных заведений в выборе содержания и методов обучения.

3. Важным условием подчинения школы и обеспечения централизованного управления ее деятельностью было введение тотального *единообразия*.

4. Единообразие и адекватность школы ожиданиям и требованиям государства могли быть обеспечены, по мнению правительства, созданием *единого государственного устава*, включающего всю совокупность нормативных и методических положений, которыми должны были повсеместно руководствоваться в своей деятельности органы управления образованием, учебные заведения и учителя. К разработке такого Устава и приступил Комитет устройства учебных заведений в 1826 г.

В 1833 г. министром просвещения становится ***С. С. Уваров*** (1786–1855), остававшийся на этом посту до 1849 г. и проводивший консервативную школьную политику. Уваров выдвигал три принципа воспитания и образования: «православие, самодержавие и народность», которые соответствовали государственной политике и идее национального возрождения. В 1832–1842 гг. заметно расширилась система образования, количество учащихся в различных государственных учебных заведениях увеличилось с 69 300 до 99 800.

В этот период в развитии среднего образования активно участвуют различные министерства. Так, в 1839 г. Министерство финансов открывает при некоторых гимназиях и уездных училищах реальные классы;

Министерство юриспруденции создает гимназические курсы юриспруденции, Министерство государственной собственности организовывает средние школы повышенного типа.

В гимназиях, подчиненных Министерству просвещения, был взят курс на классическое обучение, однако в 1849–1851 гг. прошла реорганизация гимназий, в соответствии с которой были учреждены три типа гимназий: с двумя древними языками (классические), с обучением естествознанию и законоведению, с обучением законоведению. В 1835 г. Министерство просвещения издает ряд документов, определяющих новый порядок функционирования университетов, значительно урезавший их автономию. В 1834 г. открылся университет в Киеве, но в связи с волнениями в Польше в 1830 г. был закрыт Виленский университет. Произошли изменения и в сфере профессионального образования: в 1828 г. в Петербурге был создан Технологический институт, в 1832 г. – Институт гражданских инженеров; реорганизованы Горный и Лесной институты. В целом в 1830–1850-х гг. по всей России открывались низшие и средние сельскохозяйственные, технические и коммерческие учебные заведения.

Время царствования Николая I (1825–1855), можно охарактеризовать как один из самых мрачных периодов в истории российского образования. Революционные события 1825, 1830, 1848–1849 гг. в России и ряде европейских государств вызывали одну за другой волны правительственных репрессий, направленных на подавление инициативы и самостоятельности образовательных учреждений, которые небезосновательно расценивались как очаги вольнодумия, идеологического противоборства и политической напряженности.

Впрочем, несмотря на в целом реакционный характер социально-культурной политики государства, образование и педагогика продолжали развиваться. В период с 1828 по 1864 годы происходят следующие основные события и явления, связанные с развитием общего и педагогического образования в стране.

1. Расширяется сеть учебных заведений различных типов. К середине XIX в. в России существуют: городские и сельские приходские училища, волостные училища разных ведомств; крестьянские и частные начальные школы; разночинные и дворянские уездные училища; гимназии (с 1849 г. делятся на классические и реальные); дворянские институты и лицеи, а также высшие учебные заведения (университеты; институты; военные училища и т. п.).

С начала 1830-х гг. в селениях, где жили государственные и удельные крестьяне, ведомством государственных имуществ и удельным ведомством создавались начальные школы. Их задачей стало обучение крестьянских детей грамоте и подготовка писарей и счетных работников для учреждений, которые управляли крестьянами. В этих школах боль-

шое внимание уделялось выработке у учащихся хорошего почерка и овладению ими устным счетом. Школы существовали за счет общественных сборов с крестьян, к 1858 г. их было создано 2975.

Школами для государственных крестьян занимался Ученый комитет министерства государственных имуществ, в котором около четверти века (1832–1862) работал в должности старшего члена Комитета по народному образованию видный общественный деятель, писатель, выдающийся педагог-просветитель В. Ф. Одоевский (1804–1868). Он осуществлял педагогическое руководство учебной деятельностью сельских училищ государственных крестьян.

Количество школ, предназначенных для народа, до 1861 г. было так незначительно, что крестьяне и горожане низших сословий оставались в большинстве своем безграмотными. Наиболее распространенными на селе были *школы грамоты* со сроком обучения один–два года. Их создавали сами крестьяне на свои средства. Учительствовали здесь грамотные дьячки местной церкви, отставные солдаты или бывшие дворовые, однако эти школы оказались жизнеспособными, в некоторых местах их можно было встретить даже в начале XX в.

2. Продолжается отражающая образовательные цели и идеалы правительства ***законотворческая деятельность***, продуктами которой стали:

– *«Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов»* от 8 декабря 1828 года, который невыгодно отличался от Устава 1804 г. тем, что он:

а) исключал преемственность в содержании образования и ступенчатость подготовки в учебных заведениях разного (повышающегося) уровня;

б) утверждал *преимущественно* сословный характер обучения;

в) вводил жесткий внешний контроль деятельности учебных заведений, внутренний надзор за учителями и учениками,

г) насаждал мелочную регламентацию, муштру, зубрежку, санкционировал применение физических наказаний.

В течение трети века знание Устава, заложенных в нем рекомендаций и требований, служило критерием оценки профессиональной компетентности учителя;

– *«Положение о домашних наставниках и учителях»* от 1 июля 1831 г., которое предоставляло русским гувернерам некоторые права государственной службы, но вместе с тем ограничивало состав преподавателей: в частных учебно-воспитательных заведениях теперь могли служить лишь лица, имеющие законченное университетское образование; а домашними наставниками имели право стать лишь те, кто прошел специальную аттестацию.

Образование подрастающего поколения в XIX в. характеризуется повышенным вниманием к деятельности учителей-иностранцев и принятием мер в защиту отечественного образования. «Положение о домашних наставниках и учителях» 1831 г., обязывало повышать надзор за частными учебными заведениями и учителями-иностранцами. До педагогической деятельности допускались только учителя-иностранцы и наставники, имеющие аттестаты русских университетов и дополнительные положительные характеристики. В России складывалась система среднего педагогического образования, в основном женского, которая начинала составлять конкуренцию учителям-иностранцам в сфере семейного воспитания.

– *«Положение об учебных округах»* от 25 июня 1835 г., в соответствии с которым округа перестали быть университетскими, поскольку было признано, что, во-первых, «профессора, исключительно посвящающие себя наукам, не имеют ни времени, ни надлежащих способностей к практическому управлению и успешному обозрению гимназий и училищ», во-вторых, на огромных российских пространствах трудно «заведовать училищами, рассеянными на расстоянии трех и четырех тысяч верст», в-третьих, тридцатилетний «опыт сильнее всех умозрений показывает невыгоду нынешнего порядка управления»;

– *«Устав императорских российских университетов»* от 26 июня 1835 года, превративший университеты из научно-учебных учреждений в только учебные заведения; в высшей школе была отменена выборность ректора и профессоров, ограничены права университетских советов, введен надзор за содержанием обучения, умонастроениями и поведением преподавателей и студентов.

В рассматриваемый период был подготовлен и утвержден также ряд нормативных актов, регламентирующих деятельность военных и иных специальных учебных заведений.

3. Существенно ***изменяется содержание общего образования***: выбор приоритетов при формировании состава учебного курса общеобразовательных учреждений был обусловлен, во-первых, политико-педагогическими принципами, ориентирующими на образование учащейся молодежи «в соединенном духе православия, самодержавия и народности», а во-вторых, противоборствующими в течение почти всего рассматриваемого периода концепциями *классического и реального образования*.

Оптимальный, с точки зрения правительства, подход к отбору содержания образования был представлен министерством в «Циркулярном предложении об усугублении надзора по воспитанию в учебных заведениях» (1848), в котором декларировалось, что «надежнейшее средство сохранить юношество от заразы вольнодумства есть: во-первых, отчетливое преподавание закона божия, с ближайшим указанием на прямые обязанности верноподданных; во-вторых, в недопущении при преподавании

прочих учебных предметов, ничего такого, что бы могло в незрелом еще уме юношей поколебать веру или уменьшить убеждение в необходимости и пользе основных учреждений нашего правительства, и в третьих, в бдительном и строгом наблюдении за нравственностью учащихся».

Во многом достижение желаемых целей в период царствований Александра I и Николая I было обусловлено состоянием системы профессионального педагогического образования, которая не могла не развиваться вместе с расширением сети учебно-воспитательных заведений, однако темпы ее становления, равно как и содержание подготовки учителей не удовлетворяли возрастающие кадровые потребности образовательной сферы.

Проблема подготовки учителей, способных реализовать воспитательные идеалы государства, в течение XVIII–XIX вв. была одной из острейших и … устойчиво игнорируемых. Крайне нуждался в учителях Петр I – и при этом он практически ничего не сделал для организации их специальной подготовки; при императрице Елизавете Петровне в 1757 г. ввели аттестацию домашних учителей силами профессоров Петербургской Академии наук и Московского университета, но соискателям учительского звания не предложили никаких форм, способов и средств подготовки к аттестации и к практической деятельности; в 1764 г. внес в правительство Екатерины II необычное, но и небезынтересное предложение о создании «дядьских школ» профессор Ф. Г. Дильтей, однако и он, по обыкновению, не был услышан.

Впрочем, некоторые меры по подготовке педагогических кадров все-таки предпринимались…

В 1779 году в Москве учреждается *первая в России учительская семинария*, готовившая преподавателей для университета, его гимназий, закрытых учебных заведений. В 1783 году начинает работать Петербургское главное народное училище, одной из задач которого была подготовка учителей для главных и малых народных училищ; в 1786 г. на базе этого училища создается *Учительская семинария*, которая в период своей работы (1786–1801 гг.) подготовила более 400 учителей. Этого количества для удовлетворения кадровых потребностей образования России было, безусловно, недостаточно, если исходить из того, что к началу XIX в. только в народных училищах *790 учителей* (т. е. в два раза больше, чем было подготовлено!) обучали почти 20 тысяч учеников. В это число не вошли преподаватели университетов, академической, московских университетских и казанской гимназий, духовных и профессиональных учебных заведений, пансионов, домашние учителя и все еще практикующие сельские мастера-грамоты. Из простого сопоставления вышеприведенных цифр можно сделать вывод о том, что основная масса учителей специальной профессиональной подготовки не имела.

Анализ социально-профессионального положения русских учителей на рубеже веков показывает, что учительское звание не пользовалось уважением в обществе, материальное состояние учителя всегда оставляло желать лучшего, возможности самообразования и реализации своего творческого потенциала были крайне ограниченными.

Необходимость создания государственной системы педагогического образования была столь очевидна, что правительство вынуждено было в рамках реформ начала XIX в. осуществить комплекс мероприятий по подготовке учителей. В частности:

– в 1803 г. была восстановлена в статусе гимназии учительская семинария, преобразованная в 1804 г. в Петербургский педагогический институт, который в 1816 году реорганизуется в наделенный правами университета Главный педагогический институт с шестилетним сроком обучения для подготовки учителей средних и высших учебных заведений; в 1817 году для подготовки учителей уездных и приходских училищ был учрежден 2-й разряд этого института с четырехлетним сроком обучения. В 1819 году Главный педагогический институт преобразуется в Санкт-Петербургский университет, при котором с 1822 г. функционирует Учительский институт. В течение десяти лет в России не было специального высшего педагогического учебного заведения и подготовка учителей проводилась в университетах;

– по Уставу 1804 г. педагогические институты должны быть созданы в каждом университете, для обучения в них предполагалось принимать лиц, имеющих законченное университетское образование. В течение 3 лет слушатели педагогических институтов продолжали научное образование по избранному предмету и овладевали педагогической профессией, т. е. посещали учебные занятия опытных преподавателей, читали пробные лекции и давали уроки. «Правила» Петербургского педагогического института требовали, чтобы на третьем курсе студенты под руководством профессоров занимались «педагогией, или способом учения», и чтобы профессора при чтении своих лекций давали студентам методические рекомендации. В Московском университете профессора обучали будущих учителей «педагогическим и дидактическим правилам», вели с ними беседы на педагогические темы;

– в 1804 г. создан педагогический институт при Дерптском университете, в 1811 г. открыт педагогический институт в Харьковском университете, а в 1812 г. – в Казанском университете. О других педагогических институтах имеется мало сведений, известно лишь, что в 1828 году *во всех педагогических институтах обучалось всего 260 человек*;

– важное значение для развития педагогического образования и обеспечения учебных заведений учительскими кадрами имела статья 12-я Устава, в соответствии с которой в гимназии могли приготовляться к учительской должности желающие быть учителями в уездных и приход-

ских училищах. Обучаясь способу преподавания, они испытуются в знаниях своих, после чего получают свидетельства, что имеют способности, потребные учителям.

– традиционно участвовали в создании кадрового потенциала образования духовные учебные заведения; которым предписывалось «откомандировывать семинаристов для замещения учительских должностей уездных училищ и гимназий»; особенно часто выпускники духовных училищ занимались учительской деятельностью в приходских училищах, а там, где такие училища созданы не были, осуществляли индивидуальное или групповое обучение при церквах и на дому.

Министр С. С. Уваров вынужден был признать низкое качество работы педагогических учебных заведений. По его мнению, «они не давали будущим учителям познания полной системы воспитания и образования юношества, отчего они весьма только несовершенно могли приноравливать методы учения к возрасту, понятиям и способностям учащихся».

Во второй трети XIX в. *развивается система методического обеспечения образовательного процесса*, продолжается поиск результативных методов обучения. Директор училищ Санкт-Петербургского учебного округа А. Воронов писал тогда, что многие учителя, применяя разнообразные способы обучения, стремились не столько обогащать память учащихся одними знаниями, сколько преимущественно «действовать на развитие ума возбуждением его к самодеятельности, на усовершенствование дара слова и на образование сердца. В низших классах чаще всего употреблялся способ учения Сократа как наиболее способствующий к поддержанию внимания и деятельности целого класса; в высших же классах следовали способу учения акроаматическому[19] как наиболее соответственному при преподавании науки молодым людям, уже … способным самостоятельно следить за нею.

Следует заметить, что Уставом 1828 г. усовершенствование способов преподавания «чрез лучшее применение оных к возрасту и понятиям учащихся», было поручено собраниям учителей уездных училищ и Советам гимназий.

Определенную методическую помощь общеобразовательной школе оказывали университеты. Так, в 1829–1830 гг. по решению ученых советов Харьковского и Петербургского университетов были подготовлены и направлены в гимназии учебные программы по ряду предметов с указаниями методов и приемов преподавания. Программы ориентировали на реализацию принципов преемственности и последовательности в обучении; предлагали учителям *учить детей учиться,* развивать у них мышление и память.

---

[19] Акроаматический метод – метод лекционного (монологического) изложения учебного материала.

Ректор Казанского университета Н. И. Лобачевский в 30-е годы добился разрешения на разработку инструкций по методике преподавания всех учебных предметов в училищах и гимназиях. Инструкции были построены на принципах учета возрастных возможностей детей. Однако эти материалы остались практически неизвестными учителям, лишь частично они были использованы при составлении «Положения о распределении учебных предметов по годам обучения, по неделям, по темам и по часам», которое было направлено в школы в качестве обязательного руководства.

Несмотря на то, что *методика преподавания* в середине XIX в. содержательно обогатилась, большинство учителей, особенно в приходских и уездных училищах, обнаруживали удручающую педагогическую безграмотность – это было обусловлено прежде всего тем, что в России тогда не было адекватной социально-образовательным потребностям системы профессиональной подготовки и повышения педагогической квалификации учительства, не была создана и учебно-педагогическая литература, способная удовлетворить возрастающие потребности учителей в педагогических знаниях.

Недооценка значения педагогической подготовки была обусловлена резонами, позднее высказанными немецким педагогом Ф. Паульсеном: «Педагогика и дидактика будущему преподавателю и воспитателю не могут дать того, что дают будущему врачу клинические медицинские дисциплины. Нужно же сознаться, что можно быть, по крайней мере, хорошим преподавателем какого-нибудь учебного предмета, без того, чтобы предварительно много заниматься по теориям дидактики и педагогики; и даже выдающиеся педагоги становились таковыми без изучения науки о воспитании».

Только в сороковых годах начинает приходить понимание практического значения и места педагогики в содержании профессиональной подготовки учителей. Обращаясь в 1840 году к Николаю I с предложением об учреждении при Главном педагогическом институте кафедры педагогики, министр народного просвещения С.С. Уваров пишет, что хотя по уставу названного института и «назначен, после окончательного курса по факультетам, еще годичный курс для практического обучения студентов правилам и способам *науки преподавания*, но этот кратковременный курс не удовлетворяет потребности, состоя в приучении студентов составлять уроки по разным предметам и читать оные под надзором преподавателей в присутствии товарищей. Для образования педагогов, которые не только могли бы заниматься преподаванием какой-либо отдельной науки, но и с успехом заведовать целым учебным заведением, я признаю необходимым учредить особую кафедру педагогии, дабы предмет сей был преподаваем наравне с прочими в течение общего курса».

Впрочем, создание кафедр педагогики не могло обеспечить осуществление *достаточной* педагогической подготовки учителей, поскольку педагогика тогда еще не выделилась в самостоятельную область научного познания и не обрела статуса специальной учебной дисциплины, овладение которой давало бы право профессиональной деятельности. К. Д. Ушинский писал: «Положение выглядит еще комичнее, когда открывается где-нибудь кафедра педагогики. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогики сводится мало-помалу, как говорят ремесленники, на нет. Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное несознавание различия между педагогикою в обширном смысле, как собранием наук, направленных к одной цели, и педагогикою в тесном смысле, как теориею искусства, выведенною из этих наук».

§ 3. РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

С начала 1860-х гг. начинается третий период в развитии отечественного образования, характеризующийся подготовкой новой реформы. В это время в России произошли огромные политические преобразования, существенно повлиявшие на нравственный климат в обществе. Передовые общественные деятели того времени рассматривали отмену крепостного права (1861) как важнейшее условие для нравственного развития народа и страны, необходимую предпосылку для борьбы за дальнейший прогресс. В сознание русского человека стала внедряться мысль о единстве и равноправии всех людей, о достоинстве всякой человеческой личности, необходимости внимательного и гуманного отношения к ее нуждам и запросам. Освобождение личности от сословных, бытовых, семейных, религиозных пут становится главной задачей поколения интеллигенции 1860-х гг.

В целом отмена в 1861 г. крепостного права положила начало проведению комплекса школьных реформ, характеризуя значение которых, энциклопедия С. Южакова утверждает: «У нас в России история народного образования начинается с 60-х гг. XIX в.».

Реформы этого периода вызвали чрезвычайно широкое демократическое движение, духовный подъем русского общества, стремление передовых деятелей того времени активно участвовать в обновлении российской действительности, направить ее развитие в соответствии со своими представлениями и идеалами, породили надежду на скорую и полную гибель «прошлых времен». Общественно-педагогическое движение объ-

единило либерально-монархические, либерально-буржуазные и радикально-демократические силы общества.

Важнейшим средством освобождения и развития личности участниками общественно-педагогического движения признавалось просвещение.

Вера в силу просвещения была свойственна всем жаждавшим обновления русского общества. Широко распространилась идея о необходимости отстаивать интересы народных масс, прежде всего крестьян, о выполнении «долга» перед народом. Этот долг мог быть оплачен прежде всего в форме распространения образования и культуры в народных массах. С этим связано участие широких кругов интеллигенции в культурно-просветительской работе, создание воскресных школ, возникновение специальных издательств, развитие педагогической журналистики и т. п.

В условиях подъема общественно-педагогического движения правительство вынуждено было, как это рекомендовал в докладной записке Александру II шеф жандармов В. А. Долгоруков, «стать во главе сего движения и обратить на пользу бессознательное увлечение праздных и бродящих умов, дабы правильным, зрело обдуманным руководством предупредить всякую возможность уклонения к вредным началам»

В начале правления императора Александра II развитие российского образования осуществлялось в эволюционном ключе. Прогрессивная образовательная политика была связана с деятельностью министра народного просвещения ***А. В. Головнина*** (1821–1886), имевшего ярко выраженные либеральные убеждения. Возглавив в конце 1861 г. Министерство народного просвещения, Головнин приступил к реформированию системы управления образованием. Было реорганизовано само министерство – оно превратилось в компактный и действенный орган. Сторонник децентрализации управления, Головнин расширил компетенцию попечителей учебных округов, передав в регионы ряд властных полномочий.

Все это позволило Министерству сосредоточиться на формировании новой законодательной и программно-методической базы образования, необходимость в которой стала насущной после отмены крепостного права.

Нормотворческая деятельность, к которой были привлечены вместе с членами Учебного комитета многие видные педагоги, общественные деятели (Н. Х . Вессель, В. И. Водовозов, Д. Д. Семенов и др.), проходила в атмосфере широкой гласности. Все предварительные варианты подготавливаемых нормативных актов публиковались в печати. Никогда, – ни до, ни после того, – в России не проводилось так увлеченно, широко и основательно обсуждение образовательных документов. В результате, состоялось утверждение ряда нормативных актов, на базе которых были заложены основы начальной и средней общеобразовательной и профессиональной школы, женского и внешкольного образования, системы под-

готовки учительских кадров; созданы предпосылки для общественной и частной педагогической инициативы, для развития учительского творчества.

Согласно *Университетскому уставу* (1863) вводилась автономия университетов. Ректор выбирался университетским советом, состоящим из профессоров, другие должности – деканов, профессоров – занимались в результате выборов или по конкурсу. Всей учебной работой руководил университетский совет во главе с ректором. В университетах создавались четыре факультета: физико-математический, медицинский, историко-филологический и юридический. Заботой о научном потенциале страны была вызвана деятельность министерства по отправлению для стажировки за границей более 200 выпускников университетов.

Программа преобразований в сфере общего образования получила свое воплощение в *Уставе гимназий и прогимназий,* утвержденном 19 ноября 1864 г. Этот документ, принятый в результате длительных обсуждений, стал определенным компромиссом различных государственных и общественных структур. Компромиссный характер Устава сказался в том, что учреждались три вида средней школы: классическая с двумя древними языками, классическая (по сути «полуклассическая») гимназия с одним древним языком (латинским) и реальная гимназия без древних языков.

Срок обучения составлял 7 лет. Содержание образования носило в основном общий характер. В реальных гимназиях вместо древних языков преподавались в существенно большем объеме естественные науки и черчение.

В Уставе содержалось много прогрессивных для того времени положений: провозглашался принцип общечеловеческого образования – всесословности школы (т.е. снимались ограничения для поступления); рекомендовалось использовать новые продуктивные методы обучения, учитывающие возрастные особенности учеников; отменялись телесные наказания как «самое дурное и самое ненадежное средство для воспитания человека».

Существенно расширялись права педагогических советов при утверждении программ по предметам. Учителю предоставлялось больше самостоятельности в плане совершенствования учебно-воспитательного процесса, вплоть до права составления своей программы.

При этом обучение в гимназии оставалось платным, что вводило ограничения имущественного плана. Правда, существовал и порядок освобождения от оплаты для детей малоимущих родителей (их количество не могло превышать 10 % общего числа учеников). Характерно, что от оплаты полностью освобождались дети педагогов, имевших выслугу свыше 20 лет. Предусматривалась ранее не практиковавшаяся выдача единовременных денежных пособий и стипендий особо отличившимся ученикам.

Вместе с тем выпускники реальных гимназий были лишены права свободного поступления в университет (для этого они должны были сдавать экзамены по латинскому языку) и могли рассчитывать на обучение в высшей специальной школе.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ДНЕПРОВ Э. Д. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Проект «Устава гимназий и прогимназий» после долгого и острого обсуждения «единогласно принят Государственным советом 2 ноября 1864 года и 19 ноября утвержден Александром II. Так завершился длительный процесс подготовки реформы средней общеобразовательной школы. Процесс, сопровождавшийся многими потерями в сравнении с начальными проектами реформы, особенно с проектом 1862 г. Основными из этих потерь были: преобладание классического образования над реальным; утрата связи средней и низшей школы; отказ выпускникам реальных гимназий в праве поступления в университет. Однако, несмотря на все эти потери, устав гимназий и прогимназий был шагом вперед.

Во-первых, в России впервые рождался новый тип среднего учебного заведения, соответствующий насущным потребностям русской жизни – реальные гимназии.

Во вторых, по замыслу реформы и классическая, и реальная гимназия выстраивались по новой «пироговской» общеобразовательной парадигме «общечеловеческого образования».

В-третьих, реформа утверждала не только всесословность гимназий, но и пансионов при них, которые ранее были преимущественно дворянскими.

В-четвертых, новый устав существенно расширял права и функции педагогических советов гимназий и самостоятельность учителей.

В-пятых, по смыслу настоящего устава, «телесные наказания в гимназиях и прогимназиях не допускались».

Если к этому прибавить весьма существенное увеличение и штатов гимназий, и содержания учителей – в 2–2,5 раза, то очевидно, что новый устав выводил среднюю школу России на перспективную дорогу. Как отмечал дореволюционный историк А.Ф. Масловский, «все говорило за то, что в основу реформы 1864 г. было положено искреннее желание примениться к потребностям и условиям жизни и не предрешать резко направления будущего развития гимназий. Устав разрешал министру преобразовывать существующие гимназии в реальные или классические, применяясь к местным потребностям и ходатайствам, учреждать новые гимназии того или другого типа. В будущем предвиделось неизбежное слияние обоих типов гимназий в однотипное учебное заведение».

«Эпоха всеобщего либерального воодушевления, – писал И. Алешинцев, – вызванная уничтожением русского исторического греха, всколыхнула и застоявшееся болото средней школы, всколыхнула и очистила от всяких чуждых образованию целей и мотивов. Хоть и ненадолго, да появился чисто просветительный устав. И если бы не насильственное вмешательство Д. А. Толстого с его реформой 1871 г., то, может быть, жизнь и определила бы тот искомый еще и теперь тип средней школы, какой нужен нам русским» [20].

В. И. СМИРНОВ

Либеральная образовательная политика А. В. Головина вызывала резкое неприятие консервативного крыла. После покушения на императора 4 апреля 1866 г. Д. В. Каракозова специальная комиссия сделала вывод о том, что косвенным мотивом преступления явилась деятельность Министерства просвещения, «потворствующая нигилизму и безбожию». Все это привело к отставке Головнина.

Консервативный курс, господствовавший с незначительными перерывами в государственной образовательной политике вплоть до конца XIX века, проводили такие идейно близкие и личностно разные министры народного просвещения, как Д. А. Толстой, И. Д. Делянов, Н. П. Боголепов.

Вместо демократичности, гласности и открытости, привлечения к обсуждению проектов общественности возобладала линия на максимальную закрытость Министерства просвещения. Проекты рождались в тесном кругу лично преданных специалистов, всецело разделяющих взгляды министров, внедряющих регламентацию деятельности подведомственных учреждений, мелочный контроль и жесткий стиль управления.

Главное содержание государственной политики в сфере начального обучения состояло в максимально возможной передаче его если и не под руководство, то под контроль церкви. В области среднего образования проводился последовательный курс на возрождение сословности в доступе к образованию, в высшем образовании внедрялись ограничения на поступления недворянских детей в университеты.

В ускоренном развитии доступного образования консерваторы усматривали фактор, угрожающий государственным устоям, сеющий крамолу и нигилизм среди юношества.

Наиболее жестко и последовательно консервативный курс проводил граф **Д. А. Толстой** (1823–1889). Став министром народного просвещения в апреле 1866 г., в атмосфере реакции на выстрел Каракозова,

[20] Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века… С. 292–293.

Толстой приступил к реализации образовательной политики, ориентированной, прежде всего, на подавление нигилизма и крамолы в просвещении. Основным средством достижения этой цели он считал восстановление классической системы образования. По убеждению Толстого, «все преподавание должно сосредоточиться на обучении древним языкам и математике. Должны быть отвергнуты всякие системы, основанные на многопредметности и бифуркации. Единственная серьезная школа, ведущая к университету, к серьезным научным занятиям, – это классическая гимназия».

Такая позиция и получила свое отражение в новой редакции «*Устава гимнами и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения»* (1871). В результате принятия этой редакции Устава классическая гимназия в 1870–1890-е гг., утратила статус общеобразовательной школы и превратилась, практически, в некое профильное учебное заведение филологической направленности.

В 1872 г. утвержден *Устав реальных училищ,* в которых устанавливался шестилетний срок обучения. Сильной его стороной было придание образовательному процессу в них профильного характера, Пятый и шестой классы могли состоять из двух отделений: основного и коммерческого. В университет «реалистам» путь оставался по-прежнему закрыт: только в начале XX в. их выпускники получили право поступать на физико-математический и медицинский факультеты университетов с дополнительной сдачей экзамена по латыни.

Если в отношении среднего образования проводилась откровенно дискриминационная и контрреформаторская политика, то в отношении высшего образования, особенно технического, министр был достаточно прогрессивен, поскольку развивающейся российской промышленности требовались квалифицированные инженерно-технические кадры.

Несмотря на последовавшую в апреле 1880 г. отставку Д. А. Толстого, консервативный курс был продолжен при его преемнике ***И. Д. Делянове*** (1818–1897).

После убийства в 1881 г. народовольцами Александра II курс Александра III на «завинчивание гаек», подавление инакомыслия осуществлялся И. Д. Деляновым.

Главной задачей консерваторов стала контрреформа университетского образования, что нашло отражение в новом *Университетском Уставе* 1884 г., продолжавшем линию на отмену университетской автономии, регламентацию управления образованием (ректор назначался министром просвещения, упразднялся университетский суд и т. п.). Устав значительно усилил зависимость университетов от министерства и попечителей учебных округов. Заметно возрастал контроль за подбором и подготовкой профессорско-преподавательского состава университетов.

Выборность профессоров отменялась. В 1885 г. для студентов была снова введена форма. По этому Уставу с незначительными модификациями российские университеты действовали до 1917 г.

Вместе с тем Устав 1884 г., ограничивая университетскую автономию, значительно расширял свободу преподавания, которой ранее не было.

Сословные ограничения в классической гимназии оказались усилены в 1887 г., когда без публикации в печати был распространен документ, вошедший в историю как *циркуляр о кухаркиных детях.* Этим распоряжением министра требовалось принятие самых строгих и безотлагательных мер к очищению учебных заведений от лиц «низших сословий» – детей кучеров, лакеев, поваров и т. п. С этой же целью повышалась плата за обучение. Исключение при приеме детей, родители которых трудились по найму, делалось лишь для «одаренных необыкновенными способностями.

Систематическая смена векторов в школьной политике является отличительной чертой развития российской системы образования на протяжении второй половины XIX столетия: так, порожденные социально-педагогическими инициативами либеральные реформы 60-х гг. уступают место обскурантистской практике правительственных контрреформ 70-х, 80–90-х гг.; еще более мощный подъем демократического движения в конце 90-х гг. XIX – начале XX веков побуждает правительство перейти от деклараций о необходимости «сердечного попечения» о народном образовании и от подготовки более или менее либеральных проектов школьных реформ к соединению усилий министерств народного просвещения и внутренних дел в решительной борьбе с вольномыслием, а значит и с просвещением.

В правительственной программе контрреформ выдвигались следующие задачи:

– централизация государственного управления образованием, восстановление системы запретов и ограничений через усиление бюрократического аппарата и усложнение порядка прохождения образовательных проектов;

– нейтрализация общественно-педагогического движения, лишение его возможности оказывать практическое влияние на развитие школьного дела, разрабатывать и реализовывать образовательные инициативы;

– ужесточение политического надзора, цензуры, прямого полицейского нажима на деятельность образовательных учреждений;

– противодействие открытию земских и городских начальных училищ, насаждение вместо них церковноприходских школ, призванных формировать религиозное сознание, а лишь затем осуществлять элементарную общеобразовательную и практическую подготовку;

– ограничение доступности среднего образования;

– жесткая регламентация всех сторон деятельности высшей школы;

– охранительно-прагматический подход к отбору содержания профессиональной подготовки учителей и к организации учебно-воспитательной деятельности учреждений педагогического образования.

Реакционная политика контрреформ, была направлена на все звенья российской системы образования – ее объектами стали начальная и средняя общеобразовательные школы, учреждения низшего, среднего и высшего профессионального образования, деятельность земских учреждений и общественно-педагогических объединений. Следует заметить, что эта политика в течение всего рассматриваемого периода встречала активное сопротивление со стороны передовых слоев русского общества и либерального чиновничества.

Анализ развития общего и профессионального образования в последней трети XIX – начале XX века позволяет сделать следующие обобщения:

1. *Начальное образование*. К концу XIX века в России была создана обширная сеть, насчитывающая около 79 тыс. начальных школ всех ведомств. В них обучалось 3 млн. 800 тыс. человек.

«Положение о начальных народных училищах» 1864 г. декларировало право народа на образование на всех его ступенях и право общественности на участие в создании и руководстве народной школой. Программа обучения в *начальных народных училищах* была традиционна – Закон Божий, чтение по книгам гражданской и церковной печати, письмо, первые четыре действия арифметики и церковное пение.

Вплоть до конца 1860-х гг. государство уклонялось от финансирования начальных школ, возложив эти функции на земства и крестьянские общества. Это, естественно, привело к ослаблению государственного контроля над развитием народного образования. Стремясь исправить положение, Министерство народного просвещения в 1869 г. учреждает инспекции народных училищ и создает так называемые *образцовые министерские школы*. Срок обучения в них был от трех до пяти лет. Программа содержала более широкий круг общеобразовательных знаний.

В 1874 г. правительство принимает «Положение о начальных народных училищах», а в 1884 году – «Правила о церковно-приходских школах», назначение которых состояло в усилении роли дворянства и церкви в управлении начальным образованием.

Стремлению правительства сохранить за собой исключительное право управления начальным образованием противостояли созданные в соответствии с «Положением» 1864 года земства, которые открыли немало начальных школ и накопили ценный опыт разработки педагогических проблем, подготовки и повышения квалификации учителей.

2. *Среднее общее образование.*

Придавая среднему образованию важное политическое значение, правительство вплоть до 1917 г. предпринимало неоднократные попытки его реформирования за счет:

а) *введения в 1871 г. нового «Устава гимназий и прогимназий»*, в соответствии с которым реальные гимназии реорганизовывались в классические;

б) *сохранения классицизма* при сокращении и упрощении гимназических программ;

в) *создания реальных училищ*, имеющих «целью доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний»;

г) *ликвидации всесословности или ее ограничения*;

д) *усиления мелочной регламентации школьной жизни*, которая требовала от учителей скрупулезного исполнения учебных программ, ведомственных инструкций и правил;

е) *введения должностей классных наставников и надзирателей*, предназначенных в т. ч. и для выполнения фискально-полицейских функций;

ж) *отвлечения внимания общественности от реальных проблем созданием проектов переустройства средней школы*;

з) *утверждения все жестких дисциплинарных правил и инструкций о взысканиях.*

3. *Начальное, среднее и высшее профессиональное образование*.

В целях развития начального и среднего профессионального образования в 1888 году были утверждены «Основные положения о промышленных училищах», которые установили следующие типы учебных заведений «для мужского населения страны»: средние технические училища; низшие технические училища; ремесленные училища и дополнительные школы для обучения рабочих в свободное от работы время.

Помимо промышленных училищ в России с XVIII в. действовали военно-учебные заведения, горные училища и школы; в XIX в. появляются коммерческие, транспортные, медицинские, художественно-промышленные, сельскохозяйственные школы и училища, женские профессиональные школы и др. По данным Министерства торговли и промышленности в начале 1910 г. в России насчитывалось 3016 профессиональных учебных заведений, из них 355 средних и 2661 низшее.

Устойчиво негативным было отношение государства к высшим учебным заведениям; настоящим бедствием для них были поощряемые университетским уставом 1884 года нормы, предусматривающие ограничение автономии вузов, некомпетентное вмешательство чиновничества

в учебно-научный процесс и руководство учебным заведением. Этот устав действовал до 1905 года, когда были изданы «Временные правила» высших учебных заведений, восстановившие некоторые академические права и свободы.

Вопреки последовательно-реакционной правительственной политике высшее образование в стране развивалось: к 1917 г. в России насчитывалось 124 вуза (в т. ч. 9 педагогических институтов), в которых обучалось свыше 123 тысяч студентов.

4. *Педагогическое образование*.

Вызванный школьными реформами 60-х гг. быстрый рост числа учебных заведений всех уровней неизбежно потребовал подготовки огромной армии учителей. О том, как изменялась потребность в учителях, могут свидетельствовать следующие данные:

Таблица 3

Динамика роста числа общеобразовательных учебных заведений

Годы	**Число начальных и средних общеобразовательных учебных заведений**	**Число учащихся**	**Число учащих**
1858	2 306	Точные данные не установлены	
1863	35 666		
1880	28 118		
1885	29 898		
1896	68 358		
1905	92 501		
1911	**100 295**	**6 180 510**	**154 177**

Сведения, представленные в таблице, позволяют сделать вывод о том, что почти трехкратный рост числа учебных заведений после реформ 60-х гг., должен был *многократно* увеличить число педагогов. Однако одно лишь общее количество учителей не может дать достаточное представление о состоянии кадровой обеспеченности школьной системы: чрезвычайно важное значение имеет уровень образования педагогов, во многом определяющий их квалификацию и компетентность.

Таблица4

Данные о профессиональном образовании учителей начальной школы (1906 г.)

	Ведомство Мин. нар. просвещения				Ведомство православного исповедания			
	Учителей	Учительниц	Итого	%	**Учителей**	Учительниц	Итого	%
Окончившие учебное заведние, дающее право на преподавание	16373	20772	37145	58,9	4005	9390	13395	29,6
Приобретшие права на преподавание по экзамену	11254	12362	23616	37,5	21627	10076	31703	70,4
Не имеющие учительского звания	1803	321	2124	4,6				
	29430	33455	62885	100	25632	19466	45098	100

Из таблицы видно, что в 1906 г. менее двух третей учителей имели специальное педагогические образование – остальные были, как принято было в то время говорить, *автодидактами*, т.е. людьми, которые либо *самостоятельно подготовились к экзамену* на звание учителя (37,5 %) и выдержали его, либо *самостоятельно освоили* минимально *необходимые знания и умения*, но экзамен не сдавали и учительского звания не получили (4,6 %). Таким было положение в 1906 г.: надо полагать, что в предшествующий период кадровая ситуация в российском образовании была еще сложнее.

Именно поэтому конец XIX – начало XX века характеризуются активизацией деятельности правительства, земских учреждений и общественных объединений, направленной на создание адекватной потребностям образовательной сферы системы подготовки учителей. При этом следует отметить, что относительная активность правительства была обусловлена не только дефицитом педагогических кадров, но и стремлением взять в свои руки подготовку учителя, чтобы его религиозные и гражданские убеждения, понимание целей профессиональной деятельности соответствовали официальным требованиям. Так, министерская инструкция 1875 г. для учительских семинарий подчеркивала необходимость пронизать учебные заведения духом «преданности церкви, царю и Отчеству».

В конце XIX – начале XX века в России складывалась разветвленная система подготовки и повышения профессиональной квалификации учителей, основными элементами которой были: специальные педаго-

гические учебные заведения (церковно-учительские школы, земские и епархиальные женские учительские школы, учительские семинарии и институты), педагогические классы, педагогические курсы.

После упразднения в 1858 г. педагогических институтов профессиональное образование учителей средней школы должны были осуществлять двухгодичные педагогические курсы, на которые с целью освоения программы общепедагогической и методической подготовки принимались выпускники университетов.

Курсы были открыты в 1860–1861 гг., но уже в 1863 году они прекратили свое существование, во-первых, из-за недостаточного числа выпускников университетов, желающих получить дополнительную педагогическую специализацию, во-вторых, из-за того, что слушателей курсов не удовлетворяли содержание и организация обучения на них.

Между тем, потребность в учителях средней школы возрастала и потому становилась все более очевидной необходимость создания специальных высших педагогических учебных заведений. Поскольку предпочтение министр Д. А. Толстой отдавал вузам, которые могли готовить учителей для классических гимназий, в 1867 году в Санкт-Петербурге, а в 1875 году в Нежине были открыты удовлетворяющие этим требованиям историко-филологические институты.

В конце XIX века участие в подготовке учителей средних школ принимали духовные учебные заведения (академии и семинарии); некоторые технические вузы и лицеи; собственные высшие и средние педагогические учебные заведения имело военное ведомство.

Важную роль в развитии педагогической науки, в создании концептуальных основ педагогического образования, в практической подготовке учителей средних школ сыграли Психоневрологический институт В. М. Бехтерева, Педагогическая академия, Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина, Московский народный университет им. А. Л. Шанявского созданные на основе проектов, выдвинутых в ходе общественно-педагогической дискуссии по вопросам подготовки учителя для средней школы.

В начале XX в. в России начала складываться интегральная модель высшего педагогического образования, в которой профессиональная педагогическая подготовка учителей средней школы совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому. В первые два года обучения студентами осваивалась программа общенаучного образования, а затем организовывалась педагогическая практика.

Заметную роль в подготовке учителей средней школы играли Высшие женские курсы, открытые в Санкт-Петербурге, Москве, Казани, Киеве, Одессе, Харькове. Выпускницы курсов получали аттестат, дающий право на преподавание в средних учебных заведениях. Научная подготовка

слушательниц курсов соответствовала университетскому уровню, однако специальная педагогическая подготовка часто была слабой. Так, на знаменитых Бестужевских курсах историки и филологи вообще не изучали теорию педагогики и не проходили педагогическую практику. Напротив, слушательницы Московских высших женских курсов изучали логику, психологию, педагогику, историю воспитания и обучения, физиологию и гигиену детского возраста, психопатологию, анатомию и физиологию органов чувств.

§ 4. ОПЫТ И УРОКИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ДНЕПРОВ Э. Д. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Опыт политической истории российского образования в XIX – начале XX века позволяет извлечь три главных урока, а по сути – три закономерности развития отечественного образования.

Первый. Крупные, фундаментальные образовательные реформы в России всегда социально-политически заострены и всегда проходят в периоды общественного подъема. Начало их идейной подготовки знаменует собой одно из первых проявлений этого подъема, нередко упреждая подготовку других преобразований.

Истоки этого опережения кроятся в следующем. *Во-первых,* школа, будучи одним из самых консервативных социальных институтов, концентрирует в себе все пороки той системы, против которой восстает общество, и потому общественное недовольство нередко обрушивается, прежде всего, на школу, чему история оставила немало примеров (М. Т. Лорис-Меликов, отмечал в 1880 г. в докладе Александру II, что учебное дело вызывает «единогласные упреки» всего русского общества. Оно возбудило «против себя и государственных сановников, и духовенство, и дворянство, и учебное сословие, и земства, и города, одним словом всех, кроме лично заинтересованных в продолжении существующего направления»).

Во-вторых, школа не только институт воспроизводства общества, но и мощный инструмент тотального контроля над ним. И потому общество, стремящееся к изменениям, пытается прежде всего ослабить этот контроль, отобрать монополию государства на образование и принять участие в его организации и деятельности.

В-третьих (что главное), школа, образование – это, прежде всего, проблема человека, в частности – «старого» и «нового» человека, про-

блема того «типа личности», который не приемлется пробуждающимся обществом, и того «типа личности», которое оно хочет видеть в своих новых поколениях.

Именно эти обстоятельства обуславливали то, что *подготовка образовательных реформ всегда разворачивалась в первом эшелоне преобразовании – в период выработки их общей идеологии. Или,* что уже отмечалось, *даже с упреждением,* – как это было со знаменитой статьей Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», поднявшей вопросы образования на заре эпохи «великих реформ».

Однако сами образовательные реформы по своей природе – *реформы второго эшелона.* Они могут готовиться ранее, но реализуются только после кардинальных социально-экономических и политических реформ, расчищающих почву для школьных преобразований. В 1860-х гг. эти преобразования были невозможны до отмены крепостничества, ибо крестьянский вопрос ложился камнем преткновения в каждой государственной инициативе.

Второй урок. Как показывает опыт образовательных реформ, их жизненность и эффективность, их идейное последействие, влияние на судьбы образования определяются четырьмя основными факторами. *Во-первых,* – их способностью аккумулировать идейный потенциал, социально-педагогические и технологические достижения предшествовавших этапов развития образования. *Во-вторых,* – глубиной поднимаемых ими образовательных пластов, перспективностью предлагаемых социально-педагогических и собственно педагогических решений. *В-третьих,* – их способностью к самокорректировке и саморазвитию начатых преобразований. *И, в-четвертых,* – и это главное – степенью их общественной защищенности, мерой общественного участия в их подготовке и проведении.

Именно этот, четвертый – ***общественный фактор и определил главным образом жизнестойкость и успешность в исторической перспективе образовательной реформы 1860-х гг.,*** в отличие от предыдущей реформы 1804 г. и последующей реформы 1920-х гг. Именно этот фактор являлся доминантой развития образования в периоды и застоя, и контрреформ. Именно с включения этого фактора в 1860-х гг. и начался, по П. Ф. Каптереву, ***новый «общественный период» в истории дореволюционного отечественного образования.***

И третий урок. При анализе образовательных реформ и контрреформ в общем комплексе аналогичных акций власти XIX – начала XX вв. неизбежно возникает вопрос, почему школьные контрреформы были в целом проведены правительством более легко и успешно, чем подобные меры в иных областях российской жизни – земской, судебной и т. д. Почему власть наиболее преуспела в борьбе со школой?

Неоднократно предпринимались попытки объяснить это «неравенство» либо большей популярностью «нешкольных» реформ, либо большей степенью их «буржуазной последовательности». Эти объяснения вряд ли приемлемы. Закон о введении всеобщей воинской повинности 1874 г. был не менее последователен в буржуазном смысле, чем судебная реформа 1864 г., но, в отличие от нее, этот закон не испытал тяжкой контрреформаторской нагрузки. С другой стороны, либеральная университетская реформа 1863 г., которую Катков называл «началом системы упразднения государственной власти», была также не менее буржуазна, чем реформа суда, но именно ее самодержавие перечеркнуло с наибольшей силой.

Объяснение успешности или безуспешности борьбы власти с теми или иными реформами, очевидно, лежит в другой плоскости – в том, в какой степени они затрагивали общественные отношения. Сколько бы ни были популярны или буржуазны реформы, их судьба в конечном итоге определялась тем, насколько прочны и глубоки были их социальные корни. С этой точки зрения становятся ясными и причины затруднительной для самодержавия контрреорганизации суда, которая прямо затрагивала политические, социальные, экономические (в том числе имущественные) интересы значительных слоев населения, и истоки относительной легкости и успешности проведения школьных контрреформ.

Из всех надстроечных институтов школа менее всего имеет базисные основания и менее всего затрагивает сферу общественных отношений. Хотя сферу идеологии, более всего, тем и вызваны первые контрреформаторские акции.

Кроме того, социальное действие опосредовано и пролонгировано в будущее. Ее реформы не ломают напрямую ни базисных, ни надстроечных связей, тогда как в других сферах общественной жизни уже в ходе проведения реформ существенно перестраиваются и общественные устои, и характер общественных отношений.

Именно поэтому *школа – наиболее хрупкий, незащищенный социальный институт.* Она значительно легче поддается ломке и значительно проще деформируется под влиянием государственного нажима. И что особенно важно, этот нажим на первых порах не обязательно должен быть лобовым или жестким. Контрреформация школы может быть незаметной, постепенной, ползучей (как это было и в конце 1860-х и в конце 1920-х гг.). Достаточно нескольких, по видимости малозначимых, «безобидных» циркуляров – например, частичного изменения учебного плана, учебных программ, замены учебников и т.д., чтобы прежняя идеология, прежний охранительный дух вернулись в образовании на круги своя. Это отлично понимали такие опытные политики, как министр народного просвещения граф Д. А. Толстой или «отец и учитель» И. В. Сталин. И это могли и могут не понимать, но, тем не менее, делать другие, более близорукие министры и политические деятели.

Из сказанного вовсе не следует, что ломка или деформация школы, системы образования проходят безболезненно и не вызывают общественного недовольства и противодействия. Напротив, то и другое может быть чрезвычайно сильным (достаточно вспомнить историю проведения гимназического устава 1871 г. или университетского устава 1884 г., которые вызвали резко негативную реакцию не только общественности, но и сановных кругов). Но это недовольство и противодействие обычно растаптывается властью с помощью мер карательных, административных и идеологических. ***Однако никакая власть не властна над политическими, социальными и экономическими последствиями, которыми платит школа за свою ломку. А точнее – платит общество и государство за ломку школы.***

И самодержавие, и новейший тоталитарный режим расплатились за эту ломку школы фактически одинаково. Школа превратилась в один из факторов регресса, стагнации общества, внеся свою долю в падение того и другого режима[21].

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 5

1. Охарактеризуйте основные этапы и тенденции развития отечественного образования в девятнадцатом столетии.

2. Что составляло отличие школьных уставов 1804 и 1828 гг.

3. Какие основные требования, к образованию должны были быть предъявлены, по мнению А. С. Шишкова?

4. Назовите и прокомментируйте принципы воспитания и образования, выдвинутые министром С. С. Уваровым.

5. Какие проблемы образования актуализировались в связи с отменой в России крепостного права и проводимыми политическими и социально-экономическими реформами?

6. Что общего и особенного было в развитии практики образования в XIX веке на Западе и в России?

7. Охарактеризуйте комплекс мероприятий по формированию в XIX веке в России системы педагогического образования. Назовите основные компоненты этой системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – 560 с.

Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. В 2-х тт. Том I. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. – М. : 2011. – 648 с.

[21] Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. С. 646–648.

Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.) : Монография / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 480 с.

Смирнов, В. И. Становление системы образования и подготовки учителей в России (X – начало XX веков) : Монография с приложением документов и суждений современников об учителе / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова. – Н. Тагил : НТГСПА, 2010. – 304 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 406 с.

История педагогики и образования. О зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века) : Учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : ФОРУМ, 1998. – 584 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – 560 с.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров.– М. : Академия, 1999. – 400 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 606 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Главные начала школьной политики Николая I в изложении министра народного просвещения Уварова // Хрестоматия по истории педагогики. В 4 тт. Т. IV. Ч. 1. – М. : Учпедгиз,1938. – С. 284–286.

Доклад министра народного просвещения И. Д. Делянова «О сокращении гимназического образования» // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз, 1936. – С. 73–75.

Из Указа Правительствующему сенату «Об устройстве народных училищ» // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987. – С. 27–28.

Об Уставе гимназий и училищ уездных и приходских // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – С. 177–189.

Объяснительная записка к правилам для учеников и к правилам о взысканиях // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз, 1936. – С. 46–55.

Положение о городских училищах (1872 г.) // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз,1936. – С. 60–63.

Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз,1936. – С. 55–60.

Положение об учебных округах Министерства народного просвещения // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – С. 257–258.

Правила для учеников гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения (1874 г.) // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз,1936. – С. 36–42.

Правила о взысканиях // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз, 1936. – С. 42–46.

Предварительные правила народного просвещения // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – С. 28–29.

Предложения министра народного просвещения А. Шишкова по разработке народного просвещения // Хрестоматия по истории педагогики. В 4 тт. Т. IV. Ч. 1. – М. : Учпедгиз, 1938. – С. 254–255.

Рескрипт Николая I об основах нового устройства учебных заведений // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. I. – М. : Учпедгиз, 1938. – С. 256.

Речь министра народного просвещения А. Шишкова об «истинном просвещении» народных масс // Хрестоматия по истории педагогики. В 4 тт. Т. IV. Ч. 1. – М. : Учпедгиз, 1938. – С. 253.

Устав реальных училищ (1888 г.) // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз, 1936. – С. 75–78.

Устав учебных заведений, подведомых университетам // Хрестоматия по истории педагогики. В 4 тт. Т. IV. Ч. 1. – М. : Учпедгиз, 1938. – С. 216–236.

Циркулярное предложение об усугублении надзора по воспитанию в учебных заведениях // Хрестоматия по истории педагогики. В 4 тт. Т. IV. Ч. 1. – М. : Учпедгиз, 1938. – С. 291–292.

Учебная, научная и справочная литература

Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш. И. Ганелин. – 2-е изд. испр. и доп. – М., 1954. – 304 с.

Жураковский, Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / Г. Е. Жураковский. – М. : Педагогика. 1978. – 160 с.

Смирнов, В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-е гг. XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 312 с.

Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов. – СПб., 1913. – 613 с.

Чехов, Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии / Н. В. Чехов. – М., 1923. – 149 с.

Периодика

Анисимов, В .В. Университетские учебные округа: история и современность / В. В. Анисимов // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 70–73.

Кандаурова, Т. Н. Из истории провинциальной гимназии в России XIX в. / Т. Н. Кандаурова // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 67–72.

Смирнов, В. И. Педагогическое образование в России конца XVIII – начала XX вв. / В. И. Смирнов // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 70–76.

Хорошилова, Л. Б. Воспитание в Московском университете в первой четверти XIX в. / Л. Б. Хорошилова, В. В. Пономарева // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 76–80.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

ГЛАВА 6.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ

§ 1. Педагогическая мысль в первой половине XIX века.
§ 2. Педагогические идеи русских просветителей первой половины XIX века.
§ 3. Полемика между «западниками» и «славянофилами» – как фактор развития российского образования и педагогической мысли.
§ 4. Развитие концептуальных положений педагогической теории в России во второй половине XIX – начале XX вв.
§ 5. Педагогические идеи российских просветителей и педагогов второй половины XIX века.

В. И. СМИРНОВ

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Нормативно-педагогические акты первой половины XIX в.

Важную роль в формировании педагогического мировоззрения учителей в первой половине XIX века сыграли нормативные правовые документы, регламентирующие организацию школьной политики и образовательного процесса в тогда еще немногочисленных учебных заведениях Российской империи. Наиболее известными и педагогически значимыми были такие документа, как: «Предварительные правила народного просвещения», «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомых университетам», созданные в 1803–1804 гг. на основе использования опыта нормотворческой деятельности в области образования, накопленного в XVIII веке и отраженного в ломоносовских проектах регламентов академической и московских гимназий, в уставных документах, планах и наставлениях И. И. Бецкого, в «Руководстве учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи» (1783) и «Уставе народных училищ» (1786).

Сравнительный анализ содержания глав, которые раскрывают правила и методы организации обучения, дает основание для следующих выводов:

1. Значительная часть педагогического материала Устава 1804 г. (статьи 32–40, 42, 45–48, 51, 133 и т. п.) совпадает с требованиями и правилами, изложенными в Уставе 1786 г. и «Руководстве учителям народных училищ» 1783 г., что подтверждает желание авторов Устава сохранить пре-

емственность традиций, которая проявляется в рационально-бережном отношении к созданному предшественниками образовательному опыту.

2. В педагогических требованиях к организации учебного процесса, представленных в Уставе 1804 г., обнаруживаются:

а) умение авторов ставить рациональные и прогрессивные цели образования;

б) гуманистический подход в выборе содержания и способов воспитания;

в) педагогический оптимизм, выражающийся в вере в разум и способности учеников.

Устав вменяет в обязанности учителя:

– не терять из виду главного предмета воспитания, состоящего в приучении детей к трудолюбию, возбуждении в них привязанности к наукам, которая заставила бы их заботиться о дальнейшем самоусовершенствовании;

– стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно; полагаться больше на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников своих;

– делать учение малолетних детей легким, приятным и более забавным, нежели тягостным; стараться более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти;

– не считать себя за самовластных судей и не управлять детьми по своенравию, без согласования с родителями; проявлять «кротость, ласковость, терпение и внимание к их пользе, сердцу родителей свойственные».

Актуальность перечисленных выше дидактических требований не вызывает сомнений и сегодня, а лишенный дидактизма, менторства, доброжелательно-рассудительный способ их изложения импонирует читателю.

3. В формулировках статей Устава 1804 г., в стиле изложения материала проявляется деликатно-уважительное отношение к учителю: сохраняя необходимую для документа такого рода директивность, Устав все же скорее напоминает методическое руководство, каковым оно и было для российских учителей в первой четверти девятнадцатого столетия.

4. Так же как и нормативно-методические документы XVIII века Устав 1804 г. содержит россыпь практических рекомендаций по использованию конкретных методических приемов, скрупулезно излагает организационно-педагогические требования к распорядку работы учебных заведений, к содержанию и способам управленческой деятельности. Заложенные в Уставе рекомендации нередко, наряду с принципиально важными проблемами, затрагивают вопросы, которые нам представляются второстепенными, неадекватными статусу документа. Например, вполне прогрессивное требование регулярно проводить «педагогические советования» с рассмотрением мнений о том, «каким бы образом сделать учение занимательнее, также и об удобнейшем усовершении спо-

соба учения», сопровождается в Уставе предписанием проводить такие советования именно *в первое воскресенье каждого месяца* и именно *у директора*. Впрочем, такая детализация является свидетельством стремления властей предержащих обеспечить вожделенное единообразие в школьном устройстве.

В 1810 г. издано «Циркулярное предписание относительно способов преподавания в училищах». В документе содержались общие дидактические указания учителям: вести занятия «легким, простым образом», при изложении учебного материала объяснять не только мысль, но и каждое непонятное слово, заучивание текстов и правил возможно только «после ясного и аналитического истолкования», диктование уроков запретить и т д. Ничего принципиально нового по сравнению с Уставом 1804 г. «Циркулярное предписание» не содержало.

Постановление о Царскосельском лицее. Пушкин о воспитании

В ряду уставных документов особое место принадлежит «Постановлению о Царскосельском лицее» (1810), проект которого разработали советник Александра I, автор плана либеральных преобразований М. М. Сперанский и директор департамента Министерства народного просвещения ***Иван Иванович Мартынов*** (1771–1833). Постановление дает достаточно полное представление об организации деятельности этого учебного заведения, «которое в правах и преимуществах своих совершенно равняется с российскими университетами».

В условиях дефицита учебно-педагогической литературы Постановление могло в первой четверти XIX века служить ценным источником профессионального самообразования русских учителей: оно весьма подробно описывало предметы и способы учения, утверждало требования к расписанию учебных занятий, к испытаниям учеников и учебным пособиям, излагало составленные с учетом возрастных особенностей детей «правила особенные» обучения детей грамматике, истории, словесности, наукам нравственным, математическим и физическим, изящным искусствам и гимнастике.

Важное значение для формирования гуманистических педагогических взглядов учителя имели «*правила общие*», изложенные в начале главы IV «Способ учения»:

«36. Главное правило доброй методы или способа учения состоит в том, чтоб не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие.

37. Дело наставника не в том только состоит, чтоб дать урок, но чтоб насадить, так сказать, и воспитать его в уме слушателей.

38. Посему все уроки, особливо первоначальные, должны быть сопровождаемы отчетами учащихся, и профессор не прежде должен поступать далее, как удостоверясь, что предыдущее все поняли.

39. Хотя по различию способностей трудно всех воспитанников вести, так сказать, по одной линии успехов, однако профессор должен стараться, чтоб ни один из воспитанников не отставал от его уроков, и где менее способности, там он должен усилить свое внимание.

40. Диктование уроков вообще запрещается. Изъемлется из сего диктование предмета, означаемого воспитанникам к сочинению или переводу».

Очевидно, позитивный ученический опыт, приобретенный в Царскосельском лицее, стал источником, из которого его выпускник А. С. Пушкин черпал свои соображения о мерах по совершенствованию образования, изложенные в записке «О народном воспитании».

Оценивая домашнее воспитание как «самое недостаточное, самое безнравственное», А. С. Пушкин пишет, что его «во что бы то ни стало должно подавить», а для «улучшения воспитания общественного» необходимо:

– **уничтожить экзамены, которые были введены указом 1809 г.,** предусматривающим необходимость успешного прохождения испытаний по ряду предметов университетского курса лицами, претендующими на присвоение им чина коллежского асессора;

– **заграничное и домашнее воспитание, «опутать одними невыгодами»;**

– **одобрить деятельность ланкастерских школ;**

– **преобразовать кадетские корпуса в целях «большего присмотра за** нравами, кои находятся в самом гнусном запущении»;

– **преобразовать семинарии, рассадник духовенства;**

– **уничтожить телесные наказания;**

– **в гимназиях, лицеях и пансионах при университетах продлить на** три года курс обучения, «повышая и чины, даваемые при выпуске»…

Скорее всего, записка А. С. Пушкина не была известна широкому кругу современников и потому не могла стать источником педагогического познания учителей, но мы привели здесь суждения поэта в качестве иллюстрации того, каким было общественно-педагогическое мировоззрение передовой части российской интеллигенции.

«План учения» В. А. Жуковского

Очевидно, не был известен широкому кругу учителей в рассматриваемый период и очень интересный в дидактическом отношении документ «План учения», который был составлен в 1826 г. ***Василием Андреевичем Жуковским*** (1783–1852) при назначении его воспитателем цесаревича Александра (будущего императора Александра II).

Начиная свою работу с определения основных педагогических понятий, В. А. Жуковский отмечает, что воспитание и учение есть «образование для добродетели».



Василий Андреевич Жуковский

При этом учение, по его мнению, «образует для добродетели, знакомя питомца:

1) с тем, что окружает его;

2) с тем, что он есть;

3) с тем, что он быть должен как существо нравственное;

4) с тем, для чего он предназначен как существо бессмертное.

В постепенном разрешении сих четырех вопросов заключается весь план учения».

В соответствии с планируемыми целями и с учетом возрастных особенностей воспитанника В. А. Жуковский определяет содержание, правила и способы организации обучения, основываясь на принципах (мы здесь представляем принципы в их современном звучании):

– *соединения теории с практикой*: извлекать правила из практических упражнений, заимствовать задачи из обыкновенной жизни и из предметов знакомых, соединять с предметами учения дела, которые обеспечивают «приобретение некоторых приятных талантов и – для развития сил телесных – гимнастика и ручная работа»;

– *посильности и доступности*: в организации учебного труда сохранять надлежащую меру; включать в содержание обучения «одно нужнейшее; как можно менее такого, что впоследствии может быть забыто; сохраняя полноту, избегать излишних подробностей, обременительных для памяти и развлекающих внимание»;

– *систематичности и последовательности*: преподавать предметы учения «в их естественной связи, не совокупно, а по порядку, с сохранением надлежащей постепенности», переходить а обучении «от легкого к трудному, от известного к неизвестному»;

– *познавательной активности учащихся*: обеспечивать возбуждение собственной учебно-познавательной деятельности ученика, чтобы он как можно более находил сам, а не механически затверживал чужое; вместо того чтобы сообщать самому – доводить вопросами ученика до того, чтобы он сам выражал с надлежащею ясностью то, что ему предлагают.

– *сознательности в обучении*: В. А. Жуковский рекомендует: «Сколько можно избегать механического учения наизусть. Употреблять этот способ только для изощрения памяти, но утверждать в ней выученное:

а) методическим разделением предметов;

б) соединением чувственного с умственным. Рисунки. Карты. Таблицы;

в) частым повторением. Оно не должно быть рабским повторением слово в слово сказанного прежде, а только новым образом с новой стороны того же предмета»;

– *стимулирования учебной деятельности*, *создания необходимых и комфортных условий*: обеспечивать «приятность преподавания. Стараться сделать и предмет учения и самое учение привлекательными, возбуждая любопытство, владея вниманием, питая воображение, говоря сердцу, – словом, действуя на всего человека»; соединение игр с учебною целью;

– *сочетания различных форм, методов и средств обучения*: «возбуждать к труду пособиями, порядком, методою, которые облегчат его, от него не избавляя, и, способствуя деятельности ума, не делают его ленивым».

Следует отметить, что практически каждое суждение В. А. Жуковского, представленное в тексте документа, сохранило за почти два столетия и новизну, и практическую значимость; многое из того, о чем он писал еще в 1826 г. лежит и в русле, и на острие современных дидактических исследований. Примечательно, что в небольшом по объему документе В. А. Жуковский не ограничился лаконичным перечислением того, *что* необходимо было делать воспитателю, но и попытался подсказать, *как* это делать.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ РУССКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Педагогические мысли А. Ф. Бестужева



Александр Федорович Бестужев

В 1798 году в «Санкт-Петербургском журнале» стал ежемесячно публиковаться философско-педагогический трактат «О воспитании», автором которого был известный русский просветитель ***Александр Федорович Бестужев*** (1761–1810). Судя по откликам, трактат привлек внимание современников актуальностью поставленных вопросов и достаточно интересными ответами на эти вопросы, в целом сыграл положительную роль в развитии прогрессивной педагогической мысли России, стал ценным источником профессиональной самоподготовки педагогов.

Значительный интерес представляют суждения А. Ф. Бестужева о сущности и функциях воспитания, о преимуществах общественного вос-

питания перед частным, об основаниях выбора цели, задач и содержания воспитания, о роли и методах нравственного просвещения и примера, о поощрениях и наказаниях как способах понуждения и побуждения.

Здесь мы обратим внимание на две позиции А. Ф. Бестужева: на определение сущности воспитания и на «Краткие начертания учебного воспитания». Выбор именно этого материала объясняется тем, что в то время учитель искал в педагогической книге, во-первых, ответ на вопрос, каковы цель и возможности систематического воспитания, а во-вторых, дидактические рекомендации, позволяющие ему решать конкретные практические задачи.

Воспитание А. Ф. Бестужев определяет как науку, «каким способом образовать, научать детей так, чтобы они учинились полезными и приятными для семейства своего, для отечества и были бы в состоянии доставлять и для самих себя благополучие» В данном определении обнаруживается принципиальная общность представлений А. Ф. Бестужева и Н. И. Новикова о целях воспитания, но при этом у А. Ф. Бестужева усилен антропоцентристский аспект в целеполагании: судя по тексту определения, он большее значение придает благам, которые принесет воспитание самому воспитуемому и его семье, нежели государству и обществу, хотя и интересы Отечества тоже, по его мнению, важны.

А. Ф. Бестужев, рассматривая воспитание как решающий фактор развития личности, оспаривает тезис о его всесильности. Ссылаясь, вероятно, на автора изданного в России в 1773 г. сочинения «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» К. А. Гельвеция, который «воображал, что воспитание все может произвести над человеками и что они все рбвно удобны к восприятию образования», А. Ф. Бестужев утверждал: «…Обманываются те, которые полагают, что воспитание во всяком человеке произвести может все, чего желаешь: воспитание распространяет только полученные от природы способности; оно тогда только с успехом сеять может, когда землю таким образом естество приуготовило, что она может соответствовать тем попечениям, которые для нее употреблены будут».

Обнаруживая интерес к науке о человеке и неплохое понимание психологических основ воспитания, руководствуясь основанным на собственных умозаключениях и суждениях философов античности и нового времени утверждением о том, что разум человека наделен четырьмя способностями: пониманием, памятью, воображением, способностью рассуждать, А. Ф. Бестужев разработал рассчитанный на четырнадцатилетний период пребывания воспитанников в учебном заведении, начиная с пятилетнего возраста, ориентированный на возрастные особенности человека план обучения.

В своем плане он предлагает:

– *первые четыре года* обучения использовать для развития способности понимать (материал: первый год – чтение, писание, изучение жи-

вого иностранного языка; второй год – арифметика и рисование; третий год – естественная история; четвертый год – те же предметы плюс основы естественных наук (химия, космология, география…);

– *три очередных года* используются для развития памяти. В этот период изучаются естественная история и естественные науки, рисование, землеописание, география и история;

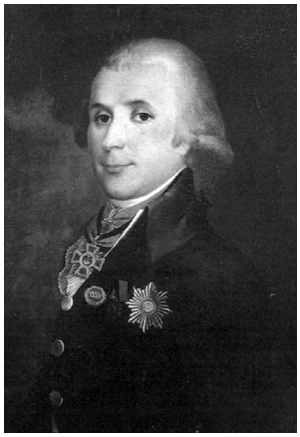
– *восьмой и частично девятый годы* направлены на развитие воображения через изучение естественной истории, химические опыты и наблюдения; познание о всем том, что случилось наиважнейшее на Земле в разные времена, у различных народов и в разных состояниях общества (история, искусство, поэтика, риторика…);

– *еще шесть лет* автор считает необходимым направить на развитие способности рассуждать (через изучение геометрии, арифметики, алгебры, баллистики, механики, оснований наук физико-математических, естественных, сельскохозяйственных, права, этики).

Учебный план А. Ф. Бестужева своеобразен, однако он был предназначен для индивидуальной подготовки наследника престола и потому не мог быть востребован массовой образовательной практикой.

Педагогические представления А. А. Прокоповича-Антонского

Заметным явлением в педагогической литературе стал трактат «О воспитании» (1818) профессора Московского университета ***Антона Антоновича Прокоповича-Антонского*** (1762–1848), адресованный наставникам молодежи и родителям.



Антон Антонович Прокопович-Антонский

А. А. Прокопович-Антонский родился в семье священника, получил образование в Киевской академии, откуда перешел в 1782 г. в Московский университет, где слушал лекции на медицинском и философском факультетах. В 1819–1826 гг. был ректором Московского университета.

Основные идеи трактата А. А. Прокопович-Антонский изложил еще в 1798 г. в речи на торжественном собрании Московского университета, но только через двадцать лет работы над материалом он представил его в форме обширного сочинения, раскрывающего его этико-педагогические взгляды и убеждения.

Свое педагогическое кредо А. А. Прокопович-Антонский выразил, характеризуя недостатки публичного воспитания: «Там, где при наставлении юношества не разбирают ни характера, ни дарований, ни лет учащихся и не смотрят на то состояние, в которое по отношениям должно им некогда вступить; … где, забыв прекрасный метод, оставленный

лучшими древними мудрецами, отягощают память детей отвлеченными токмо понятиями, продолжительными толкованиями и метафизическими тонкостями; … где, стараясь об обогащении ума разнообразными сведениями, оставляют сердце в небрежении или пекутся о нем весьма мало; где не довольно публичных училищ, приличных всякого состояния людям, …можно ли ожидать, чтобы публичное воспитание текло с желаемым успехом и достигало своей цели?».

Активный пропагандист гуманистической системы воспитания, основанной на демократических принципах отечественных и зарубежных просветителей, А. А. Прокопович-Антонский развивает прогрессивные идеи о роли научных знаний в «просвещении ума» человека, в развертывании его умственных способностей.

Восславив ум, представляющий собой «главнейшее преимущество человека, драгоценнейшее его сокровище, то отличительное титло, по коему поставлен он выше всех существ, неизмеримую цепь творения на земле составляющих», Прокопович-Антонский указывает, что ум, также как и тело человека, «может расти, укрепляться и возвышаться по мере стараний, об нем прилагаемых», но для этого роста он нуждается в рационально подобранной пище. Представления Прокоповича-Антонского о том, каковы должны быть правила отбора *интеллектуальной пищи (*содержания образования), отражают следующие его высказывания:

– «Круг наук беспределен; какие для кого полезнее, нужнее – трудно сказать утвердительно. Выбор в сем представляется благоразумию воспитателя, который должен смотреть на сложение, характер и способности его питомца, а более на то звание, к которому порода или другие отношения его назначают»;

– «Невозможно достигнуть совершенства ни в одной науке, не имея, по крайней мере, общего понятия о большей их части»;

– «Многие подвержены предрассудку, чтобы детей как можно ранее представлять людьми, и безвременно обременяют голову их тысячью бесполезных сведений – делают из них приятных обезьян, хорошо выученных попугаев... Безвременным напряжением истощив естественные силы и таланты души, они становятся совсем не способны к важным делам, к перенесению трудов».

Справедливость утверждения А. А. Прокоповича-Антонского о необходимости учета актуальных и перспективных потребностей, реальных возможностей и сил учеников в определении того, чему учить, – бесспорна: в этой связи принципиально важным, на наш взгляд, является следующее суждение автора трактата: «Первым правилом воспитатель должен поставить себе то, чтобы заблаговременно исследовать способности воспитанника, смотрению его вверенного, и сообразно силам и дарованиям молодого человека размерять труды об нем и старания. Никто не родится в свете, не получив к чему-нибудь способности. <...> Узнавши

способности ума, надлежит употреблять средства, споспешествующие развертыванию их… Достигнуть сего можно постепенно».

Прокопович-Антонский рекомендует соблюдение следующих дидактических правил:

– *последовательности и систематичности*: «Не окончив одного учения, бросать его и переходить к другому – значит подвергать себя опасности не знать ничего. Обыкновенными следствиями в таком случае бывают сбивчивость, темнота в мыслях и отвращение от наук»;

– *сочетания различных форм и методов обучения*: «Учебный метод Базедова[22] вначале заманчив, но после родит скуку ко всем важным упражнениям, требующим не столько беглого ума, сколько рассудка, системы. Нет сомнения, что строгий порядок, столь приятный для зрелых умов, тяготит детей; душевные способности, равно как и органы тела, требуют отдохновения, но облегчить труд и отвратить скуку можно, перемешивая упражнения – важные с приятными, полезные с занимательными».

В трактате А. А. Прокоповича-Антонского мы встречаем указание на то, что учитель должен иметь «тонкое, глубокое познание сердца человеческого», следовательно, высокие нравственные качества учителя в сочетании с его знаниями в определенной научной области уже перестают удовлетворять общество, родителей: от педагога уже требуется достаточно глубокое знание человека, его внутреннего мира. И это симптоматично, поскольку свидетельствует об актуализации потребности в наличии у наставника и учителя определенного уровня психолого-педагогической культуры, на формирование которой немалое влияние оказал и трактат А. А. Прокоповича-Антонского.

Педагогические взгляды И. Ф. Богдановича

Большой положительной рецензией отметил журнал «Русский вестник» появление в 1807 г. ***книги Ивана Федоровича Богдановича*** (1758–1831) «О воспитании юношества». «Россияне и россиянки, – писал анонимный рецензент, – без сомнения воспользуются прекрасною и полезною книгою Ивана Федоровича Богдановича. Книги, подобные сочинению «О воспитании юношества», суть дары, приносимые усердием к благу общему на алтарь Отечества». Подтверждая мнение рецензента, М. И. Демков уже в 1911 г. отмечал, что «книжка Ивана Богдановича … в свое время имела значительный успех и представляет опыт самостоятельной обработки вопросов, касающихся первоначального воспитания, поэтому заслуживает особенного внимания».

---

[22] И. Б. Базедов (1724–1790) – немецкий педагог. Цель воспитания видел в подготовке человека к счастливой и полезной жизни для себя и общества. Предлагаемые в «Руководстве по первоначальному обучению» (1768) методические рекомендации ориентировали учащихся на активную самостоятельную работу с учебным материалом, раскрывали дидактические возможности экскурсии, игры.

В предисловии к книге автор пояснил, что он хотел написать книгу, которая «могла бы быть основанием национального воспитания». Попытки подвести под российское воспитание русское национальное основание воспринимались многими с явным недоверием, которое, впрочем, не поколебало убеждений самого И. Ф. Богдановича. Выступая решительным противником бездумного копирования зарубежного образовательного опыта, И. Ф. Богданович рассуждал так: «Известно, что нравы, обычаи, богослужения, правление, словом все должности имеют свои национальные оттенки, которые всегда остаются оригинальными: следственно, не лучше ли нам применяться к оным, нежели быть худою копиею».

Свою работу И. Ф. Богданович разделил на девять глав:

Глава I. «*О присмотре и о сбережении младенца в первые шесть месяцев*» (автор настаивает на кормлении ребенка матерью, считает вредным «свивание» (пеленание) младенцев, убеждает в необходимости соблюдать гигиенические требования («чистота комнаты, легкое окуривание» и пр.), советует «ребенку привить оспу коровью»).

Глава II. «*О присмотре и обхождении в другие шесть месяцев*» (автор говорит главным образом о пользе и способах закаливания детей).

Глава III. «*О присмотре и о содержании до полутора года*» дает представления о рационе питания детей, об условиях и упражнениях, обеспечивающих развитие двигательной активности, о предотвращении проявления «упрямства, своенравия и злости, которая может действовать на здоровье».

Глава IV. «*О обхождении от полутора до трех лет*» содержит рекомендации: о своевременном отлучении ребенка от груди и о рационе питания; о занятиях и развивающих играх; о первом знакомстве с буквами.

Глава V. «*О воспитании от трех до шести лет*» предлагает оградить ребенка (мальчика) с трех лет от женского влияния и «препоручить в смотрение приготовленному дядьке или надзирателю», который должен быть человеком благонравным, внимательным, здоровым, подвижным, трезвым, грамотным и исполнительным. Такому воспитателю автор рекомендует «без всякого принуждения» занимать детей разнообразными практическими делами и разговорами, «нечувствительно поселять идеи, поощрять любопытство», рассказывать и читать «нравоучительные, но краткие сказки», поскольку этим «можно возжечь желание учиться читать». Автор рассуждает о том, какими качествами должен обладать хороший воспитатель, но при этом «не задается вопросом, откуда и как взять хороших надзирателей, ему и в голову не приходит, что для этого нужна продолжительная педагогическая подготовка».

Глава VI. «*О воспитании от шести до десяти лет*». «Вступление в седьмой год … есть удобнейшее время для начала учения классического», – замечает автор, и формулирует основные требования к отбору содер-

жания образования и планированию учебных занятий. Подчеркивая необходимость осуществления индивидуального подхода к учащимся, И. Ф. Богданович пишет: «Когда воспитатель усмотрит особливую склонность воспитанника к какой бы то ни было науке, то не только позволяется, но должно, как можно более давать времени на такое упражнение, к которому он самою природою нечувствительно привлекается».

Глава VII. «*О руководстве от десяти до тринадцати лет*». В этом возрасте рекомендуются занятия математикой, земледелием, спортом. «Возраст сей есть также, – по мнению автора, – приличнейший к образованию свойств душевных, к впечатлению, каким должен каждый … соблюдать догматы Религии, чтить Монарха, повиноваться властям, быть добрым сыном, верным супругом, чадолюбивым отцом, милостивым начальником и во всех частях общежития заслуживать лестное для сердца название гражданина».

Глава VIII. «*Продолжение еще двух лет, то есть до шестнадцатилетнего возраста*» и глава IX «*Правила руководства с шестнадцатилетнего возраста; и чего остерегаться должно в сии окончательные два года воспитания*» содержат педагогические рекомендации, которые призваны помочь наставнику: в формировании состава учебного курса с учетом выявленных способностей и интересов ученика; в определении приоритетных для данного возраста и в данной ситуации воспитательных задач; в выборе оптимальных методов воспитательного воздействия и взаимодействия; в установлении благоприятного тона и стиля взаимоотношений воспитанника с наставником и другими людьми.

В X главе, которая называется «*Заключение (о воспитании россиянок*)», определяется цель воспитания женщины и условия реализации этой цели. Обращаясь к матерям, автор призывает воспитывать дочерей на правилах добронравия, «доставить дочерям своим те сведения, которые умножают блеск их прелестей», учить домоводству и вообще всему тому, что сделает счастливыми их самих, их будущих мужей и детей. «В заключение всего могу смело сказать, – пишет И. Ф. Богданович, – что прекрасный пол от природы такими же одарен способностями, как и мужчины; следственно, весьма бы несправедливо было ограничить его в некоторых токмо особенных сведениях. Жены, прославившиеся в учености и художествах, могут служить неоспоримым доказательством сей истины».

Книга И. Ф. Богдановича отличается от педагогических руководств, созданных ранее, тем, что ее автор не ограничивается общими рассуждениями о необходимости образования, о его цели, задачах и содержании, о том, какими правилами следует руководствоваться наставнику – в этой книге предпринята попытка установить и объяснить причинно-следственные связи, определяющие ход и результаты воспитания; охарактеризовать основные факторы развития человека и формирования его лич-

ности; оценить роли участников педагогического процесса; обосновать смысл и логику воспитательных действий. Книга И. Ф. Богдановича еще не учебник педагогики, но по ряду признаков (по функциям, содержанию, форме, композиции) ее можно атрибутировать как вполне состоявшееся учебное пособие. Правда, и в работе И. Ф. Богдановича читатель, обнаруживая обширный материал, отражающий стремление автора объяснить, *что* и *почему* нужно сделать для достижения целей воспитания, не находит ответа на всегда актуальный вопрос: *как* воспитывать и учить детей.

Педагогические идеи В. Г. Белинского



Виссарион Григорьевич Белинский

Педагогические идеи ***Виссариона Григорьевича Белинского*** (1811–1848) тесно связаны с его философскими исканиями. В 30-е гг. Белинский занимал позицию просветительства. После поражения декабристов он ищет выход и приходит к решению: каждый человек должен заниматься самоусовершенствованием, воспитывать в себе чувство любви к человечеству. Для этого народу нужно просвещение.

В своей ранней работе «Рассуждение о воспитании» (1829) Белинский писал: «От воспитания человек может сделаться или добродетельным Сократом, или развращенным Нероном». «Воспитание – великое дело. Им решается участь человека». «Разумное воспитание злого по натуре человека делает менее злым и даже добрым развивает до известной степени самые тупые способности, очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру».

В то же время Белинский выступил против теорий, отрицавших роль природных данных в развитии людей: «Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности». Наделяя всех людей, независимо от сословной принадлежности, высокими интеллектуальными качествами, Белинский требовал равного для всех образования.

В статьях «Сказки Гофмана» и «Сказки дедушки Иринея» В. Г. Белинский подверг резкой критике современную ему практику воспитания: «Часто воспитание сводится к вскармливанию к удовлетворению физических потребностей, к заботе о здоровье детей. В таком случае воспитания по существу нет: отсутствует забота об умственном и нравственном развитии детей».

В. Г. Белинский показал, что распространенная в то время попечительная система воспитания, в которой все делается по указанию воспитателей, каждый шаг детей контролируется взрослыми, дает только внешние результаты. Все приносится в жертву внешнему приличию, ма-

нерам. Основная цель – казаться приличным. В результате такой системы воспитания, распространившейся особенно среди дворян, выходят пустые, черствые люди, без убеждений, без глубоких интересов.

По мнению В. Г. Белинского, в современных ему воспитательных системах недооценивалась одна из существенных черт разумного воспитания – народность. Зная неплохо древнегреческих авторов; европейскую историю, русские дети мало знали историю, геогафию, литературу своей Родины.

Изучение родного языка, народной поэзии, литературы, истории и географии своей страны Белинский считал важнейшим средством воспитания народности. Знание культуры своего народа прививает любовь к Родине, к народу.

Вопрос о народности Белинский связывал с проблемой соотношения общечеловеческого и национального. В развернувшейся полемике по этому вопросу между славянофилами и западниками Белинский имеет свою позицию: нельзя отрывать общечеловеческое от национального. Человечества нет без отдельных народностей. В плане воспитания приобщение детей к общечеловеческой культуре ведет прежде всего через родную национальную культуру. Пусть дети сначала узнают о Петре I, Иоанне III, а потом о Генрихах и Наполеонах.

Белинский предупреждал об ошибках в этом вопросе. Народность в воспитании не должна вести к национальной ограниченности, отгораживанию от культуры других народов.

Защищая идею народности, Белинский с горечью и возмущением указывал на сословность воспитания в России, на отсутствие школ для народа. «Грамоты наш народ не боится, напротив, любит ее и бежит к ней, а не от нее».

Раскрывая задачи разумного воспитания, Белинский на первый план выдвигал *нравственное воспитание.* «Нравственное воспитание делает Вас просто человеком». Мерило нравственности – не слова, а практическая деятельность: «...Сфера нравственности есть по преимуществу сфера практическая». Задача нравственного воспитания – привитие правильного отношения к людям: гуманности, любви, уважения, любовь к Родине. Человек рассматривался Белинским как член общества, гражданин. В гражданской деятельности, направленной на процветание, преуспевание отечества, человек осуществляет свою любовь к нему. Принцип действенности – ведущий в нравственном развитии человека.

Во второй статье о Пушкине Белинский поднял вопрос о соотношении общих и личных интересов в жизни человека и нашел нравственное решение этого вопроса. Если человек захочет жить только во имя одной любви, он превратится в эгоиста, живущего только для себя. Человек, пренебрегающий жизнью сердца, отдающийся всецело общим интересам, будет чувствовать внутреннюю неполноту. Правильное реше-

ние этой проблемы требует гармоничного сочетания общих интересов и личной жизни.

Защищая идею народности, Белинский с горечью и возмущением указывал на сословность воспитания в России, на отсутствие школ для народа. «Грамоты наш народ не боится, напротив, любит ее и бежит к ней, а не от нее».

Раскрывая задачи разумного воспитания, Белинский на первый план выдвигал *нравственное воспитание.* «Нравственное воспитание делает Вас просто человеком». Мерило нравственности – не слова, а практическая деятельность: «...Сфера нравственности есть по преимуществу сфера практическая». Задача нравственного воспитания – привитие правильного отношения к людям: гуманности, любви, уважения, любовь к Родине. Человек рассматривался Белинским как член общества, гражданин. В гражданской деятельности, направленной на процветание, преуспевание отечества, человек осуществляет свою любовь к нему. Принцип действенности – ведущий в нравственном развитии человека.

Во второй статье о Пушкине Белинский поднял вопрос о соотношении общих и личных интересов в жизни человека и нашел нравственное решение этого вопроса. Если человек захочет жить только во имя одной любви, он превратится в эгоиста, живущего только для себя. Человек, пренебрегающий жизнью сердца, отдающийся всецело общим интересам, будет чувствовать внутреннюю неполноту. Правильное решение этой проблемы требует гармоничного сочетания общих интересов и личной жизни.

Нравственное воспитание Белинский рекомендовал начинать в раннем возрасте, до начала обучения. До 7 лет все внимание должно быть обращено на физическое и нравственное воспитание. Младших детей Белинский рекомендовал предохранять от отрицательного влияния окружающей среды и приучать к нравственным поступкам. Нравственные поступки перехлдят в нравственные привычки.

Средствами нравственного воспитания, по мнению В. Г. Белинского, являются: приучение, наставление, положительный пример окружающих, а также художественная литература, правильный режим, воспитывающие трудности.

Нравственное воспитание у Белинского органически связано с *умственным*. Формирование нравственных убеждений опирается на знания. В умственном и нравственном развитии детей Белинский большое значение придавал литературе, прежде всего произведениям отечественных писателей И. А. Крылова, А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, а также истории и родному языку. С огорчением он отмечал пренебрежение высших сословий общества к родной речи.

В формировании нравственного мировоззрения детей Белинский большое место отводил естественным наукам. В одной из рецензий на детские книги он писал: «Естественные науки сильнее всего могут заинтересовать детей. Это предмет им близкий, они на каждом шагу сталки-

ваются с природой, природа сродни детям». Ребенку, считал Белинский, несравнимо интереснее прочесть, отчего идет дождь, мешающий ему бегать по двору, нежели узнать в каком костюме ходили древние римляне.

В ранних работах Белинский высоко ценил классическое образование, позже – сдержанно относился к изучению классических языков. Он заботился об обоснованных знаниях для разностороннего общего образования. Критиковал механическое усвоение, считал, что необходима последовательность в расположении материала, посильность обучения. Большое значение придавал наглядности. Высоко ценил детские книжки с картинками, изображающими горы, моря, острова, – явления растительного мира и животного царства, расположенными в системе с объяснительным текстом.

В. Г. Белинский большое место отводил вопросу о детской и юношеской литературе. В многочисленных рецензиях на детские книги Белинский заложил основы теории детской литературы, показал ее историческую роль в воспитании. Детская книга – это средство эстетического, нравственного и умственного развития детей.

Борясь за общественное равноправие женщин, Белинский занял прогрессивную позицию по вопросу *о женском воспитании.* Он выступал за равное для мужчин и женщин образование. В противовес Ж.-Ж. Руссо Белинский считал, что женщина по своим умственным возможностям стоит не ниже мужчины. Истинная любовь и счастье в семье, писал Белинский, невозможны, если женщина умеет только любить мужа и детей. Истинное счастье основано на общих духовных интересах, на духовной близости и взаимном понимании.

Ключевая идея Белинского в вопросе воспитания выражена так: «Воспитание должно видеть в дитяте не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком».

Белинский ищет ответ на вопрос, как должен проходить воспитательный процесс. Он уверен в том, что вся система воспитания должна строиться с учетом возрастных особенностей детей, их физического состоянии. На первом месте – нравственное и умственное воспитание, направленное на формирование гражданских устремлений, в духе народности, любви к народу, родному языку, природе.

Белинский критиковал систему классического образования официальной гимназии. И в то же время бережно относился к античной культуре. Как гуманитарий он ставил в центр образования литературу, родной язык, историю и не пренебрегал и естественными предметами. Он думал о том, как обучая воспитывать. В рецензиях на учебники и литературу Белинский писал о научном образовании, об интересах детей, об особенностях их мышления, познавательных возможностях.

Прогрессивные взгляды Белинского на роль личности ребенка в педагогическом процессе остаются значимыми и для современной школы.

§ 3. РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Зарождение русской педагогической антропологии

В второй половине XIX – начале XX вв. источниковая база педагогической подготовки российских учителей отличалась довольно большим жанровым и содержательным разнообразием: ее составляли учебники и учебные пособия по педагогике, дидактике, истории педагогики и образования, общей и педагогической психологии, а также научно-теоретические сочинения монографического характера.

Российская педагогическая теория, созданная в последней трети XIX – начале XX вв., представляет собой заметное явление в мировой и отечественной культуре. Отличаясь органичностью, целостностью и гуманистической направленностью, русская педагогика последовательно отстаивала право ребенка на оптимистическое, бережное и уважительное отношение к его личности, его возможностям и жизненным перспективам, провозглашала приоритетной целью общества создание условий для всестороннего и гармоничного развития человека. Российская педагогика – это собрание замечательных научно-педагогических произведений мирового уровня и это россыпь блестящих имен авторов этих произведений, в ряду которых особенно важное место занимают П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Острогорский, Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский.

Русская педагогика строилась на теоретическом фундаменте, созданном трудами отечественных и зарубежных педагогов; она воспринимала, разумно перерабатывала и рационально применяла все ценное и полезное, что было создано в разных отраслях научного знания.

На рубеже XIX–XX вв. по прежнему существенную роль в формировании педагогического мировоззрения российских педагогов-теоретиков и педагогов-практиков играли **научные труды *зарубежных философов*** Г. Гегеля, И. Канта, О. Конта, Г. Спенсера, Ф. Шеллинга и др.; ***психологов*** У. Друммонда, Э. Клапареда, З. Фрейда, Ст. Холла и др.; ***педагогов*** И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, В. А. Лая, Э. Меймана, М. Монтессори, П. Наторпа, Ф. Фребеля, К. Шмидта и др. Здесь названы имена тех ученых, чьи труды, во-первых, издавались на русском языке и были известны передовым отечественным педагогам, а во-вторых, стали базой для научно-теоретических исследований российских ученых и источником учебно-научной информации для авторов учебных пособий по педагогике..

П. П. Блонский, рассказывая о том, как он стал педагогом, писал: «Я считаю большим выигрышем для себя, что изучение педагогики … я начал с классиков педагогики. Поочередно я увлекался всеми ими. Особенно

меня увлекали Коменский, Руссо, Песталоцци, Фребель. Мне нравилась также трезвость Локка и систематичность и стремление к научности Гербарта, но Локк мне казался порядочным филистером, а Гербарт – малосодержательным. Коменским и Руссо, в меньшей степени Песталоцци и Фребелем, я буквально зачитывался. Из новых я зачитывался Толстым, Шаррельманом, Гансбергом, Дьюи и Писаревым. Гремевшие тогда Эллен Кей, Кершенштейнер и Лай меня не привлекали: первая казалась немного приторной, а последние производили впечатление ограниченных самоучек-дилетантов»[23].

Большое значение для развития педагогической мысли и учебной книги по педагогике имели **труды *российских философов*** Н. А. Бердяева, Н. А. Добролюбова, В. О. Ключевского, В. В. Розанова, В. С. Соловьева, Н. Г. Чернышевского и др. Рассматриваемый период был временем безграничного философского плюрализма, когда о себе почти одновременно заявили, по словам С.Ф. Егорова, «конкретный идеализм, идеалреалистический интуитивизм, спиритуализм, богоискательство, марксизм, многие другие мировоззренческие концепции философской и психологической окраски, причудливо сочетавшиеся с различными социально-политическими устремлениями».

В запутанном лабиринте философских умозаключений педагоги искали ответы на вопросы о законах развития природы, общества и человека, о цели и смысле человеческой жизни и о цели воспитания, о системе общечеловеческих и личностных ценностей…

Отражение интереса педагогов к философии, стремления найти в ней методологическую основу для педагогических выводов обнаруживается во многих учебниках и учебных пособиях по педагогике, особенно в той их части, где авторы формулируют и обосновывают цель и задачи воспитания, характеризуют источники, факторы и условия развития человека.

В конце XIX – начале XX вв. у опытных педагогов утвердилось мнение, что только на основе интеграции научных данных физиологии, психологии и педагогики можно достичь положительных результатов в решении учебно-воспитательных задач.

Впрочем, признание необходимости интеграции педагогики и психологии еще не означало, что эта интеграция стала фактом. А. Н. Острогорский в 1899 г. писал в этой связи: «Курса педагогии, построенного на психологии, кажется, не существует, по крайней мере, мы не знаем такового. Большинство руководств по психологии и трактатов под разными наименованиями совсем обходится без педагогических выводов. В некоторых они есть, но чаще всего это не выводы, а просто мысли автора, не вяжущиеся с его теорией, привязанные к ней чисто искусственно и

[23] Блонский П. П. Как я стал педагогом... С. 32–33.

выражающие собственно этические воззрения автора. Выходит так, что психология сама по себе, а педагогия сама по себе и решительно не знает, что ей делать не только с новой, но и со старой психологией. Было бы, однако, несправедливо сказать, что обе эти области знаний стоят особняком, нисколько не смущаясь своим одиночеством. Среди психологов можно заметить стремление указать приложение законов науки к учебно-воспитательному делу. <…> С другой стороны, педагоги чутко прислушиваются к голосам этих работающих на их пользу психологов и сами ищут приложений…».

Проведение в России экспериментальных физиолого-психологических исследований под руководством В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева, Г. И. Челпанова, В. Ф. Чижа и др., изучение и популяризация в нашей стране результатов аналогичных исследований, проводимых за рубежом (У. Друммонд, Э. Кей и др.) обеспечили развитие новых научных дисциплин – *педагогической психологии и школьной гигиены*.

Термин педагогическая психология был предложен П. Ф. Каптеревым в 1874 г., но только в начале XX столетия утвердилось самостоятельное назначение ***педагогической психологии*** как отрасли научного знания, которое состояло в комплексной разработке проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания. Функцией педагогической психологии как учебной дисциплины стало, по словам П. Ф. Каптерева, «обстоятельное изложение таких психологических учений, которые имеют существенное значение для педагогической деятельности, выясняют и обосновывают ее».

Значительную роль в развитии педагогической психологии, в создании специальных учебных пособий по этому предмету и в разработке соответствующих разделов в учебных книгах по педагогике сыграли Н. Х. Вессель, П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев, Н. А. Рыбников, И. А. Сикорский, Г. Я. Трошин, Г. И. Челпанов (мы назвали имена известных авторов учебных пособий по педагогической психологии).

Признавая важность психологических знаний для обучения и воспитания, российские педагоги вместе с тем отрицали односторонность взглядов И. Гербарта и Ф. Бенеке, пытавшихся «вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований» (К. Д. Ушинский), и выступали с предостережениями о том, что психология дает только характеристику явления или поведения человека, тогда как строить или преобразовывать это поведение должна педагогика. К. Д. Ушинский отмечал и недостаточность психологических знаний для решения задач педагогической деятельности, при осуществлении которой «нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены».

Были и иные суждения о роли и месте психологии в системе наук о воспитании: «Психологическое направление в педагогике есть временное и случайное и ни в коем случае не может быть признано единственно истинным направлением», – подчеркивал в этой связи И. С. Андреевский, противопоставляя психологическому направлению в развитии педагогики генетический подход, основывающийся на том, что педагогическая наука может найти научный метод и ответы на возникающие вопросы только в собственной истории. Аналогичные взгляды обнаруживали Л. Н. Толстой, П. Г. Редкин, М. И. Демков и др. Л. Н. Толстой, например, доказывал, что только история педагогики может дать положительные данные для научного описания образования и школьной практики. История педагогики, писал он, должна лечь в основание всей педагогики.

В предисловии к «Курсу педагогики» выдающийся российский педагог и психолог П. П. Блонский писал, что он был бы счастлив, если бы в век «превращения педагогики в педагогическую психологию книга его могла наглядно показать, что знающий только педагогическую психологию остается еще полным невеждой в очень многих вопросах воспитания, что иными словами, педагогика есть именно педагогика».

На рубеже XIX–XX вв. началось становление школьной гигиены, определяющей систему требований к планированию и организации учебного процесса, к учебно-материальной базе школы и т. п. В России основоположниками школьной гигиены как специальной отрасли научных и прикладных знаний были А. П. Доброславин (1842–1889) и Ф. Ф. Эрисман (1842–1915). Проблемы школьной гигиены разрабатывались также в трудах П. Ф. Лесгафта, И. А. Сикорского, А. Ф. Владимирского и других ученых – педагогов и врачей. Так, Писарев в статье «Школа и жизнь» резко критиковал организацию учебного процесса, игнорирующую все минимальные санитарно-гигиенические требования в связи с элементарным незнанием анатомии и физиологии, а Пирогов утверждал, что никто не имеет столько прав на занятие педагогических должностей, как врачи. Развитие психологии и школьной гигиены подводили основоположников российской педагогики к мысли о необходимости интеграции разрозненного научного психолого-педагогического знания в единую науку, изучающую человека во всех проявлениях его природы и социальных отношений и способствующую его созиданию как целостности. Такой наукой призвана была стать педагогическая антропология.

Рождению такой науки должен был предшествовать ответ на один из ключевых вопросов науки о воспитании – что же такое педагогика: наука или искусство?

«Педагогика – не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств», – решительно

утверждал основоположник отечественной педагогической науки и педагогической антропологии К. Д. Ушинский. Как высшее искусство педагогика, по его мнению, существует в двух измерениях: педагогика *в тесном смысле*, представляющая собой «*собрание правил воспитательной деятельности*», и педагогика *в обширном смысле* – «собрание знаний, необходимых или полезных для педагога».

Провозглашая свой знаменитый постулат: «Если *педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях», Ушинский считал *необходимыми* и *полезными* знания, заимствованные из антропологических *наук* и адаптированные к потребностям и особенностям педагогической теории и образовательной практики.

С тезисом К. Д. Ушинского о том, что педагогика – это только искусство, теория которого построена на *научных фактах* из анатомии, физиологии, психологии, философии, логики и других *наук*, не соглашались многие педагоги. И наукой, и искусством признавали педагогику Пирогов, Писарев, Стоюнин, а Блонский вполне резонно утверждал, что «лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика».

П. Ф. Каптерев, считая педагогику прикладной *наукой*, в развитии которой произошли деформации, связанные с утверждением рецептурного подхода к формированию содержания педагогического знания, писал, что и в России и в Европе «сочинения по педагогике по большей части лишены научного характера, в них весьма слаб выяснительный, рациональный элемент. Они обыкновенно представляют собой сборники правил и технических педагогических советов, составленных на основании собственных педагогических опытов и наблюдений, опытов и наблюдений других лиц. Эти правила и советы иногда справедливы и резонны, иногда нет, но они по большей части теоретически не обоснованы, не доказаны».

Размышляя над этим вопросом, А. Н. Острогорский пишет: «Как передать знания, пробудить мысль и направить ее к известным, установившимся в науке выводам – этому учат методика и дидактика. Как найти талант, пробудить его и направить – этого не говорит методика, да, пожалуй, не говорит и наука, потому что для нее остается в этой области много темного. Наиболее шансов сделать это дело имеет учитель с философским миросозерцанием, убежденный, верящий в науку, в ее метод. Эта сила в учителе способна заставить зазвучать в душе ученика те струны, в которых скажется его талант».

Дискуссия о том, что такое педагогика – наука или искусство, способствовала рождению различных версий определения предмета и функций педагогики как отрасли научного знания и как учебной дисциплины.

Вместе с тем в ходе этой дискуссии произошло осознание необходимости интеграции педагогики в систему антропологических наук и обеспечения целостного междисциплинарного подхода в осмыслении природы человека, обстоятельств и условий становления его личности, сущности процесса воспитания. «Единственной опорой педагогики может быть антропология как наука. Без изучения и понимания общих истин, лежащих в основании постройки и отправлений молодого организма, немыслимо воспитание; а всякая истина, добытая при этом изучении, непременно явится самым драгоценным вкладом в педагогику и будет содействовать уменьшению произвола и большей неприкосновенности личности ребенка», – писал П. Ф. Лесгафт.

Впрочем, понятие *антропологические науки*, достаточно широко употреблявшееся в рассматриваемый период, было очень условным, объединяющим все отрасли научного знания, имеющие дело с человеком. Так, например, К. Д. Ушинский писал, что к числу *антропологических наук* принадлежат: «анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова».

Отечественные педагоги и о цели и содержании образования

Центральное место в комплексе научно-педагогических проблем в конце XIX – начале XX вв. продолжала занимать проблема определения *цели воспитания*. В поисках ответа на еще В. Н. Татищевым сформулированный вопрос*: «чего человеку учиться нужно?»* педагоги, исповедуя разные концептуальные подходы к целеполаганию, объединились в три направления. И вот как рассуждали адепты каждого из подходов:

Подход социоцентрический: необходимо передавать растущему человеку знания, опыт, систему отношений для того, чтобы он, став взрослым, смог воспроизвести и умножить приобретенное в своей социальной жизни, иначе говоря, чтобы он мог возвратить обществу от общества полученное.

Подход антропоцентрический: необходимо воспитывать человека для того, чтобы он, пользуясь приобретенными знаниями, опытом, мог реализовать присущее ему стремление к самореализации и саморазвитию, к достижению жизненных успехов, т.е. к максимально полному осуществлению своего потенциала, своих потребностей и интересов.

Подход антропо-социоцентрический: необходимо создать условия для развития человека с тем, чтобы он, достигая результатов в собственном продвижении к жизненным целям, мог обеспечить развитие и других людей, мог способствовать им в достижении успехов.

Если обобщить суждения ведущих российских педагогов по данному предмету, то обнаруживается, что при более или менее существенном различии философско-педагогических концепций, практически все педагоги, решая вопросы целеполагания, руководствовались гуманистическими принципами и идеей развития всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе общую образованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. При этом, в зависимости от своих педагогических взглядов, они акцентировали внимание:

– на развитии религиозно-нравственных чувств и форм общественного поведения человека на основе приверженности идеалам высокой духовности, гуманизма и народности (Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский);

– на воспитании социально и профессионально компетентной личности гражданина патриота, полезного обществу, деятельного и любящего жизнь (Н. Ф. Бунаков, П. П. Блонский, А. Н. Острогорский, В. Я. Стоюнин);

– на воспитании социально автономной и нравственно-ценной личности, способной к саморазвитию, самореализации (А. П. Нечаев, П. Ф. Каптерев);

– на развитии индивидуальности и творческого потенциала человека (К. Н. Вентцель, В. П. Острогорский, Л. Н. Толстой);

– на формировании высокообразованной личности, имеющей развитые интеллектуальные способности и готовой к непрерывному самообразованию и совершенствованию окружающего мира (В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев, Н. А. Корф, П. Ф. Лесгафт, Д. И. Писарев, Д. И. Тихомиров);

– на приобщении человека к мировой и / или национальной культуре (Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский).

Вариантов цели воспитания можно было привести еще немало, но, как нам представляется, в обобщенном виде здесь отражено большинство из них.

По степени социально-педагогической значимости и по своему смысловому значению вопрос о цели воспитания сопоставим с проблемой содержания образования. Разброс мнений о том, чему следует учить в школе, был велик. Общим для большинства педагогов являлось убеждение в необходимости радикального изменения учебного плана. Приведем некоторые суждения по поводу содержания образования (следует заметить, что они в той или иной форме нашли отражение в учебных книгах по педагогике при раскрытии темы о составе учебного курса).

«Только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и как учить, может быть основой всякого обучения», – пишет в статье «О народном образовании» Л. Н. Толстой. А в другой работе он отмечает, что «совер-

шенство в деле образования достигается не тем, чтобы учащиеся усвоили очень многое из случайно избранной области знания, а тем, чтобы, во-первых, из бесконечного количества знаний прежде всего были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых, тем, чтобы знания эти были доведены до относительно одинаковой степени, так чтобы преподаваемые знания… составляли гармоничное целое».

Весьма сдержанный в оценках В. Я. Стоюнин пишет: «Вглядываясь в занятия наших учеников, приходишь к мысли, что они учатся больше для школы, чем для жизни. Большая часть работ, которые даются им, не имеют никакой другой цели, кроме желания не оставлять их ума ни минуты в праздности, которая есть мать всех пороков. Не щадят их физических сил, задавая разные уроки, но не для того, чтобы при этом имелось в виду достигнуть какой-нибудь намеченной педагогической цели, а для того, что нужно выполнить в срок данную программу; она же составлена несоразмерно с назначенным временем, потому что «нельзя же» будто бы «образованному человеку не знать» всего того, что в ней напичкано; а преподавателю нельзя же не иметь в виду экзаменов, по которым судят об его старании…».

Мнение В. Я. Стоюнина поддерживает Д. И. Писарев, который констатирует, что гимназический курс «дает нам только жалкие остовы многих разнородных предметов. Мы дотрагиваемся в гимназии слегка до всего и не изучаем основательно ровно ничего».

Одной из актуальных практических проблем содержания образования было игнорирование в массовой школе индивидуальных особенностей, способностей, образовательных потребностей и интересов учащихся. Протестуя против этого, Пирогов заявлял: «Нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей, – вот в чем заключается главное дело педагогического искусства».

В статье «Учитель и даровитые ученики» А. Н. Острогорский попытался найти ответы на волнующие педагогическую общественность вопросы: гуманно ли делить детей в школе по их способностям, может ли иметь место элитное обучение, как своевременно обнаружить таланты и создать условия для их развития.

Школа должна предлагать учащимся многочисленные и разнообразные сочетания учебных предметов, «чтобы каждый мог образоваться без нарушения существенных требований своей личной природы, причем права всех этих разнообразно образующихся людей должны быть одинаковыми», – декларировал П. Ф. Каптерев, подчеркивая необходимость, с одной стороны, сохранения единства базового общеобразовательного курса для всех учащихся, а с другой, – перехода к надбазовому дифференцированному обучению, обеспечивающему учет способностей, склонностей, возможностей детей и реализацию их индивидуальных об-

разовательных интересов. Каптерев, одним из первых в отечественной дидактике, поднял вопрос о необходимости введения в учебных заведениях наряду с обязательным общеобразовательным курсом курсов факультативных занятий, которые в последние годы учения должны стать «преобладающими, сосредоточивающими на себе если не исключительное, то преимущественное внимание учащихся».

Активное участие в дискуссии по проблеме содержания образования принимали психологи и физиологи. Так, В. М. Бехтерев, М. К. Барсов и др. в своих работах объявили односторонним подход, при котором педагоги при определении предметного состава обучения руководствовались исключительно внешними социально-педагогическими целями, «отвлекаясь от психологических возрастных и индивидуальных особенностей ученика». Психологи требовали, чтобы при разработке содержания образования учитывались условия психофизиологического развития ученика, и чтобы введение в учебный план каждой учебной дисциплины было обусловлено ее реальным потенциалом, обеспечивающим это развитие.

В целом же результатом научно-теоретических разработок отечественных педагогов и психологов был вывод о том, что *содержание образования должно соответствовать:*

– по своему целевому назначению:

1) требованиям общества, т. е. формировать у ученика готовность к служению Отечеству и людям;

2) актуальным и перспективным потребностям человека, т. е. должно предусматривать возможность практического применения изучаемого материала;

– по своему составу:

1) уровню современного развития науки, т. е. должно раскрывать целостную научную картину мира, формировать научное мировоззрение;

2) возрастным и индивидуальным учебным возможностям ученика;

3) имеющемуся времени на изучение данного материала;

– по способу представления в учебном предмете:

1) доступной и экономичной логике изложения и освоения;

2) требованию обеспечения сознательности, систематичности, последовательности и межпредметных связей в обучении.

Обращает на себя внимание то, что реализуя гуманистические принципы, многие отечественные педагоги считали:

– главным критерием оценки изучаемого материала – пользу ученика, т. е. то, что отражает интересы ребенка, его реальные и будущие практические потребности;

– важнейшей нормой – соблюдение чувства меры в отборе содержания образования. Требование: «полнота без излишества» принимается почти безоговорочно;

– основным субъектом права выбора содержания образования – самого ученика;

– обязательным требованием – обеспечение целостности учебного курса и органической взаимосвязи составляющих его учебных предметов;

– важнейшими целями обучения, отраженными в содержании образования, – развитие умственных способностей (формальное образование) и сообщение ученикам полезных знаний (материальное образование).

Российские педагоги о факторах развития человека

В конце XIX века российские педагоги, опираясь на данные философии, психологии, физиологии и других антропологических наук, пришли к выводу о том, что развитие человека представляет собой внутренне и внешне детерминированный процесс, определяющийся сочетанием в разной мере выраженных управляемых и неуправляемых факторов: наследственности, природной и социальной среды, воспитания, собственной практической деятельности человека, направленной на саморазвитие и изменение окружающего мира. О том, какие из названных факторов преобладают, спорили и продолжают спорить адепты так называемых биологизаторского и социологизаторского подходов.

Сторонники доминирования биологического начала в развитии человека утверждают, что поскольку общие особенности человека как представителя рода и особенности его как индивида предопределены генетически, то развитие человека следует рассматривать как процесс вызревания и усовершенствования того, что заложено в нем от рождения. Так, В. П. Вахтеров утверждал, что «от свойств, передаваемых по наследству от предков, зависит, выйдет ли из зародыша негр, краснокожий или представитель белой расы, вырастет ли, при благоприятных условиях, талантливый музыкант, поэт и т. п., или выйдет посредственность, либо даже душевнобольной человек».

П. Ф. Каптерев, считая важнейшим фактором развития человека наследственность, делает в статье «Педагогический процесс» следующие выводы:

1. «Человеческий организм сложен, представляет собой совокупность многих свойств. Коренные его общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями; свойства отдаленных предков сохраняются у потомков в силу наследственности, причем ближайшая наследственность у каждого человека бывает своя, особенная».

2. «Вся окружающая среда для организма есть только почва для его развития, питания и размножения; он стойко сохраняет свои свойства под давлением внешних, не соответствующих его природе влияний…».

3. «Человек прежде всего и больше всего таков, каков он есть по своей природе».

4. Человек изначально несовершенен, «задатков дурного и в телесном и в духовном отношении, всякого рода недочетов, слабостей, недостатков достаточно в каждом человеке».

5. «Факты говорят о явном несовершенстве человеческой природы, разум и логика требуют признания их; практика жизни, ее успехи требуют воспитания хороших людей… От воспитания и образования все ждут, чтобы через них люди делались лучше, чем каковы они есть по природе…».

6. Усовершенствование человека «имеет три направления: 1) устранение препятствий с пути естественного развития сил (отрицательная сторона); 2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей (положительная сторона); 3) искоренение недостатков и насаждение ценных свойств (усовершенствование в тесном смысле)».

7. «Оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу – усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее».

8. «Усовершенствование личности может быть только в мере ее сил. Природные свойства людей различны; мера усовершенствования заключена в каждом человеке. Нельзя усовершенствованием сделать всех людей одинаковыми, привести их к одной и той же ступени развития и совершенства. Бесконечное разнообразие приемов и результатов воспитания при одной общей цели и тех же главных задачах».

В этих выводах, и особенно последнем из них, выражена суть педагогического мировоззрения П. Ф. Каптерева, как активного сторонника биологизаторского подхода.

Сторонники иной концепции («социологизаторы») ведущими факторами развития считали внешние воздействия на человека. В. М. Бехтерев, утверждая, что поведение человека обусловлено совокупностью врожденных и индивидуально приобретенных «сочетательных» (т. е. вырабатываемых у индивида прижизненно) рефлексов, предпочтение отдавал последним. В. М. Бехтерев критиковал утверждения о том, что главной предпосылкой развития человека является наследственность. «Человек, как социальная единица, является продуктом воспитания, а не является результатом прирожденных или наследственных условий».

Признавая влияние врожденных особенностей человека за несомненный факт, К. Д. Ушинский писал, что «столь же несомненные факты, особенно извлекаемые из педагогической практики, приводят … к убеждению, что воспитание и вообще жизнь со всеми своими влияниями на человека может сильно изменять врожденные особенности его психической деятельности».

Внешние влияния К. Д. Ушинский определял как виды «преднамеренного» и «непреднамеренного» воспитания. В предисловии к

«Педагогической антропологии» он отмечал, что «преднамеренная воспитательная деятельность – школа, воспитатель и наставники ex officio – вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть и гораздо более сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, общество, народ, его религия, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако и в самых этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии…».

Характеризуя роль и специфику воздействия среды, большинство сторонников идеи доминирования социального начала в развитии человека важнейшим фактором формирования личности человека признавали семью. Интересные суждения о ее воспитательном потенциале и особенностях формирующего влияния, о значении уклада повседневной жизни семьи и системы межличностных отношений, о стиле, характере и содержании внутрисемейного общения высказывали П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Острогорский, И. А. Сикорский, В. Я. Стоюнин и др.

Впрочем, по мнению многих педагогов, в зависимости от ряда обстоятельств (уровня культуры родителей, степени осознания ими своей ответственности за судьбу ребенка, характера межличностных отношений, системы семейных ценностей, материального достатка) семья может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на растущего человека. Так, в одной из своих работ В. Я. Стоюнин писал, что недостатки воспитания в мелкобуржуазной и чиновничьей семье объяснялись тем, что между родителями «нет тесной связи в вопросе о воспитании. Отец неразумно и часто без толку строг, мать слаба, но зная все неминуемые следствия этой строгости, скрывает от отца все проявления порочности своих детей, потворствует им…». Правда, в другой статье В. Я. Стоюнин уже призывает школу и семью к сотрудничеству: «Школа должна искать себе помощи в семье, призывать ее на свои совещания, выслушивать ее требования; семья же должна смотреть на школу как на свою помощницу в деле, которое ей ближе всего, но которого она одна не может выполнить».

На рубеже XIX–XX вв. все более пристальное внимание педагоги начинают уделять проблеме детского сообщества, рассматривая его как важный фактор формирования личности человека. «Развитие духа товарищества, дружелюбия и братской любви между детьми составляет одну из первых задач школы», – писал С. И. Миропольский.

К проблеме детского воспитательного сообщества обращались В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, С. И. Миропольский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. Усматривая в детских сообществах источник новых отношений, развивающих детей, прогрессивные оте-

чественные педагоги указывали на необходимость поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи, способствовать их соорганизации, создавать условия для жизнедеятельности детских союзов, клубов и кружков. «Если в школе, в которую поступило дитя, есть какие-либо партии, кружки, общества, то дитя непременно должно принимать в них участие по своему выбору, – пишет П. Ф. Каптерев, подчеркивая, что «родители должны всячески преследовать в своем дитяти равнодушное отношение к товарищам, к их партиям, интересам, спорам, увлечениям; будущий общественный деятель может жить лишь в обществе, а жить в обществе не значит сторониться от интересов этого общества…».

В статье «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» П. Ф. Каптерев сформулировал ряд суждений о воспитании детей в системе коллективных отношений. Приведем некоторые из них:

– «Строй товарищества – дело большой важности для гражданского воспитания детей»; «Нельзя воспитывать будущего общественного деятеля вне общества; это было бы противоречием»;

– «Собираясь в общество, дети получают полную возможность проявления и развития самых разносторонних своих свойств»;

– «Школы тем и важны, что они суть своеобразные гражданские общества с довольно сложной организацией, в которых дети получают весьма важные, имеющие влияние на всю их позднейшую деятельность уроки общественной жизни»;

– «Воспитание посредством товарищества есть одна из самых важных сторон в каждой школе, а между тем школа сравнительно мало обращает па это внимание»;

– «Следует признать желательной в школах правильную организацию … детского представительства в заведовании делами школы, посильными детям, доступными их пониманию и обсуждению».

При изучении текстов учебных пособий по педагогике обнаружилось, что в большинстве из них говорится о необходимости развивать у детей дух товарищества, формировать у них опыт межличностных отношений, однако тема эта лишь *обозначается* на уровне деклараций: в учебных книгах по педагогике отсутствует аналитический и методический материал, раскрывающий роль детского сообщества в формировании личности человека, специфику его формирующего влияния и содержание деятельности, принципы и методы организации детского коллектива и органов его самоуправления.

В целом, анализ научно-теоретической разработки проблемы факторов развития человека в трудах российских педагогов, созданных в последней трети XIX – начале XX вв., позволяет сделать следующие обобщения:

– большинство российских педагогов признавало, что развитие человека и формирование его личности происходит в результате комплекс-

ного воздействия множества внутренних и внешних, управляемых и стихийных, объективных и субъективных факторов;

– практически все педагоги соглашались с тем, что доминирующую роль в физическом, психическом и духовном развитии человека играют наследственность, природа и социальное окружение, общественные отношения и моральные ценности, семья, детское сообщество, школа как институт систематического воспитания;

– в вопросе о приоритетности влияния названных факторов обнаруживалось существенное расхождения во взглядах, однако большинство педагогов склонялось к тому, что характер и степень влияния одних факторов могут быть скорректированы другими факторами и прежде всего целенаправленным воспитанием;

– современные критики российской педагогики рассматриваемого периода порой упрекают ее в ряде заблуждений, порожденных неверной формулировкой цели воспитания и способов реализации этой цели, но при этом признают то, что сторонники разных психолого-педагогических концепций считали воспитание определяющим фактором развития человека. П. Ф. Каптерев, который исходил из того, что «дети суть саморазвивающиеся организмы», и что на них воздействуют могучие «влияния внешней природы и человеческого общества», писал, что «обдуманное искусное воспитание может довольно значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности, на образование умственных склонностей и идеалов, на развитие способностей, в том числе воли, характера, сердца».

Необходимо отметить, что в учебных книгах по педагогике проблема факторов рассматривается поверхностно.

Критикуя так называемую *рецептурную* педагогику, фетишизирующую роль норм, правил, требований, указаний и т. п. в реализации образовательно-воспитательных задач, передовые российские ученые считали, тем не менее, необходимым продолжение научно-теоретической работы по выявлению важнейших закономерностей процесса воспитания и утверждению на их основе *принципов* – исходных теоретических положений, обеспечивающих, по словам П. Ф. Каптерева, возможность выразить сущность педагогического процесса «в одной сжатой формуле, в одном сжатом обобщении, которое и должно служить высшим руководительным началом при воспитании подрастающих поколений».

Приходится констатировать, что в российской педагогике до настоящего времени не сложилось единства мнений в определении принципов воспитания: в научно-педагогической литературе можно найти самые разнообразные по содержанию и формулировке «наборы» основополагающих идей и руководящих указаний, именуемых принципами. Нередко статус принципа, т. е. исходного положения, требования, которое должен выполнять педагог, произвольно присваивается тому, что отражает всего

лишь субъективные взгляды и убеждения автора. Между тем, принципом, с точки зрения педагогики, можно считать только тот вывод (указание, требование и т. д.), который основан на выявленной, подтвержденной и объясненной закономерности.

Закономерности, принципы и методы обучения и воспитания в трудах отечественных педагогов второй половины XIX – начала XX вв.

На рубеже XIX–XX вв. для российских педагогов было очевидно, что эффективность процесса воспитания *закономерно* обусловлена:

1) его целостностью, реализующейся в единстве обучения, воспитания и развития, самовоспитания и самообразования; его последовательностью, непрерывностью, динамикой;

2) учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их потребностей, интересов и возможностей; уважительным и требовательным отношением к личности воспитуемого; опорой на положительное, созданием оптимистических перспектив личностного развития; умелой организацией стимулирования воспитательных взаимодействий и деятельности участников педагогического процесса;

3) согласованностью педагогических воздействий, сбалансированным влиянием объективных и субъективных факторов; скоординированностью действий школы и семьи; характером взаимоотношений воспитателей и воспитанников;

4) организационно-педагогическими, материальными и санитарно-гигиеническими условиями его функционирования.

С учетом названных закономерных связей российские педагоги считали основными следующие принципы организации и функционирования педагогического процесса:

– принцип природосообразности;

– принцип культуросообразности;

– принцип целенаправленности в воспитании;

– принцип последовательности и систематичности;

– принцип наглядности;

– принцип единства воспитательных воздействий школы и семьи;

– принцип воспитания в детском сообществе;

– принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей и возможностей детей;

– принцип гуманистической направленности воспитания: бережное отношение к личности воспитанника; уважение его прав и свобод, в т. ч. права быть самим собой; предъявление разумных и посильных требований;

– принцип опоры на положительное в человеке.

Здесь названы только те практически *общепризнанные* педагогические принципы, которые были раскрыты или обозначены в трудах педагогов в рассматриваемый период и которые в явной или неявной форме

(в виде правил, рекомендаций и т. п.) отражены в учебных книгах по педагогике. Многие из названных выше принципов (природосообразности, культуросообразности, целенаправленности, последовательности, систематичности, наглядности, учета индивидуальных особенностей и др.) были уже известны из сочинений Я. А. Коменского, а также из трудов отечественных педагогов XVIII – первой половины XIX в.

Помимо общепризнанных принципов многие педагоги выдвигали и собственную редакцию руководящих требований к организации и осуществлению воспитания. Так, например, ядром педагогической концепции К. Д. Ушинского стал *принцип народности* воспитания, в соответствии с которым воспитательный процесс должен был строиться с учетом потребностей, идеалов, ценностей и национально-культурных традиций народа.

В программе педагогики для женских гимназий К. Д. Ушинский конспективно наметил «необходимые условия всякого преподавания», к каковым он отнес: 1) своевременность, 2) постепенность, 3) органичность, 4) постоянство, 5) твердость усвоения, 6) ясность, 7) самодеятельность учащегося, 8) отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, 9) нравственность, 10) полезность. Перечисленные К. Д. Ушинским условия (весьма напоминающие принципы), отвечают трем основным требованиям, предъявляемым им к процессу обучения: соответствие обучения психологическим особенностям детской природы, соблюдение дидактических закономерностей и реализация воспитательной функции обучения. Названные требования в сущности эквивалентны *принципам* обучения, хотя таковыми их К. Д. Ушинский и не называет.

Интересные мысли о том, какими требованиями следует руководствоваться учителю в учебном процессе высказывает в статье «Общие замечания для учителя» Л. Н. Толстой. Приведем выдержки из этой статьи, реструктурировав и в некоторых случаях перефразировав текст таким образом, чтобы рекомендации звучали в виде лаконичных педагогических основоположений:

I. «Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно:

1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и

2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях»;

1) Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, надлежит:

– избегать двух крайностей: не говорить ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорить о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя»;

– давать ученику как можно больше сведений и вызывать его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщать ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии;

2) Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, необходимо:

чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится; чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;

(очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т. е. за непонимание;

чтобы ум не утомлялся; чтобы урок был соразмерен силами ученика, не слишком легок. не слишком труден.

II. «Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику».

III. «Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик». Перечень рекомендаций – требований – принципов, предложенных Л. Н. Толстым можно было бы продолжить…

Среди педагогов существовали определенные разногласия в отношении к принципам воспитания. Так, например, П. Ф. Каптерев утверждал, что «и природосообразность и культуросообразность как руководящие принципы воспитания неудобны: в них много неопределенного и прямо неприменимого в педагогическом процессе». По его мнению, в воспитании и обучении необходимо опираться на следующие «начала» (или принципы):

– «все силы воспитываемого подлежат усовершенствованию»;

– «усовершенствование личности основывается на самодеятельных упражнениях, развиваемых организмом в силу присущей ему самобытности;

– усовершенствование личности имеет индивидуально-общественный характер;

– усовершенствование личности и весь вообще педагогический процесс есть процесс автономный»

П. Ф. Каптерев сформулировал также ряд «свойств педагогического преподавания», которые вполне можно было бы назвать дидактическими принципами. Эти свойства, по его мнению, «заключаются в следующих главных чертах:

1) в применении школьного обучения к общему характеру мышления образуемых;

2) в применении обучения к интересам образуемых, изменяющимся … с возрастами;

3) в наглядности преподавания;

4) в применении обучения к некоторым частным направлениям мысли образуемых;

5) в особой форме педагогического изложения;

6) в основательной проработке каждого отдельного урока».

В конце XIX – начале XX вв. активно разрабатывались проблемы, связанные со стремлением повысить результативность труда учителя и качество учения воспитанников за счет создания и использования эффективных методов обучения.

Педагогам всегда было свойственно стремление найти чудодейственный метод обучения, который, по образному выражению Я. А. Коменского, как Ариаднина нить, «будучи простым и легким, давал бы, однако, возможность смело и успешно проникать во все пещеры наук». Еще В. Ф. Одоевский, относившийся, впрочем, с заметным скепсисом к поиску *истинного и универсального метода*, писал, что необходимость в методическом оснащении учебного процесса «ощущалась всеми; чувствовали, что чего-то недоставало во всех блистательных теориях, что в исполнении что-то не то. Мало-помалу достигли до следующих, по-видимому, весьма простых убеждений: что в педагогии много прекрасных теорий, но мало применимых…».

Успех в обучении, по мнению П. Ф. Каптерева, прямо зависит от «способа преподавания» и потому учителям «нужно знать не только чему учить, но и как учить». Неравнодушные к своему делу учителя стремились использовать разнообразные, самые современные и модные методы обучения, не умея, зачастую, органично и рационально включить их в живую ткань учебного процесса.

Большим недостатком организации обучения известный российский педагог ***В. И. Водовозов*** (1825–1886) считал эклектичное и бездумное использование методов и приемов обучения, когда основными критериями их выбора были не целесообразность, не адекватность решаемым задачам, а внешняя новизна, некоторая экстравагантность, санкционированность вышестоящими органами и т. д. «По-моему, нет ничего безобразнее в педагогике, – жестко заявлял В. И. Водовозов, – как смешение совершенно отрицающих друг друга методов: такие смешанные методы по своей невообразимой путанице никого не удовлетворяют – как вы соедините вместе долбление и самостоятельность мысли, веру на слово и сознательное усвоение предмета, основанное на его наблюдении, бессистемность и последовательность в выводах, подбор примеров на готовые обобщения и искание самых этих обобщений?»

В работе учителей «самое главное – приложение к делу тех практических способов и приемов, которыми современная педагогика так много содействует органическому усвоению ребенком научных истин и так мощно развивает умственные способности учащегося… Главное, по моему мнению, в обучении детей состоит не в том, что им сообщается, а в том, *как* им сообщается изучаемое» – писал Н. И. Пирогов.

Достаточно интересное суждение о педагогическом значении методов обучения и о необходимости освоения методов обучения учителями высказал Л. Н. Толстой: «Опыт убедил нас, – пишет он, – что нет ни од-

ной методы дурной и ни одной хорошей, что недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе, а лучшая метода есть отсутствие всякой методы, но знание и употребление всех метод и изобретение новых по мере встречающихся трудностей. <...> Всякий учитель должен знать, что каждая изобретенная метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше; должен знать, что ежели он сам того не сделает, то другой, усвоив себе эту методу, на основании ее пойдет дальше и что так как дело преподавания есть искусство, то оконченность и совершенство недостижимы, а развитие и совершенствование бесконечны».

Некоторое представление о том, какими методами пользовались в конце XIX в. российские учителя, можно составить на основании программы педагогического курса для женских учебных заведений, разработанной К. Д. Ушинским. В раздел «Общая организация учения» проекта программы К. Д. Ушинский включил следующие темы:

«Два главных метода преподавания и изучения: 1) метод синтетический, 2) метод аналитический.

Особенная приложимость того или другого метода к разным предметам изучения. Необходимость их соединения во всех предметах. Правильная организация знаний как результат соединения обоих методов».

В следующем разделе указанной программы К. Д. Ушинский перечисляет приемы преподавания, относя к ним то, что позже преимущественно стали именовать методами:

«1) прием *догматический*, или предлагающий. Предложение предметное и предложение словесное. Необходимые условия того и другого.

2) Прием *сократический*, или спрашивающий. Его психическое значение. Правила катехизации.

3) Прием *эвристический*, или дающий задачи. Правила задач.

4) Прием *акроаматический*, или излагающий. Правила изложения. Основная приложимость этих приемов по возрастам и приемам учения. Необходимость их соединения в каждом преподавания».

Анализ отечественной учебно-педагогической литературы показывает, что в конце XIX – начале XX вв. названные К. Д. Ушинским методы и приемы раскрывались практически во всех учебных пособиях по педагогике.

В начале XX в. весьма радикально настроенные педагоги-новаторы стали предлагать заменить *догматические*, *акроаматические*, *эротематические* и иные архаичные как по наименованию, так и по дидактической сути способы обучения новыми методами, такими как, «предметный метод обучения» В. П. Вахтерова, «метод освобождения творческих сил» К. Н. Вентцеля и др. Стремление заменить старые методы новыми было обусловлено прежде всего тем, что традиционный методический арсенал

составляли пассивные способы передачи готовых знаний ученикам, организации их работы по заучиванию учебного материала, осуществления контроля и оценивания результатов учебного труда, поддержания дисциплины и порядка. При этом не учитывались особенности развития, интересы и потребности ученика, не уделялось должного внимания организации его самостоятельной познавательной деятельности. Смысл новых педагогических идей заключался в стремлении к *правильной* организации учебного процесса, призванного активизировать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, воспитывать у них потребность в знаниях и в процессе познания, способствовать укреплению умственных сил учащегося, развитию наблюдательности, памяти и воображения. «В сознании педагогов, методистов, учителей понимание методов обучения как способов и приемов передачи готовых знаний уступало другому, согласно которому метод, это – путь учащегося к знанию», – пишет С. Ф. Егоров.

Значительную роль в разработке теории методов обучения сыграл П. Ф. Каптерев. Опираясь на принцип развития, он пишет, что целесообразным методом обучения, «должен быть признан такой, который ведет к прочному и быстрому усвоению знаний, к основательному и разностороннему развитию А такие качества метода преподавания предлагают, что при преподавании постоянно имеются в виду воспитываемые личности, степень и ход их развития, их потребности и особенности. Иначе вести к прочному усвоению знаний, способствовать основательному развитию личности метод не может».

П. Ф. Каптерев ввел понятие *форма педагогического метода*. По его мнению, обучение происходит в трех формах: *догматической* («знание передается в готовом, законченном виде, выраженном в определенной формуле»); аналитической («знания разлагается на элементы, а излагающий показывает важность и значение каждого элемента и из рассмотренных таким образом элементов строит формулу целого»); *генетический* («показывается процесс возникновения знания, его развитие, его окончательная формулировка»). Последний метод подразделяется на сократический и эвристический. П. Ф. Каптерев утверждает, что догматическая форма «не может быть признана педагогичной»; аналитическая форма – «вполне педагогична», а генетическая форма, реализуясь в сократическом и эвристическом способах обучения «вносят в школу дух жизни, дух труда и деятельности».

В заключение отметим: развитие теории обучения во второй половине девятнадцатого столетия шло по восходящей линии: от репродуцирования по образцу формального или материального содержания, через развитие в соответствии с усложняющимися целями образования предметного состава и средств обучения, через умножение форм и методов его организации к радикальному изменению содержания и характера познавательной деятельности.

В конце XIX – начале XX вв. обнаружилась заметная диспропорция в содержании научно-педагогических изысканий: основным предметом исследований физиологов, психологов и педагогов были вопросы обучения и развития физического и психического здоровья детей; меньшее внимание уделялось воспитанию, особенно, разработке его принципов, форм и методов организации. В значительной мере это объяснялось стремлением многих педагогов уйти из области идеологических споров, каковой была в этот сложный в социально-политическом отношении период сфера воспитания; указанное стремление находило отражение в развивающихся тогда идеях автономности педагогического процесса, «аполитичности» и «надклассовости».

Развитие отечественной педагогики в рассматриваемый период характеризовалось: интенсивным процессом дифференциации и интеграции научного знания о человеке, об условиях, факторах, целях и способах его развития и воспитания; стремление ученых-педагогов преодолеть эмпирический уровень своей науки, уточнить собственный предмет исследования, найти методологические принципы разработки педагогической теории. В начале XX в. разрабатывались такие проблемы, как: цель и содержание образования и воспитания; соотношение биологического и социального в развитии личности; взаимосвязь физического, умственного, эстетического и этического в процессе воспитания; соотношение теории и практики в педагогике и т. п. Все эти противоречия и проблемы, а также и основные результаты научного поиска находили отражение в учебных книгах по педагогике.

§ 4. ПОЛЕМИКА МЕЖДУ «ЗАПАДНИКАМИ» И «СЛАВЯНОФИЛАМИ» – КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Существенным фактором развития российского образования и педагогической мысли во второй трети XIX в. стала дискуссия, которая происходила между сторонниками общечеловеческого (*западники*) и общенационального (*славянофилы*) начал в определении целей и задач обучения и воспитания.

К *западникам* относились В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Т. Н. Грановский, Н. П. Огарев, В. Ф. Одоевский, П. Г. Редкин, Н. В. Станкевич, В. Я. Стоюнин и др.; к *славянофилам*: И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, С. П. Шевырев и др.

Педагогическими основами западнической концепции стали положения о человеке как «разумно-сознательной» индивидуальности; о воспитании через саморазвитие и самоусовершенствование, через приобще-

ние к богатствам мировой культуры, через образование ума посредством овладения методом познания, позволяющим осознать всеобщее единство на рационалистической основе.

Славянофилы, исходившие из признания исключительной самобытности и своеобразия исторического пути русского народа и протестовавшие против глобальной *европеизации* всех сторон жизни российского общества, были проводниками идеи общенационального воспитания, основанного на формуле православия, самодержавия и народности. При этом, по словам Н. А. Бердяева, славянофилы, утверждая «три основы» России – православие, самодержавие и народность, «понимали их иначе, чем официальная правительственная идеология, в которой православие и народность были подчинены самодержавию. На первом месте у них стояло православие».

В славянофильских педагогических концепциях важнейшее место занимают тезисы о человеке как «соборно-субстанциональной личности» (как о существе, «живущем с Богом»), о воспитании через приобщение к национальной культуре, через освоение системы национальных духовных ценностей, через образование посредством овладения интуитивно-логическим (религиозно-логическим) типом мышления, через саморазвитие и самосовершенствование индивида, различающего добро и зло.

Западники были сторонниками реального образования, тогда как славянофилы тяготели к образованию классическому; если для западников основным критерием отбора содержания образования была его практическая ценность, то для славянофилов – его потенциал, обеспечивающий формальное развитие, т. е. формирование умственных способностей, опыта познавательной деятельности.

При различии взглядов западников и славянофилов на вопросы истории России, на ее прошлое, настоящее и будущее, тех и других объединяло стремление к обеспечению прогрессивного развития страны посредством просвещения и духовного воспитания народа. Н. А. Бердяев, сравнивая идейные позиции участников дискуссии, остроумно заметил, что «и те и другие любили Россию, славянофилы, как мать, западники, как дитя».

Убежденный западник П. Ф. Каптерев должен был признать, что не только западники дали русской педагогике ценные идеи, но и славянофилы «не прошли бесследно для развития русского педагогического самосознания».

Материалы полемики между западниками и славянофилами находили отражение в литературно-политической и педагогической периодике.

Взгляды славянофилов в рассматриваемый период наиболее полно выражены публицистами *И. В. Киреевским* (1806–1856) и *А. С. Хомяковым* (1804–1860). Так, основная мысль статьи И. В. Киреевского «Девятнадцатый век» (1832) состоит в утверждении того, что

нам, т. е. России, *нечего* и *незачем* заимствовать из Западной Европы. Мы должны построить свое собственное здание отечественного просвещения, исходя из нашей самобытности, духовно-нравственной цельности, руководясь установлениями православной церкви.

А. С. Хомяков в статье «Об общественном воспитании в России» (1858), отстаивает две главные идеи, которые составляют, по словам П. Ф. Каптерева, «сущность хомяковской педагогии»:

Во-первых, русское воспитание должно быть православно-социальным, т.е. должно основываться на православной религии и находиться в непосредственной связи с семьей, русской общиной и вообще с русской жизнью и обществом, «просвещение должно вырастать из жизни», «последний и высший воспитатель есть общество»;

Во-вторых, необходимо среднюю школу сделать строго общеобразовательной, устранив из нее специализацию.

Публикации И. В. Киреевского и А. С. Хомякова, не будучи адресованными собственно учителям в качестве педагогического руководства, играли очень важную роль в формировании их социально-педагогического мировоззрения, в определении приоритетов в процессе целеполагания и отбора содержания образования. Педагогические взгляды славянофилов, в течение длительного времени либо предававшиеся забвению, либо подвергавшиеся резкой критике за приверженность принципам православия и народности, стали методологической основой для построения педагогических концепций во второй половине XIX – начале XX вв. Так, учение И. В. Киреевского о личности, о внутреннем и внешнем в человеке было впоследствии развито Н. И. Пироговым и Н. А. Добролюбовым; в свою очередь, мысли Н.А. Добролюбова, выступавшего против принуждения и подавления личности авторитетами, созвучны тезису А. С. Хомякова о том, что церковь – не авторитет, а источник света и свободы; идеи А. С. Хомякова и И. В. Киреевского о народности были поддержаны К. Д. Ушинским.

ИЗ КНИГИ: КОРНЕТОВ Г. Б. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

С начала XIX века в отечественной педагогике все более отчетливо раздаются призывы не забывать традиции «старого» русского воспитания. После небывалого патриотического подъема в период Отечественной войны 1812 г. и близкого знакомства с Западом во время заграничного похода 1813–1814 гг. русское образованное общество столкнулось с крайне неудовлетворительным ответом на вопрос, что же оригинального создала к этому времени отечественная культура, чем определяется уникальность ее вклада в культуру мировую. На первый план выступала подражатель-

ность России в религиозной сфере Византии, а в культурной – Западу. Идею самобытного пути развития русского общества во второй четверти XIX в. обосновывали и отстаивали славянофилы.

Поиск самобытности в развитии России, который велся славянофилами на основе анализа ее прошлого и современного состояния, рассматриваемого в сопоставлении с европейской культурой и историей, позволил зафиксировать ряд обстоятельств, ставших исходными для формирования взглядов славянофилов и их более поздних последователей.

Во-первых, констатировались в качестве основополагающих недостатков западной цивилизации присущие ей и все нарастающие классовые антагонизмы, а также гипертрофированный рационализм, резко преувеличивающий роль и возможность человеческого разума.

Во-вторых, фиксировался раскол русского общества на европеизированные высшие классы и традиционно-православные массы крестьянства с их патриархально-общинным укладом. Избегнуть недостатков Запада и преодолеть раскол внутри себя на основе возрождения обновленных православных традиций – вот миссия России, вот специфичность ее роли в мировой истории, вот установка, положившая начало новой культурной, а в ее рамках и педагогической, традиции.

Идеолог славянофильства И. В. Киреевский доказывал в статье «О характере просвещения в Европе и отношении к просвещению России», что «три элемента Запада: римская церковь, древнеримская образованность и возникшая из насильственных завоеваний государственность были совершенно чужды России». Говоря о различиях западной и русской педагогических традиций, он утверждал, что «раздвоенность и цельность, рассудочность и разумность будут последним выражением западноевропейской и древнерусской образованности».

Киреевский чутко уловил односторонний рационализм западной культуры и педагогики, являющийся следствием преувеличения значения «отвлеченной логической способности» Он отстаивал необходимость целостного взгляда на человека, взятого в единстве этой логической способности, а также чувства, эстетического смысла, любви, сливающихся в глубине души в «одно живое и цельное зрение ума». Киреевский отстаивал приоритет нравственного воспитания, основанного на развитии религиозного чувства. «Направление народного образования, – писал он в «Записке о направлении и методах первоначального образования народа в России», – должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием». Он высказывал убеждение в том, что «мир свободной воли имеет свою правду в мире вечной нравственности».

В восточном православном христианстве, сохранившем в отличие от христианства западного обращенность к душе человека, а не к его разуму, Киреевский видел духовную основу самобытного развития России,

которая должна преодолеть ограниченность европейского просвещения и выработать свою собственную модель образованности. «Холодный анализ, – писал он, – разрушил все те основы, на которых стояло европейское просвещение от самого начала своего развития, так что его собственные коренные начала (то есть христианство) сделались для него посторонними и чужими… Прямой его собственностью оказался этот самый разрушивший его корни анализ, этот самодвижущийся поток разума, не признающего ничего, кроме самого себя и личного опыта, этот самовластвующий рассудок, эта логическая деятельность, отрешенная от всех других познавательных сил человека».

Духовно-православное понимание целостного идеала человека у славянофилов сопровождалось и органически дополнялось принципом соборности личностно-социального бытия индивидов, имеющего глубокие традиционалистско-общинные корни.

Один из основателей славянофильства А. С. Хомяков следующим образом излагал свое понимание сущности воспитания в статье «Об общественном воспитании в России»: Внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим отношением определяется и сам характер воспитания; которое, чтобы быть русским, должно быть согласовано с началами православия, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины».

Оформившаяся в 30–50-е гг. XIX в. идеология славянофильства стимулировала поиск самобытных категорий, существенно важных для педагогической мысли. Так, Н. В. Гоголь попытался сформулировать понимание феномена просвещения в духе религиозно-православной традиции. «Просветить, – писал он, – не значит научить или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь. Слово это взято из нашей церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит».

Тенденция, определявшая самобытную постановку проблем воспитания и обучения, не стала господствующей в отечественной педагогике. В целом в теории и в практике российского образования господствовали прозападные подходы. Им противостояла традиция воспитания крестьянских масс, уходящая в глубь веков, а также церковная педагогика, ориентированная на опыт средневекового православного воспитания[24].

При характеристике мировоззренческих позиций и педагогических взглядов западников и славянофилов авторы учебных пособий большей частью выражают сочувствие славянофилам: это выражается даже в том, что суждения и выводы славянофилов (как правило,

[24] Корнетов Г. Б. История педагогики… 2002. С. 150–153.

И. В. Киреевского и А. С. Хомякова воспроизводятся и комментируются, тогда как информация о западниках обычно исчерпывается перечислением их имен. Несколько иной подход в характеристике этой полемики избрал С. И. Гессен: «…Наши западники и славянофилы в героическую эпоху их московских споров в тридцатых годах прошлого столетия различаются между собой не столько своими утверждениями, сколько трудно уловимыми симпатиями и настроениями. Нам понятно теперь, что, вспоминая эти споры, Герцен мог сказать: «Мы, как Янус или как двуглавый орел, смотрели в разные стороны в то время, как сердце билось одно». Да и как могло быть иначе, когда западники Грановский и Герцен со взором, обращенным на историю Запада, ставя вопрос: «что нужно для того, чтобы спасти общечеловеческую культуру?», искали в прошлом русского народа задатков того, что поможет этим новым варварам оздоровить одряхлевшее человечество, а славянофилы Киреевские, зачарованные прошлым русского народа, искали в истории Запада оправдания своей вере в его всемирно-историческое призвание, своей надежде на то, что русский народ по-своему разрешит неразрешенную еще пока человечеством задачу и тем самым передаст Западу обновленным и оживотворенным свое историческое достояние. Только эпигоны тех и других превратили разную направленность взора в исключающую друг друга враждебность: но для этого нужно было, чтобы одни задачу продолжения культуры Запада подменили идеей пассивного ей подражания, другие – задачу оправдания русской истории новыми достижениями на благо всего человечества подменили идеей простого сохранения русского прошлого и механического господства его над человечеством»[25].

В. И. СМИРНОВ

§ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ РОССИЙСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Социально-педагогическое направление

В развитии общественно-педагогической мысли второй половины XIX в. видное место занимало направление, традиционно определявшееся *как революционно-демократическое.* Однако с современных позиций его можно рассматривать более широко, а именно как *социально-педагогическое.* В 1860–1870-е гг. его представляли известные общественные деятели, публицисты Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев и др.

---

[25] Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. С. 344–345.

Представители этого направления выступали за максимально широкое просвещение народа, придание сфере образования роли фактора, преобразующего Российское государство и общество. Несомненен был их демократизм, выражавшийся в требовании снять любые ограничения на пути к образованию, сделать школы общедоступными.

Педагогические воззрения Н. Г. Чернышевского

Признанным лидером радикального крыла общественно-педагогического движения являлся ***Николай Гаврилович Чернышевский*** (1828–1889).



Николай Гаврилович Чернышевский

Н. Г. Чернышевский глубоко проанализировал недостатки сословной школы, с возмущением писал о казарменном режиме в русской школе, о господстве муштры и зубрежки, схоластики и мракобесия. Существовавшую систему воспитания он считал неудовлетворительной, так как воспитание не формировало «никакого сильного стремления, никакого определенного взгляда на самые простые житейские и умственные вопросы».

Намечая пути улучшения дела народного образования, Чернышевский выдвинул требование бесплатного и доступного образования для детей всех слоев населения. Ему принадлежит идея возможности совместного осуществления функций обучения и воспитания. Чернышевский считал, что знания должны использоваться для формирования убеждений.

Проблему *формирования человека* Н. Г. Чернышевский рассматривал прежде всего в философском аспекте, выясняя органическую взаимосвязь между наследственностью, средой и воспитанием. Будучи убежденным сторонником материалистического монизма, он вскрыл несостоятельность идеалистических взглядов на обособленность духовных (психических) и телесных (физиологических) процессов человеческого организма. Разорвать эти процессы нельзя. Мысль самым теснейшим образом связана с мозгом, и если его деятельность нарушается, то человек теряет способность нормально рассуждать. Нормальное физическое состояние является одним из необходимых условий нормального психического состояния и активной умственной деятельности.

Представители официальной педагогики придерживались учения, возникшего еще в эпоху средневековья, согласно которому поступки человека, его поведение и наклонности (дурные и благородные) якобы полностью предопределены наследственностью. Н. И. Пирогов полагал, что по наследству передаются не только физические, но и нравственные качества родителей. К. Д. Ушинский исходил из материалистического поло-

жения о том, что у человека нет ни врожденных пороков, ни врожденных добродетелей. По наследству передаются не сами наклонности, а только задатки наклонностей.

Принципиально иной была позиция Н. Г. Чернышевского в оценке влияний наследственности. Он доказывал, что злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности, ужасающей необходимости быть злодеем и негодяем или умереть с голоду и, наконец, от дурного общества, в котором с младенчества находится, и что у всякого почти, как бы дурен ни был он, остаются еще известные струны в сердце, дотронувшись до которых, можно пробудить в нем голос совести и чести».

Нравственные качества по наследству не передаются. Умственные и нравственные качества личности формируются под воздействием различных общественных институтов, социально-экономических условий, влияния литературы и искусства, семьи и школы.

Н. Г. Чернышевский рассматривал человека как существо активное, не только воздействующее на окружающую природу в целях удовлетворения своих потребностей, но и стремящееся к самосовершенствованию.

Человек, как природное существо, наделен природой различными потребностями – органическими, материальными, духовными, а как существо чувствующее и мыслящее, осознает объективную связь между потребностью, ее предметом и способами ее удовлетворения. Исходя из единства чувственного и рационального, Н. Г. Чернышевский раскрыл один из внутренних источников активности личности – потребность и ее осознание.

В педагогическом аспекте Н. Г. Чернышевский рассматривал *проблему потребностей* как воспитание познавательных, нравственных и эстетических потребностей, потребностей в труде, в самообразовании и самовоспитании. Образованными и воспитанными становятся только те люди, писал Н. Г. Чернышевский, которые сами желают сделаться такими. «Никакое внешнее принуждение не может поддержать человека ни на умственной, ни на нравственной высоте, когда он сам не желает держаться на ней».

Призывая к революционному преобразованию существовавшего строя, Н.Г. Чернышевский выдвинул задачу воспитания *новых людей:* образованных, исполненных благородных чувств, энергичных общественных деятелей, борцов за народное счастье, способных к «решительным общественным действиям».

Художественным воплощением воспитательного идеала Н. Г. Чернышевского является образ Рахметова – человека высоких идей, непреклонной воли, глубоких убеждений, преданного делу борьбы за счастье народа. Рахметов – натура героическая, устремленная к подвигу, созданная для борьбы. Люди, подобные Рахметову, по выражению

Н. Г. Чернышевского, «цвет лучших людей, двигатели двигателей, это соль соли земли».

Основной духовной потребностью личности Н. Г. Чернышевский считал потребность в *познании окружающего мира.* На ее основе осуществляется *умственное развитие* и *умственное воспитание,* которое Чернышевский рассматривал как важнейший фактор становления личности и как составную часть формирования нового человека.

Н. Г. Чернышевский был сторонником теории единства материального и формального образования, считал усвоение систематизированных реальных знаний основным фактором умственного воспитания. Чернышевский полагал, что широкое общее образование должно иметь своей задачей не только усвоение учащимися основ знаний, но и развитие познавательных способностей ребенка, всестороннее развитие его духовных потребностей.

Антропологический подход позволил Н. Г. Чернышевскому наметить правильное решение проблем умственного воспитания. Именно из антропологического принципа вытекало положение о единстве чувственного и рационального, положение о том, что умственная деятельность органически включает в себя все психические процессы, функции и состояния в их взаимодействии. Трактовка Н. Г. Чернышевским сущности умственной деятельности близка современным научным представлениям об этом психическом явлении. В силу того что мыслительная деятельность неразрывно связана со всеми другими познавательными процессами, с психическими состояниями и волей человека, умственное воспитание включает не только развитие мышления, но и развитие всех познавательных процессов – ощущения, восприятия, памяти, воображения. Оно неотделимо от познавательных интересов и потребностей.

Какой бы предмет учитель ни преподавал, какой бы материал он ни объяснял, он должен, прежде всего, стараться «приохотить» учеников к своему предмету, вызвать у детей интерес к изучаемому материалу. Возбудив интерес к предмету, учитель может рассчитывать на активную мыслительную деятельность учащихся. Чтобы познавательная активность учащихся не падала в процессе обучения, необходимо стремиться к развитию разнообразных интересов детей. В этих целях Н. Г. Чернышевский рекомендовал разнообразить учебные занятия «широким кругом изучаемых предметов».

Выступая за использование интереса в обучении, Н. Г. Чернышевский рассматривал его лишь как одно из средств развития познавательной активности учащихся. Он был против скуки и формализма в обучении, но вместе с этим выступал и против «потешающей» педагогики. Интерес должен быть всего лишь «закваской» в деле успешного обучения.

Действенным мотивом учения Чернышевский называл убеждение в жизненной необходимости знаний, в их личной и общественной значимости.

Говоря об умственном воспитании, Чернышевский обращал внимание педагогов на необходимость *соответствия содержания учебного материала и методов преподавания силам и возможностям учащихся.* Детям многое можно объяснить очень легко, лишь бы только объясняющий сам понимал ясно предмет, о котором взялся говорить с детьми, и умел говорить с ними вполне доступным для них языком. Содержание учебного материала и методы изложения новых знаний должны соответствовать уровню общего развития детей. Особую роль в умственном воспитании и формировании мировоззрения Н. Г. Чернышевский отводил *естествознанию, литературе*, *истории*.

Н. Г. Чернышевский выступал за воспитание в процессе обучения. При этом первостепенная роль отводилась не содержанию учебного материала, не учебникам, а личности учителя, самостоятельно овладевшего передовыми идеями. Рассматривая воспитание как очень сложный и противоречивый процесс, Н. Г. Чернышевский был далек от традиционного подхода к решению вопроса о *роли учителя* в деле обучения и воспитания учащихся. Он резко критиковал учителей-схоластов и рутинеров, неодобрительно отзывался об учителях-педантах. Н. Г. Чернышевский резко осуждал Л. Н. Толстого за высказывания, в которых недооценивалась роль учителя в обучении и воспитании учащихся. Дьячки и отставные солдаты (Л. Н. Толстой их рекомендовал в учителя) не могли дать детям даже элементарных знаний, они не в состоянии были удовлетворить умственные запросы детей. Подобные «учителя» могли лишь заглушить познавательные способности детей. Указывая на необходимость социальной активности учителя, высокого уровня его гражданского самосознания, Чернышевский писал, что для воспитания учащихся нужен человек, который постоянно указывал бы направление деятельности учащимся, возбуждал бы у них желание искать истинный путь, отвечал бы на их вопросы, был бы для них «авторитетом и оракулом».

Чернышевский считал основным нравственным качеством гуманность, которая в его понимании означает глубокую и искреннюю любовь к человеку, постоянную готовность делать добро. Гуманность должна быть активной по своей сущности. Это значит, что она предполагает чувство ненависти и презрения ко всему пошлому и отрицательному в поведении и жизни человека, предполагает активную борьбу за права человека, за его человеческое достоинство. Вот почему нельзя назвать ни гуманистом, ни патриотом того, кто «добру и злу внимает равнодушно», кто безразличен к отрицательным поступкам других, ибо он не является истинным гражданином, он скорее всего обыватель, псевдопатриот.

В золотой фонд отечественной педагогики вошли многие идеи создателя русской революционно-демократической концепции воспитания нового человека: социальная детерминация воспитания; диалектическая взаимосвязь основных факторов формирования человеческой личности; принцип единства деятельности, сознания и развития личности; принцип единства воспитания и самовоспитания[26].

В. И. СМИРНОВ

Педагогические взгляды Н. А. Добролюбова

Николай Александрович Добролюбов (1836–1861), выпускник Главного педагогического института в Петербурге, беспощадно критиковал современную ему систему образования, решительно выступал против воспитания покорности, слепого повиновения, подавления личности, угодничества. Вместе с тем в своих статьях он создал целостный образ «новой школы», главной целью которой должна являться подготовка граждан со стойкими убеждениями, сознательных и активных общественных деятелей, всесторонне развитых в физическом, умственном и нравственном отношении. Выпускник «новой школы» – «новый человек» – призван был обладать непреклонной волей, упорством в достижении поставленной цели, поэтому следовало развивать «личную самостоятельность ребенка и всех духовных сил его натуры», воспитывать единство мыслей, слов, действий. Такой нонконформист должен был готов горой стоять за правду, быть «прямым, неподкупным и всеми доступными средствами бороться с лестью, подхалимством и продажностью».



Николай Александрович Добролюбов

По убеждению Н. А. Добролюбова, молодое поколение необходимо воспитывать в духе действенного патриотизма, «в глубокой бескорыстной любви к Родине, непримиримой ненависти к ее внешним и внутренним врагам». Характерными чертами новой школы мыслитель считал «народный дух», ее доступность для всех детей, гуманные начала во взаимоотношениях учителей с учащимися и разумность в организации учебно-воспитательного процесса.

Женщина должна получить равное с мужчинами образование.

---

[26] См.: Плеханов А. В., Сажин В. Н. Революционно-демократическая педагогика Н. Г. Чернышевского... С. 7–23.

В содержании образования Добролюбов делал акцент на знаниях о природе и обществе. Выступал против ранней специализации и за общее образование в качестве предпосылки специального образования. Основными предметами в «новой школе», по его мнению, должны быть русский язык, литература, история, новые иностранные языки, математика, география, естествознание и физика. Воспитание должно осуществляться через труд, т. к. труд является основой нравственности.

Критиковал теорию «свободного воспитания» Л. Н. Толстого.

Отстаивая статус новой школы как светской, свободной от религиозного влияния, Добролюбов отвергал Закон Божий и Священную историю как учебные предметы. В процессе преподавания особое внимание уделялось знанию педагогом детской природы, стимулированию самостоятельности учащихся, их познавательной активности, способности делать правильные нравственные выводы.

Учебники, говорил Н. А. Добролюбов, настолько несовершенны, что лишают всякой возможности серьезно учиться. В одних учебниках дается материал в заведомо ложном, извращенном виде; в других, если не сообщается злонамеренно ложь, то много частных, мелких фактов, имен и названий, не имеющих сколько-нибудь существенного значения в изучении данного предмета и заслоняющих главное и основное. Учебники должны создавать у учащихся правильные представления о явлениях природы и общества. Нельзя допускать упрощенчества и тем более вульгаризации в изложении фактов, описании предметов и явлений, что оно должно быть точным и правдивым, а материал учебника излагаться простым, ясным, понятным детям языком. Определения, правила, законы в учебнике должны даваться на основе научно достоверного материала.

Не лучше, по мнению Н. А. Добролюбова, обстояло дело и с детскими книгами для чтения. Фантазия, лишенная реальной основы, приторное морализирование, бедность языка – таковы характерные черты книг, предназначаемых для детского чтения. Добролюбов считал, что истинно полезными детскими книгами могут быть только те, которые одновременно охватывают все существо человека. Детская книга, по его мнению, должна увлекать воображение ребенка в надлежащем направлении. В то же время книга должна давать пищу мышлению, будить любознательность ребенка, знакомить его с действительным миром и, наконец, укреплять в нем нравственное чувство, не искажая его правилами искусственной морали.

Н. А. Добролюбов решительно выступал против применения в школе средств, унижающих человеческое достоинство. Средством поддержания дисциплины считал заботливое отношение учителя к ученику, пример учителя. Отрицая физические наказания, он резко осуждал непоследовательность Н. И. Пирогова в вопросе о применении физических наказаний.

Высоко оценивая воспитательную роль учителя, Н. А. Добролюбов требовал, чтобы учитель был сторонником передовых идей своего времени. Большое значение придавал убеждениям и нравственному облику учителя. Учитель должен быть образцом для детей, иметь ясные «понятия об искусстве обучения и воспитания». Учителя должны отличать ясность, твердость, непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое всестороннее развитие[27].

Педагогические представления Д. И. Писарева



Дмитрий Иванович Писарев

Дмитрию Ивановичу Писареву (1840–1868) был присущ остро обличительный взгляд на современную ему систему образования. Особенно резко он критиковал классическое образование за его ярко выраженный антидемократизм. В противовес ему выдвигалось реальное образование, готовящее к жизни. По мысли Д. И. Писарева, реалисты стремятся к пользе, отрицают деятельность, не дающую конкретных полезных результатов, и считают, что ценность образования должна проверяться здравым смыслом (статьи «Реалисты», «Школа и жизнь», «Педагогические софизмы», «Наши университеты»).

Среди предметов для реального обучения он выделял физику, космографию и математику, которым отводил ведущую роль в формировании логических способностей. При таком подходе главными критериями образованности выступали степень овладения операциями мышления, выработка живой критической мысли, способности самостоятельно необходимые знания с наименьшими затратами сил и времени и с наибольшей пользой.

Д. И. Писарев, как и все представители социально-педагогического направления, обосновывал идеал воспитания «новых людей», стремящихся к общественно полезному труду, «альтруистически настроенных, мыслящих работников, любящих свои работу и стремящихся преобразовать окружающий мир». Центральным средством достижения этого у Писарева выступала неразрывная связь школы с жизнью, соединение умственного труда с физическим, направленным на народное благо. Именно в этом Д. И. Писарев видел ключ к воспитанию подлинного патриотизма. Вместе с тем в его концепции большое внимание уделялось полному общему образованию как «надежному средству воспитания действенного мировоззрения», дающему «возможность человеку быть в жизни деятельной личностью».

---

[27] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова… С. 217.

Поскольку большинство статей Писарева, не являвшегося педагогом и никогда систематически педагогикой не занимавшегося, бы. написаны в дискуссионной, полемичной манере (в основном в период, когда он находился в заключении в Петропавловской крепости) то им свойствен известный максимализм. Так, например, мыслитель настаивал на самостоятельности учеников, которые должны добывать знания в результате исследовательского поиска. Он отрицал необходимость детской литературы, считая, что создание особых детских книг только вредит развитию детей. Писарев также был противником проявления ласки в семейном воспитании, полагая, что это связано с мягким «подавлением личности ребенка».

Впрочем, резкими критическими суждениями и максимализмом Д. И. Писарев вызывал интерес к своим блестящим статьям, особенно у учащейся молодежи, которой в силу возраста свойственны критическое отношение к действительности и юношеский максимализм[28].

ИЗ КНИГИ:
КАПТЕРЕВ П. Ф.
ИСТОРИЯ РУССКОЙ ПЕДАГОГИИ

Педагогические представления Д. И. Писарева

«Писарев никогда собственно педагогикой не занимался, специалистом-педагогом не был, а в своих статьях касался этой области, как и многих других, исключительно с публицистической точки зрения. Он имел много поклонников и поклонниц, работал во влиятельных и распространенных журналах, за ним стояла большая партия, его устами говорило видное направление умственной жизни общества. Таким образом, педагогика Писарева была не личной, только ему принадлежащей, она была выражением взглядов общественной партии.

Как публицист весьма чуткий и отзывчивый, Писарев лишь формулировал общественную мысль и настроение, не примешивая сюда много личного. Поэтому, обращаясь к его педагогическим взглядам, мы будем знакомиться не с идеями писателя Писарева, а с идеями русского общества 60-х годов. Если допустить, что Писарев читал педагогические сочинения Толстого и находился под их влиянием, то это нисколько не меняет существа дела. Писарев воспринимал идеи, родственные его мировоззрению, а оно было мировоззрением значительной части русского общества 60-х годов.

Воспитывая наших детей, писал он, мы втискиваем молодую жизнь в те уродливые формы, которые тяготели над нами. Мы поступаем так с такими личностями, которые сами еще не могут ни подать голоса, ни

[28] См.: История педагогики… Под ред Н. Д. Никандрова. С. 217–218.

заявить протеста, ни оказать сопротивления; мы без спросу мнем чужие личности и чужие силы. Когда дети подрастают и вступают в свои человеческие права, они находят, что у них все перепутано, мысль загромождена суевериями, чувство извращено или болезненно возбуждено, или насильственно притуплено педагогическими внушениями о долге, о чести, о нравственности, а молодое тело изнурено односторонней бесплодной умственной работой.

Развиваться под руководством наставника решительно невозможно. Умный и широко развитый человек никогда не решится воспитывать ребенка; он поймет, что вторгаться в интеллектуальный мир другого человека со своей инициативой бесчестно и нелепо. Он будет хорошо кормить ребенка, удалять от него вредные предметы, но на том и остановится. Если ребенок предложит ему вопрос, он ответит; если ребенок принесет на его суд какое-нибудь сомнение, он ему выскажет свое убеждение. Зрелый ум старшего будет иметь влияние на формирование суждений ребенка, но это влияние будет независимо от воли обоих действующих лиц, его не будут втискивать силой или навязывать педагогической хитростью. Кто попытается сделать больше этого, тот, стало быть, не настолько умен ли не настолько широко развит, чтобы быть безвредным сознательно и добровольно.

Эти писаревские идеи 1861 года в сжатом виде уже содержат в себе мысли Толстого о свободном образовании. У Писарева приведенные педагогические рассуждения – только маленький экскурс в область педагогики...

Свободное образование должно ограничить и по возможности вытеснить воспитание. Воспитание ставит между ребенком и окружающей природой воспитателя, а образование ставит ребенка в непосредственные отношения с природой. Воспитание заставляет только повиноваться, а образование учит будущего человека жить и распоряжаться своими силами. Воспитывать нужно как можно меньше, дитя нуждается в знаниях, а не в нравоучениях.

Человечество подвигается вперед знаниями и открытиями, нравственные же истины не имеют почти никакого влияния на быстроту и успешность исторического развития. Как только сообщаются знания и каким бы то ни было образом, сейчас же начинаются образование и самодеятельное умственное развитие будущего человека. Чем раньше начнется это развитие, тем лучше.

Человеческий труд весь целиком основан на науке. В науке и только в ней одной заключается сила, способная разбудить общественное мнение и формировать мыслящих руководителей народного труда. Воспитание же должно продолжаться только до тех пор, пока не начнется образование.

Как бы ни были разнообразны приемы воспитания, все они могут быть сведены к двум главным типам: к воспитанию розгой и к воспитанию авторитетом. В первом случае воспитатель говорит ребенку: делай

это и не делай того, иначе я тебя высеку. Во втором случае воспитатель говорит: делай это и не делай того, это хорошо, а то – дурно, и ребенок повинуется воспитателю или из страха наказания, или из любви и доверия к своему руководителю. И в том, и в другом случае детская личность подавляется, самостоятельность будущего человека остается незатронутой. В кодексе нашей житейской морали почти все вопросы безапелляционно решаются словами: нравственно – безнравственно, прилично – неприлично, принято – не принято. Но если вы спросите «почему»?, вам не ответят, потому что причин действительно не имеется. А родители и воспитатели действуют на детей именно такими непонятными словами и приемами. Поэтому меньше воспитания и больше образования. Настоящее же образование есть самообразование, надо учиться в школе, но еще больше надо учиться по выходе из школы.

С указанной точки зрения Писарев и оценивал все явления в педагогической области. Так, он считал важнейшим и единственным преимуществом университетов перед другими высшими учебными заведениями то, что студенты пользуются значительной свободой в выборе и направлении своих занятий.

Процветание университетов всегда соответствует той степени самостоятельности, которая предоставляется студентам. Главное дело университетского начальства, добросовестно относящегося к умственным интересам студентов, – не вмешиваться в ход их занятий регламентацией и административными распоряжениями. Поэтому главная и даже единственная причина недостатков современных университетов заключается в ограничении этой необходимой и во всех отношениях полезной самостоятельности студентов.

Тем же недостатком уважения к воспитываемой личности, ее свободе, принудительностью всей образовательной системы Писарев объяснял и то печальное явление, что у нас юноша, окончивший курс учения, становится тотчас же непримиримым врагом той системы преподавания, которую он испытал на самом себе. Враждебное отношение учащегося к давшей ему образование школе составляет у нас такое общее явление, что к нему пригляделись и никто не находит в нем ничего ненормального. «Если бы были недовольны теперешним преподаванием десять, сто, тысяча воспитанников и учеников, то причины этого неудовольствия могли бы быть случайные, происходящие от собственной вины недовольных. Но когда нельзя найти ни одного воспитанника или ученика, который учился бы с удовольствием, из одной любви к учению, когда эта неприязнь в школе сохраняется у людей, уже вышедших из-под ее влияния, тогда делается очевидным, что школа не исполняет своего назначения»[29].

---

[29] См.: Каптерев П. Ф. История русской педагогии… http://www.portal-slovo.ru/pedagogy

В. И. СМИРНОВ

5.2. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова



Николай Иванович Пирогов

Родоначальником развития общественно-педагогической мысли второй половины XIX века по праву считается выдающийся врач, педагог-гуманист, государственный и общественный деятель ***Николай Иванович Пирогов*** (1810–1881).

По возвращении из Севастополя (1856), где Н. И. Пирогов прославился как выдающийся хирург, спасший жизни тысячам российских воинам, он оставил медико-хирургическую Академию и был назначен попечителем сначала Одесского, а позже Киевского учебного округа. Однако в 1861 г. за прогрессивные по тому времени идеи в области просвещения Пирогов был уволен с этого поста.

Несмотря на радикальные взгляды на развитие образования, в политическом отношении Н. И. Пирогов не был революционером: монархию он принимал как нечто естественное, в существующем строе он искал разумные, здравые, чистые человеческие отношения.

На протяжении всей своей жизни и непродолжительной работы на посту попечителя двух учебных округов Н. И. Пирогов неуклонно заботился об учителе и детях, школьном и общественном образовании, о нравственных основах общества. Он отказался от канцелярско-бюрократического способа руководства народным образованием, проводил линию конкретного, творческого руководства.

В 1856 г. в свет вышел журнал «Морской сборник» со знаменитой статьей Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой ученый поставил проблему соотношения воспитания и истинного смысла бытия человека и которая огромный резонанс в обществе. Постановка сложных духовно-нравственных проблем, решительный вызов, который он бросил существующей системе воспитания, привлекли пристальное внимание общественности к статье Н. И. Пирогова. Современники сравнивали ее с «выстрелом в ночи».

В статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов рассмотрел фундаментальные проблемы российского воспитания, показал нелепость сословного воспитания, разлад между школой и жизнью, выдвинул в качестве главной цели *разумного воспитания* формирование высоконравственной *разумной личности человека*, готового отрешиться от эгоистических устремлений ради блага общества.

Конечная цель разумного воспитания должна заключаться:

– в ясном понимании ребенком вещей окружающего мира, преимущественно общества, в котором придется действовать;

– в развитии добрых инстинктов детской натуры, в сознательном стремлении к идеалам правды и добра.

Результатом того и другого должны быть широкие общеобразовательные знания; образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени общества.

Н. И. Пирогов целью воспитания считал формирование личности полезного стране гражданина; отмечал необходимость подготовки к жизни человека с широким нравственным кругозором, глубокими и гуманными убеждениями; выдвинул и обосновал новый для того времени тип личности – человека-нонконформиста, носителя христианской морали, способного противостоять негативному воздействию окружающей жизни.

В качестве эпиграфа к статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов поместил диалог:

– К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня.

– Быть человеком, – отвечал я.

– Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей, собственно, нет на свете; это одно отвлечение, вовсе ненужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди...

Выдающийся педагог подверг критике систему сословного профессионального образования: выступал против ранней утилитарно-профессиональной выучки, против преждевременной специализации детей; считал, что она тормозит нравственное воспитание детей, сужает их кругозор; осуждал произвол, казарменный режим в школах, бездумное отношение к детям, призывал уважать личность ребенка.

Н. И. Пирогов резко критикует проект «Устава училищ...» за путаницу в вопросе о соотношении общеобразовательных наук со специальными. К первым Н. И. Пирогов относит прежде всего русский язык, математику и географию, которые, по его мнению, в равной степени относятся и к реальному, и к классическому образованию. Однако дальнейшее распределение Н. И. Пироговым предметов между реальным и классическим образованием нельзя считать обоснованным в связи с его идеализацией классицизма. К реальному образованию он относил изучение естественных наук, коммерческих, технических, новых языков (французского, немецкого); к классическому образованию – изучение «предметов гуманизма» (древних языков – латинского и греческого, русского, истории и математики). Абсолютизация педагогического значения предметов классического образования и недооценка остальных налицо. Естествознание не входило в курс обучения классических гимназий.

Выступая против многопредметности в обучении, Н. И. Пирогов главную задачу усматривал в глубине усвоения изучаемого материала. Он ставит вопрос о таком отборе предметов, который бы обеспечил объем знаний, необходимый «для солидного образования».

Н. И. Пирогов подвергает критике существующие учебные программы, стесняющие бюрократическими тисками творчество учителя. Он высказывает ряд соображений по сложному вопросу соотношения обязательности и свободы учителя в выполнении действующих программ, критикует сложившуюся систему образования.

Система народного образования, по Н. И. Пирогову, должна была включать в себя:

*1. **Элементарную (начальную) школу*** с двухгодичным обучением, в которой изучались бы преимущественно арифметика и грамматика;

*2. **Неполную среднюю школу** двух типов*: *классическая прогимназия* (4 года обучения, общеобразовательный характер); *реальная прогимназия* (4 года обучения);

*3. **Среднюю школу двух типов***: *классическая гимназия* (5 лет обучения, общеобразовательный характер); *реальная гимназия* (3 года обучения, прикладной характер: профессиональные предметы);

*4. **Высшая школа***: университеты, иные типы высших учебных заведений.

Н. И. Пирогов выдвигает и обосновывает принципы обучения в духе идей демократической педагогики: наглядности; учета индивидуальных особенностей и возраста учащихся; доступности и борьбы с формализмом в обучении; принцип сознательного и глубокого усвоения знаний учащихся; самостоятельности учения; воспитывающего обучения; повышения роли учителя в учебно-воспитательном процессе, творческого начала в его работе и др. При этом Н. И. Пирогов высказывает критическое отношение к «официально-школьному знанию», иронически называя его «экзаменационным и классно-переводным». Усвоение научного знания не может быть формальным, оно «непременно должно касаться и самого содержания». Развивая свой взгляд на сущность процесса обучения, Н. И. Пирогов связывает его с возрастом и способностями ученика. Справедливо указывая на воспитательную силу научного знания, он подчеркивает важную роль учителя в организации процесса обучения.

Эффективность учебного процесса, по его мнению, зависит от:

1) свойства самой науки:

2) личности и степени развития ученика;

3) личности и степени образования учителя;

4) способа преподавания предмета.

Н. И. Пирогов считает необходимым вводить наглядное учение в начальной школе и гимназиях, которое наравне с грамотой и счетом должно быть одним из главных предметов элементарного учения. Н. И. Пирогов

постоянно подчеркивал необходимость сочетания в практике обучения наглядности и слова, воздействия не только на «внешние чувства», но и на «самую существенную способность человека» – мышление. Он решительно настаивал на прочности усвоения знаний. По его мнению, лучше, если ученик усвоит меньше, но основательно. Этому во многом способствует самостоятельность учения.

Пирогов рекомендует учителям гимназий, особенно двух старших классов, требовать от учащихся «самостоятельных и мотивированных отчетов о знаниях», «разработки собственными силами некоторых известных источников», разбора на уроках внеклассных трудов учеников, разъяснения недоумений. Такие требования Пирогова к учителю, как воспитание интереса и потребности к знанию, творчеству, развитие самостоятельности учащихся, свидетельствуют об уважении педагога к личности ребенка, о стремлении защитить его права на самодеятельность. Это в корне противостояло казенной официальной педагогике.

В развитии самостоятельности и творчества учащихся, по мнению Пирогова, большая роль принадлежит методам обучения. Большое внимание он уделяет словесным методам обучения наряду с наглядными: рассказу, беседе, лекции. Пирогов был сторонником таких методов обучения, при которых учитель не проводит резкой черты между опрашиванием и объяснением урока. Этот метод, говорил он, требует большой сноровки и логики. Главное, считал он, нужно уметь «удерживать внимание целого класса в постоянном напряжении», так как «весь успех гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников».

Н. И. Пирогов был прав, уделяя большое внимание изучению мнений учителей о том, как они преподают, об их «практически-педагогических приемах для лучшего и сознательного восприятия учащимися сообщаемого им учителями», о том, какие они применяют способы для «возбуждения умственно самостоятельной деятельности учеников». По его мнению, «главное в обучении не точное и пунктуальное соблюдение официальных программ, а приложение к делу тех практических способов и приемов, которыми современная педагогика так много содействует органическому усвоению ребенком научных истин, и так мощно развивает умственные способности учащегося...». Поэтому Н. И. Пирогов настаивал на том, чтобы педагогические советы учителей собирались по крайней мере один раз в месяц для обсуждения и проверки различных педагогических методов и приемов преподавания, которым следует каждый учитель при изложении науки.

Наряду с вопросами содержания и методов обучения Пирогов большое внимание уделял формам его организации. Речь идет прежде всего об уроке, о классно-урочной форме организации обучения. Здесь в центре внимания Пирогова постоянно находилась одна из важнейших проблем – характер взаимоотношений учащихся и их наставников на уроках.

Причем этот вопрос он решал дифференцированно, в зависимости от возраста учащихся. Занятия в старших классах гимназий «должны иметь более вид бесед, нежели школьных уроков», уроки в начальной школе «не должны быть распространены с излишней систематической последовательностью». Для старшеклассников Пирогов рекомендовал также чтение лекций как средство подготовки их к университетскому учению. В этом он усматривал средство поднять самостоятельность научных занятий студентов в наших университетах...

Не мог Н. И. Пирогов согласиться и с бытовавшим в то время в учебных заведениях формальным, чисто арифметическим способом выведения средней оценки (балла) знаний учащихся при вступительных и переводных экзаменах. Пирогов предлагал свой, более точный способ словесной, а не цифровой оценки знаний учащихся, состоящий из трех степеней, при котором отмечались «сведения достаточные» (нормальная оценка, обозначающая необходимый minimum); вторая, отрицательная, обозначающая сведения, недостаточные для перевода в следующую ступень обучения (ниже minimuma): наконец, третья – означает избыток знаний, похвальный для учащегося, но не обязательный. В целом же Н. И. Пирогов был противник переводных экзаменов, хотя и решал этот вопрос противоречиво. Он полагал, что окончательное слово здесь за учителями, педагогическим советом, директором, которые «без всяких формальностей, судят по одним годичным успехам учеников... решают про каждого из них, может ли он быть переведен в следующий класс или нет».

Анализируя учебно-воспитательный процесс, Пирогов останавливается на таких вопросах, как усиление связи обучения и воспитания, авторитет учителя. По этому поводу он замечает, что «преподаватель того или другого предмета есть вместе и самый деятельный воспитатель». Н. И. Пирогов ставит вопрос о введении должности классного учителя вместо инспектора, что значительно усилило бы, по его мнению, нравственное влияние на учащихся.

Весьма противоречивы были представления Н. И. Пирогов о физических наказаниях. В этом отношении он был последователем Дж. Локка, рассматривая телесное наказание как средство, унижающее ребенка, наносящее непоправимый ущерб его нравственности, приучающее его к рабскому повиновению, основанному лишь на страхе, а не на осмыслении и оценке своих поступков. Рабское повиновение формирует натуру порочную, ищущую возмездия за свои унижения. Н. И. Пирогов полагал, что результат обучения и нравственного воспитания, действенность методов поддержания дисциплины определяются объективным по возможности оцениванием учителем всех обстоятельств, вызвавших проступок, и назначением наказания, не пугающего и унижающего ребенка, а воспитывающего его. Осуждая применение розги как средства дисциплинарного воздействия, вместе с тем он допускал в исключительных случаях при-

менение физических наказаний, но лишь по постановлению педагогического совета. Несмотря на такую двойственность позиции Н. И. Пирогова, следует отметить, что поднятый им в статье «Нужно ли с детей и сечь в присутствии других детей?» вопрос и развернувшаяся вслед за этим дискуссия имели положительные последствия: «Уставом гимназий и прогимназий» 1864 г. телесные наказания были отменены.

Главное внимание в организации школьного дела Н. И. Пирогов уделял подготовке учительских кадров. Недооценку «науки учить и образовывать» он считал значительным упущением в организации дела образования и воспитания молодежи, последствия которого с каждым днем будут ощущаться все более и более.

Большим недостатком университетского педагогического образования и подготовки учителей Главным педагогическим институтом в Петербурге Н. И. Пирогов считал отсутствие педагогической практики будущих учителей, в которой он справедливо видел важнейшее средство их методического образования («без чего педагогический труд окажется для них тяжелым и обременительным»). Учитель, по глубокому убеждению Пирогова, должен быть вооружен глубокими общеобразовательными, специальными и практическими знаниями, высокой нравственностью и педагогической культурой. Получение такого образования, по его мнению, возможно только путем дополнительного к общему и профильному («предметному») – специального педагогического. Пирогов обращает внимание министерства народного просвещения на то обстоятельство, что «воспитание и образование учителей, и именно низших школ, у нас ничем не отличается от обыкновенного общего, гимназического или школьного». Поэтому содержание педагогического образования для различных ступеней школы должно быть дифференцированным, отличаться своеобразием приемов и методов обучения и воспитания в зависимости от возрастных особенностей учащихся и их уровня знаний, полученного воспитания и индивидуальных способностей.

Учитывая бедственное материальное положение учителя, Н. И. Пирогов вносит конкретные предложения об улучшении материального и социального положения учителей (увеличение заработка и сокращение сроков выслуги для получения первого чина).

Педагогическая общественность высоко оценивала заслуги Пирогова, считая его новатором в деле организации образования. Оценку гражданских заслуг Н. И. Пирогова мы находим в словах А. И. Герцена, который называл его «первым согражданином нашим». В посвященной ему статье Герцен писал в 1862 г., что Пирогов служил не лицу, а делу, своему отечеству, своей науке. Этим он снискал огромную, заслуженную популярность своего народа. Все свои силы он отдал борьбе за процветание отечественной науки и демократизацию народного образования. Без преувеличения можно сказать, что огромная популярность Пирогова унаследована современной отечественной педагогикой.

Главная заслуга Пирогова состоит в том, что он первым сделал решительный шаг к соединению педагогики с жизнью, привлек широкий общественный интерес к обсуждению проблем обучения и воспитания. По выражению К. Д. Ушинского, Пирогов пробудил «спавшую педагогическую мысль», ввел вопросы образования в контекст грядущих социальных изменений как важнейшего фактора их продуктивности.

Вместе с тем попытки Пирогова проводить независимый курс на гуманизацию и рационализацию школьной жизни в образовательных учреждениях вверенных ему округов неизменно вызывали недовольство начальства. Тем не менее, покинув официальные посты, он активно участвует в обсуждении проекта реформы средней школы и университетов. Его предложения учитываются при разработке устава гимназий и университетского устава.

Идеи и мысли Николая Ивановича Пирогова относительно задач подготовки учителей в университетах, других учебных заведениях, содержания, средств и методов обучения, многие другие вопросы, которые он поднимал еще в середине XIX в., актуальны, злободневны и в наше время.

Наследие основоположника российской научной педагогики К. Д. Ушинского

Выдающаяся роль в развитии отечественной педагогической теории и практики принадлежит ***Константину Дмитриевичу Ушинскому*** (1824–1870).



Константин Дмитриевич Ушинский

Обосновывая свой взгляд на воспитание, образование, К. Д. Ушинский исходил из следующего положения: если мы хотим воспитать человека во всех отношениях, мы должны его знать так же во всех отношениях. Цель воспитания, по К. Д. Ушинскому, – ***воспитание совершенного человека.*** Это очень емкое, сложное определение, включающее в себя: *гуманность, образованность, трудолюбие, религиозность, патриотизм.*

Назначение воспитания К. Д. Ушинский понимал в подготовке человека к полезной деятельности. В юности он записал в своем дневнике: «Сделать как можно более пользы моему отечеству». Назначение воспитания К. Д. Ушинский видел в том, чтобы «дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель – это сама жизнь».

Для достижения воспитательных целей К. Д. Ушинский рассматривает широкий круг педагогических явлений в русле *идей народности*

*и народной школы***.** Он писал, что «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа». Русская национальная школа, по его мнению, – это оригинальная, самобытная школа, отвечающая духу народа, его ценностям, потребностям.

Рассуждая по вопросу народности воспитания, К. Д. Ушинский рисует идеал человека, соответствующий духу народа, его характеру.

Большое внимание К. Д. Ушинский уделяет изучению родного языка, в котором отражается душа народа. Родной язык – это наставник народа.

Разрабатывая основы научной педагогики, К. Д. Ушинский создает полноценную, всеобъемлющую *теорию обучения – дидактику***,** в которой раскрывает все основные вопросы обучения с опорой на психологию ребенка.

Дидактика К. Д. Ушинского дает глубокое представление о логических основах обучения; характеризует ступени учебного познания; раскрывает этапы процесса обучения как взаимодействия педагога и учащегося; пути познания; психологические аспекты познавательной деятельности; воспитательные функции обучения; роль школы и учителя в воспитании и обучении и др. И всегда звучит главное требование – понимать ребенка, формировать его готовность к обучению, обеспечивать бережное отношение к его разуму и чувствам.

К. Д. Ушинский рассматривает педагогику как науку и педагогическое искусство в единстве, как две стороны единого процесса воспитания. Он восславляет педагогическое творчество учителя, и предостерегает его от противопоставления практики и теории. Он писал, что «одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине».

Движущей силой человеческого развития К. Д. Ушинский считал развитие разума, потому он выступал за сознательность и активность учащихся в обучении.

Во времена К. Д. Ушинского широко обсуждались две теории: формального и материального образования. Сторонники формального образования считали, что достаточно развить ум ребенка, чтобы подготовить его к жизни, адепты материального образования утверждали, что главное – сообщить сумму полезных знаний, а умственные способности разовьются сами собой. К. Д. Ушинский подверг критике обе крайности. Он писал о том, что нельзя набивать голову ученика не связанными друг с другом полезными сведениями. Невозможно ограничиваться только реализацией знаний на практике, так как есть масса знаний очень важных для жизни, но непосредственно не воплощающихся в практике.

Столь же опасно увлечение развитием рассудка, если при этом не заботятся о приобретении знаний. «Напрасно бы надеялся воспитатель

на силу одного формального развития. Психический анализ показывает, что формальное развитие рассудка есть несуществующий призрак, что рассудок развивается только в действительных реальных занятиях, что его нельзя намотать, как какую-нибудь стальную пружину, и что самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание». К. Д. Ушинский писал, что наука развивает человека своим содержанием, а мнение о том, что есть науки «особенно развивающие память, рассудок или воображение, не более как порождение прежней схоластической психологии».

Подлинная педагогика, по убеждению К. Д. Ушинского, должна строиться на опытной психологии: «*Наблюдения и переработка этих наблюдений, образование представлений, суждений и понятий, связь потом этих понятий в новые суждения, новые высшие понятия и т. д. – вот из чего выплетается не сила рассудка, но сам рассудок*».

Важным является вывод К. Д. Ушинского о том, что подлинное образование «должно обогащать человека знаниями и, в то же время, приучать его пользоваться этими богатствами; а так как оно имеет дело с человеком растущим и развивающимся, умственные потребности которого все расширяются и будут расширяться, то должно не только удовлетворять потребностям настоящей минуты, но и делать запас на будущее время».

Отвечая на вопрос: накопление знаний или формирование идей должно составить цель учения, К. Д. Ушинский писал, что «не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, – вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий».

Опираясь на данные психологии, К. Д. Ушинский различает две стороны процесса обучения: передачу знаний и усвоение знаний. При этом он отмечает взаимосвязь и единство обеих сторон обучения.

К. Д. Ушинский внимательно изучал не только современную ему школу и педагогику, но и тщательно анализировал историю педагогики западноевропейских народов. Так, он отмечал, что схоластическая школа взваливала весь труд учения на плечи детей. После этого, наоборот, ударились в другую крайность, когда школа «взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий». «Новая школа, напротив, – писал К. Д. Ушинский, – разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал».

В процессе обучения Ушинский выделяет следующие этапы:

– живое восприятие материала;

– переработка в сознании полученных образов;

– систематизация знаний;

– закрепление знаний и навыков («Навык во многом делает человека свободным и прокладывает ему путь к дальнейшему прогрессу»).

Обучение К. Д. Ушинский рассматривает как *средство воспитания* и выделяет два вида учения:

1) учение пассивное посредством преподавания;
2) учение активное посредством собственного опыта.

К. Д. Ушинский говорит об относительном значении каждого и необходимости их соединения в едином учебном процессе. Учителя он чаще всего называет воспитателем, подчеркивая тем самым значение в его деятельности общепедагогических функций. «Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы через посредство ученья закинуть в душу дитяти какое-нибудь семя и связывать хорошее чувство с всяким представлением, с которым оно только может быть связано...».

В организации процесса обучения следует придерживаться классно-урочной системы. Опираясь на дидактику Я. А. Коменского и И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинский выявил четкие условия организации обучения, описал организационную структуру урока и выделил его виды.

В процессе преподавания, по убеждению Ушинского, важно учитывать основные дидактические принципы, касающиеся субъективных и объективных сторон обучения.

Обучение протекает быстрее, когда готовую истину сообщает сам учитель. Быстрее, но менее продуктивно. Другое дело, когда ученик самостоятельно находит ее. К. Д. Ушинский подчеркивал, что мысль «никогда не сделается такою полною собственностью ученика, как тогда, когда он сам ее выработает, только обратив внимание на сходство или различие уже укоренившихся в нем представлений».

Причиной лености ученика, по мнению К. Д. Ушинского, может быть нерасположение к деятельности, которое вызвано либо неудачами в учении, либо излишней помощью воспитателя, когда учение не отвечает его силам.

Малейшие трудности могут сразу же оттолкнуть ученика в его стремлении к учению. Отвращение к учению может быть вызвано либо недостатком необходимого отдыха, либо слишком долгим досугом.

Большое значение он придавал природе. «Зовите меня варваром в педагогике, – писал К. Д. Ушинский, – но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога: что день, проведенный ребенком посреди рощи и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье».

Руководящую роль в воспитании должен сыграть «преднамеренный воспитатель» – школа, смена видов деятельности, отдых. «Кроме игры,

работы и учения дитяти самая его жизнь – его отношения к воспитателям и товарищам – должна быть устроена так, чтобы она по мере развития дитяти проникалась все более серьезными интересами и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире, превращаясь незаметно в широкую, действительную и уже вполне самостоятельную жизнь, которая ждет юношу за порогом воспитания». Процесс воспитания не настолько прост» чтобы сводить его к наставлениям. Наставления могут быть усвоены воспитанником, но не окажут никакого влияния на его нравственность или повлияют отрицательно. «Только практическая жизнь сердца и воли образует характер. Важно, чтобы ребенок жил практически: как можно более чувствовал, желал и действовал».

Средствами и методами нравственного воспитания, по К. Д. Ушинскому, является правильная организация труда и отдыха воспитанников, игра, воспитывающее обучение, обмен мыслями между наставниками и учениками, убеждения, моральные наставления (без злоупотреблений). Большую роль играет личная убежденность педагога: «Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретые теплотой, его личные убеждения не будут иметь никакой силы» («О пользе педагогической литературы»). На убеждения можно действовать только убеждением. К. Д. Ушинский обращал внимание на постоянное стремление воспитанников к самостоятельности, которую следует всячески поддерживать. Из наблюдений педагогов, – писал Ушинский, – мы вправе вывести, что в душе ребенка сильнее всего обнаруживается стремление к самостоятельной деятельности». Самостоятельность и стремление к деятельности могут развиваться и крепнуть только в единстве. По отношению к каждому ребенку следует проявить доверие и любовь. Воспитание и перевоспитание возможны, если ребенок уверен, что «от него ожидают хорошего».

Ушинский высоко ценил роль *педагогического такта* в воспитании, который предполагает ровное обращение воспитателя, ровную жизнь учебного заведения, но не исключает требовательности. Требовательность не означает держать воспитанников в страхе. К. Д. Ушинский осуждал «любителей задать страху детям». «Они прикрывают им свое неуменье сдерживать гнев, неуменье, которое должно бы вычеркнуть их из списка воспитателей». Следствием такого воспитания являются ложь, притворство, трусость, рабство, слабость.

«В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность».

Сегодня уже очевидно, что Ушинский не просто создал начальное образование или народную школу, дающую образование относительно круга интересов малого ребенка или круга крестьянской жизни, он зало-

жил основы такой системы образования, которая дала возможность любому нормальному ребенку освоить и среднюю, и высшую школу.

Прекрасный пример реализации идеи народности, гражданской смелости Ушинского – создание женского образования России... Ушинский не только составил программы женских учебных заведений, организацию его обучения, но вместе с другими прогрессивными соотечественниками создал сам тип женской средней школы, что для России имело ничуть не меньшее значение, чем создание начальной школы...

Ушинский разработал систему взглядов на подготовку народного учителя. Ушинскому Россия обязана и созданием отечественной педагогики.

Педагогическое наследие К. Д. Ушинского – важный источник осмысления ведущих идей теории и истории педагогики. Человеку, посвятившему себя делу воспитания, необходимо читать Ушинского! Нельзя пройти мимо статей: «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Вопрос о народных школах», «Воскресные школы» и др.

В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» К. Д. Ушинский отмечал, что трудовое воспитание позволит подготовить личность к жизни в обществе и занять там достойное место, умственный и физический труд учащихся – залог формирования активной и творческой личности. Педагог тщательно разработал систему факторов и средств нравственного воспитания, среди которых он выделял личный пример и личность учителя, предупреждение, поощрение, педагогический такт, убеждение; высказывал мысли о необходимости взаимодействия школы и семьи в воспитании ребенка.

Большое внимание К. Д. Ушинский призывал уделять изучению родного языка и создал учебные пособия «Родное слово» и «Детский мир», основные идеи которых используются в практике обучения в начальной школе до настоящего времени.

Ценным общепедагогическим и методическим пособием, предназначенным для учителей начальной школы, была «Книга для учащих» К. Д. Ушинского (1864), изданная как приложение к книге для учащихся «Родное слово». Оценивая по поручению Ученого комитета Министерства народного просвещения «Книгу для учащих», известный российский педагог Н. Х. Вессель (1837–1906) сделал следующее заключение: «Первоначальное обучение подвинулось бы у нас значительно вперед, если бы молодые люди, готовящиеся в народные учителя в существующих у нас педагогических курсах, ознакомились с этим руководством в такой степени, что могли бы потом преподавать в училищах по учебнику «Родное слово»... Ученый комитет постановил: «вполне согласиться с заключением г. Весселя».

Во вступлении К. Д. Ушинский разъясняет, что «Книга для учащих» адресована не только педагогам, но и родителям, особенно матери, которая призвана взять *на себя* обязанности первоначального наставника своих детей. Хотелось бы, пишет автор, чтобы «развивались в русской женщине наклонность и уменье самой заниматься первоначальным воспитанием и обучением детей. Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости». Здесь же, К. Д. Ушинский пишет, что в процессе первоначального обучения педагогам надлежит руководствоваться *главнейшими общими правилами*:

«1) о времени для начала ученья вообще и о необходимости соображаться с естественным развитием дитяти, зависящим от времени, при всяком новом шаге его обучения,

2) о предметах первоначального обучения,

3) об организации семейного или школьного класса,

4) о школьной дисциплине,

5) о значении обучения русскому языку в первоначальном курсе».

Подлинную гуманистическую научную педагогическую концепцию развития и становления личности содержит капитальный труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869). Эта работа Ушинского не была учебным пособием, т. е. специальным дидактическим средством, предназначенным для систематического педагогического образования и самообразования, однако стремящийся к повышению своей квалификации учитель мог найти в «Педагогической антропологии» ответы на многие вопросы, решаемые им в профессиональной деятельности.

В своей работе Ушинский, рассматривая важнейшие методологические проблемы педагогики, предложил новый антропологический подход к воспитанию человека. По его мнению, предметом педагогики является человек во всей совокупности его проявлений, следовательно, чтобы выстроить процесс воспитания с учетом всех его физиологических, психологических, социальных и других особенностей, необходимо целостное знание о человеке. Такое целостное антропологическое знание дает возможность определить содержание обучения и воспитания, наиболее продуктивные формы, методы и средства его организации, что призвано обеспечить оптимальное развитие ребенка.

«Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния», – писал Ушинский.

По праву К. Д. Ушинского можно назвать основателем направления педагогической гуманистики в научной педагогике.

Демократическое направление в педагогике

Идеи К.Д. Ушинского легли в основу деятельности известных *педагогов-демократов* второй половины XIX в.: Н. А. Корфа, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, Д. Д. Семенова, Н. Х. Весселя, Д. И. Тихомирова и др.

Педагогическая деятельность и научные труды Н. А. Корфа



Николай Александрович Корф

Николай Александрович Корф (1834–1883), родился в Харькове в аристократической семье Корфов, к которой принадлежали президент Академии Наук Иоганн Альбрехт Корф и граф М. А. Корф. На втором году жизни Николай Александрович остался круглым сиротой.

Окончив в 1854 году курс в Александровском лицее, Корф поступил на службу в департамент министерства юстиции, но через полтора года, несмотря на увещевания знатных родственников, уехал в деревню, женился, стал заниматься хозяйством, принимал участие в дворянских собраниях, немало способствуя осуществлению на месте крестьянской реформы.

Атмосфера реформ 60-х гг. увлекла Корфа, он энергично занялся общественно-педагогической деятельностью. Корфа по праву называют создателем системы *земского образования, доступного крестьянским детям.* Он организовал земскую начальную трехлетнюю школу для деревенских детей.

Под его влиянием и руководством в уезде начали активно открываться школы. Только за пять лет (1867–1872) Корф лично содействовал открытию более 50 школ в Екатеринославской губернии.

Решительно отвергая деление учащихся на «знать» и «простолюдинов», подлинный демократ и просветитель, Корф с большим уважением относился к крестьянам, отстаивал право каждого на свободный выбор в образовании. Для того чтобы не допустить возврата взрослого населения к неграмотности, он разработал долговременную программу обучения, включавшую и занятия для повторения в воскресных школах. По примеру Н. А. Корфа «повторительные классы» появляются в других земствах страны.

Издававшиеся барона Корфа «Отчеты Александровского уездного училищного совета» (5 выпусков) обращали на себя внимание как администрации, так и педагогического мира и литературы. Кроме того, Корф

за шесть лет (1867–1873) напечатал пять учебников и руководств для народной школы: «Руководство к обучению грамоте по звуковому способу»; «Русская начальная школа», как «руководство для земских гласных и учителей сельских школ» – первый в России труд по училищеведению (разошелся в количестве 32 тысяч экземпляров); «Наш друг» – книга для чтения в народной школе; «Малютка» – первая книга после азбуки для народной школы и семьи, вошедшая, затем, в состав «Нашего друга»; «Наше школьное дело» – собрание статей барона Корфа по вопросам, касающимся дела народного образования вообще и народной школы в частности («Об инспекции народных училищ», «Учительские съезды» и др.).

При составлении «Нашего друга» Корф задался целью «посредством ознакомления учащегося с окружающим миром повлиять на улучшение его материального и нравственного быта». Некоторые педагоги отнеслись враждебно к этой книге; учебный комитет Министерства народного просвещения одни издания ее вносил в свои каталоги, другие – нет. Сам Н. А. Корф постоянно переделывал «Нашего друга», сообразно с указаниями опыта и практики. Деятельность барона Н. А. Корфа сделала его имя популярным во всей России. Попечитель кавказского учебного округа Неверов, организовавший дело народного образования на Кавказе, писал к Корфу сочувственные письма, прислал директора кубанской семинарии, известного педагога Д. Д. Семенова, для ознакомления со школами Корфа, командировал к нему инспекторов и учителей. В 1870 г. Санкт-Петербургское педагогическое общества избрало Корфа своим почетным членом, а в 1871 году то же сделали московские университет и комитет грамотности. Тогда же Корф посетил Санкт-Петербург, где старался пропагандировать мысль о необходимости всеобщего обучения.

Власти всеми силами старались подавить инициативу энтузиаста в деле преобразования народного просвещения. Отчетливо сознавая, что время реформ закончилось и что ему не дадут работать для процветания народной школы, несмотря на сочувствие, которое со всех сторон высказывалось ему русской публикой, в 1872 году Н. А. Корф уехал с семьей на целых 8 лет в Швейцарию.

Но и в Швейцарии Корф продолжал интересоваться любимым делом и писал о нем статьи в «Вестнике Европы», «Народной школе», «Неделе» и «Санкт-Петербургских Ведомостях». Часть их потом вышла отдельной книгой под заглавием: «Наши педагогические вопросы» (1882). Кроме того, Н. А. Корф перевел «Руководство к наглядному обучению Ф. Гардера» и написал «Историю Востока, Греции и Рима для обучения и самообразования», составленную на основании чтений автора в им же основанной русской домашней школе в Женеве. Женевская академия наук (Institut) избрала его своим почетным членом.

В 1880 году Корф возвратился из-за границы, стал создавать воскресные повторительные школы и составил особый «Руководитель для

воскресных повторительных школ», в котором с большим искусством изложил программы и методические указания, соответствующие этой цели. В то же время в целом ряде статей он горячо проповедовал идею всеобщего обязательного обучения, а также необходимость учительских съездов. Последние он, по возможности, старался устраивать, руководя иногда их занятиями (херсонский съезд учителей 1881 г.). Корфу принадлежит разработка не только модели устройства земской школы, но самой ее аксиологии – системы ценностей. Он «дал новое содержание ее курсу и указал новое направление в сторону обогашения учащихся полезными знаниями и развитию их природных способностей», – писал педагог Н. В. Чехов. 13 ноября 1883 года Н. А. Корф ушел из жизни.

В. Я. Стоюнин и отечественная педагогика

Видный педагог ***Владимир Яковлевич Стоюнин*** (1826–1888) родился в купеческой семье. Окончив гимназию, обучался в Петербургском университете. По завершении университетского курса вернулся в свою родную гимназию преподавателем русского языка и словесности. В 1871 г. Стоюнин назначается инспектором московского Николаевского сиротского института (1871–1874), а затем – инспектором частной женской гимназии, открытой его женой Марией Николаевной (1881–1884). В своих работах по педагогике и истории образования Стоюнин рассматривал вопросы образования и воспитания в тесной связке с социокультурными условиями российской действительности.



Владимир Яковлевич Стоюнин

Вслед за К. Д. Ушинским В. Я. Стоюнин отстаивал принцип национальной школы: «Дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается». Он стремился внедрить принцип народности в школе: «В каждом народном воспитании, при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеоживляющий дух».

Не отрицая научных достижений педагогических систем других стран, Стоюнин резко выступал против попыток организации школьного дела в России по иностранным образцам. Возмущаясь обращениями чиновников Министерства народного просвещения к иностранным педагогам, игнорирующим национальные традиции и устои, Стоюнин призывал к созданию русской педагогики, способной вобрать в себя историю и психологию народа.

Согласно Стоюнину, школа может стать русской, если будет отвечать потребностям русской общественной жизни, если из нее будут выходить такие люди, в которых нуждаются государство и общество. Вот как он описывает педагогический идеал: «Просвещением вызываются присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следственно, с просвещением соединяются все сферы деятельности: и ученого, и администратора и судьи, и медика, и филантропа, независимо от тех специальных знаний, которые им нужны для деятельности».

Стоюнин видел назначение школы в воспитании человека, а не в профессиональной подготовке. Чтобы правильно развиваться, школа должна готовить будущих граждан в истинном смысле этого слова, т. е. приверженных чувству законности, никогда и нигде не ставящих «дело на втором плане, а на первом личность». Школа должна способствовать улучшению общественной нравственности. Школьным учителям следует воспитывать своих питомцев, «оживляя сферу своих уроков идеалом, не заключенным в узкие пределы той или другой кафедры, а в связи с нравственными требованиями семейной и общественной жизни».

Видный педагог высоко оценивал идею всесословной женской гимназии, способной уничтожить вопрос о существенном отличии образования женщины и мужчины. Он не допускал нравственного и умственного превосходства одного пола над другим.

Стоюнин разработал учебные пособия и методические руководства для преподавания родного языка и словесности: «Высший курс грамматики» (1855), «Руководство для исторического изучения русской литературы» (1869); «Руководство для теоретического изучения литературы (1870), «Русская классная хрестоматия для низших классов» и «Руководство для преподавателей» (1876).

Труды В. Я. Стоюнина внесли ценный вклад в педагогику и методику преподавания литературы. Выступая против формального преподавания, Стоюнин писал, что литература как учебная дисциплина обладает высокой воспитательной ролью. В книге «О преподавании русской литературы» (1864) он изложил задачи и методы изучения словесности, предлагал так организовать изучение предмета, чтобы ученики попытались самостоятельно разбирать и анализировать произведения.

Педагогические взгляды В. В. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, Д. Д. Семенова, Н. Х. Весселя, В. П. Острогорского, Д. И. Тихомирова

Известный русский педагог ***Василий Иванович Водовозов*** (1825–1886), выходец из купеческой семьи, закончил филологический факультет Петербургского университета, затем преподавал в гимназии. По приглашению Ушинского В. И. Водовозов становится преподавателем литературы в Смольном институте, пишет статьи и книги по истории литературы.



Василий Иванович Водовозов

Настаивая на непосредственном изучении литературных произведений в школе, В. И. Водовозов вводит прогрессивную методику обучения. Энергично выступая против классицизма, насаждаемого реакционным Министром просвещения Д. А. Толстым, он как сторонник «реального» метода преподавания гуманитарных дисциплин призывает заменить изучение мертвых языков родным русским языком и новыми иностранными, ратует за введение естествознания и математики, литературы, истории, географии. Борьба за трансформацию содержания гимназического образования стала причиной его отставки в 1866 г.

В результате исследования проблем начального обучения была опубликована «Книга для первоначального чтения в народных школах» (1871), получившая всеобщее признание. В течение 20 лет разошлось более 700 тыс. экземпляров. Книга содержала элементарные сведения по естествоведению, истории и географии, что способствовало развитию у детей воображения, эстетического и этического чувства. В 1879 г. вышла вторая часть «Книги для первоначального чтения», предназначавшаяся для детей старшего возраста и для взрослых. В книгу включен материал по естествознанию, физике, географии, истории и этнографии.

Водовозов − автор «Рассказов из русской истории» (1861 и 1864), «Русской азбуки для детей» (1873), пособия «Предметы обучения в народной школе. Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам» (1873). Его «Очерки из русской истории XVIII в. с приложением очерков из древнерусской жизни и из истории допетровского переходного времени» (1882) – одно из лучших популярных сочинений по истории России.

Русский педагог ***Николай Федорович Бунаков*** (1837–1904) способствовал становлению и развитию земского народного просвещения. Во второй половине XIX в. Бунаков пользовался большим авторитетом среди представителей педагогического сообщества, С 1872 по 1884 г. он организовывал и осуществлял руководство 11 съездами учителей, на которых обсуждались различные учебно-воспитательные проблемы. Страстный защитник идеи всеобщего обучения, Бунаков в ряде губерний проводил летние учительские съезды и курсы, где за 30 лет своей общественно-педагогической деятельности обучил тысячи учителей. В соответствии с дидактическими и методическими установками Ушинского педагог разработал и усовершенствовал методику объяснительного чтения.

Приверженец звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте, он создал популярные в педагогической среде методические труды: «Родной язык, как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом», а также «Азбука и уроки чтения».



Николай Федорович Бунаков

Контрреформы 1880-х гг. вынудили этого выдающегося земского деятеля прекратить общественно-педагогическую работу. Поселившись в своем имении в с. Петине Воронежской губернии, Бунаков на собственные средства построил трехлетнюю начальную школу, а также общеобразовательную школу для взрослых, в которой преподавал с 1884 г. Школьная библиотека превратилась в просветительский центр, здесь проходили литературные вечера. Бунаков организовал один из первых в России драматических кружков и крестьянский театр (1888), на сцене которого ставились произведения русской и зарубежной классики.

Преподавательская деятельность в Петинской школе привела Бунакова к осознанию необходимости превращения трехлетней народной школы в полноценную среднюю общеобразовательную. Во время Всероссийской выставки, проходившей в Нижнем Новгороде (1896), он успешно выступил с циклом лекций на учительских курсах. Вновь земства стали приглашать его руководить курсами для народных учителей в Ярославле и в Одессе (1900).

Отрицая казенный формализм чиновничьих предписаний, Бунаков читал лекции, в которых отстаивал необходимость общеобразовательной подготовки для народных учителей. В 1902 г. после заявления Бунакова о «неотложной необходимости новых свободных форм общественной и государственной жизни» его лекционная деятельность была запрещена. По распоряжению министра внутренних дел полиция закрыла школу и театр, а самого Бунакова лишили права заниматься педагогической и общественной деятельностью. Педагог попал под надзор полиции. Бунаков своей преподавательской, общественно-педагогической и просветительской деятельностью подвижнически служил делу просвещения русского народа.

Продолжатель дела К. Д. Ушинского, педагог и известный методист ***Дмитрий Дмитриевич Семенов*** (1835–1902) предложил концепцию начального образования, в которой центральное место занимало наглядное обучение. За время работы на Кавказе он профессионально подготовил несколько сотен народных учителей, организовал ряд учительских семинарий. При содействии общественности Семенов открыл женскую прогимназию и учительскую семинарию в г. Гори. Семенов – автор учебного

пособия «Отечествоведение»; методических трудов «Уроки географии», «Дар слова» и «Опыт методического руководства для преподавания русского языка и комментарий для наглядного обучения». В 1888–1891 гг. осуществлял редактирование журнала «Детское чтение».

Педагог и публицист ***Николай Христианович Вессель*** (1837–1906) окончил факультет восточных языков Петербургского университета (1855). Вессель составлял записки по вопросам народного образования, изучал «историю училищ в западноевропейских государствах и в России». С начала 1860-х гг. издавал совместно с И. И. Паульсоном известный педагогический журнал «Учитель», однако в 1864 г. вынужден был уйти из редакции из-за расхождений взглядов с Паульсоном по вопросу о классическом и реальном образовании.

Редактировал «Педагогический сборник» (1864–1882), а с 1885 по 1900 г. – «Задушевное слово».

Вессель – один из основателей и секретарь Петербургского педагогического общества (1869), автор трудов по истории педагогики: «Опытная психология, в применении к воспитанию и обучению» (1862); «Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов» (1873−1874); «Профессиональные школы и обучение ремеслам» (1881) и др.

В процессе воспитания Вессель продолжал идеи Руссо, утверждая принцип природосообразности. Целью общего образования он считал совершенное развитие разных способностей каждого человека. Задача педагога – побуждать личность ребенка к самовоспитанию, а это возможно лишь с учетом индивидуальных особенностей учащегося. Если ученик сумеет осознать и проявить в школе свои способности, он сумеет произвести наиболее адекватный выбор профессиональной деятельности.

Не выступая сторонником ложного классицизма и сохранения древних языков в гимназии, Вессель предложил перестройку содержания и методики преподавания в средней школе. Он предлагал так организовать учебный процесс, чтобы тот максимально соответствовал потребностям данного региона. Из этого следовало, что надо создавать специальные учебники для каждого учебного округа.

В эпоху реформ 1860-х гг. Вессель стремился предложить свое решение исторической проблемы преобразования системы просвещения, отвечавшее запросам общества и интересам народа. Считая официальные гимназии «менее всего общеобразовательными», Вессель создал проект организации общего и профессионального образования в системе народного просвещения. Планировал создание обязательной народной восьмилетней школы и четырехлетней средней школы. На основе общего образования должна строиться система профессионального образования. Главная заслуга Весселя заключалась в разработке альтернативного правительственному уставному училищеведению демократического подхо-

да к организации системы образования – «общественного училищеведения».

Русский педагог ***Виктор Петрович Острогорский*** (1840–1902), окончив историко-филологический факультет Петербургского университета, преподавал русскую словесность во многих учебных заведениях, в том числе на женских педагогических курсах. Продолжая и развивая прогрессивные педагогические идеи «шестидесятников», Острогорский выступал за равноправие женщин в образовании.

Он участвовал в организации первой воскресной школы, активно работал в Петербургском комитете грамотности, издавал статьи и серии брошюр «Из народного быта» (1883), «Хорошие люди» (1884). На свои деньги организовал двухклассную школу и библиотеку для крестьян на Валдае (1896).

В разные годы Острогорский редактировал несколько изданий: «Детское чтение», «Педагогический листок», «Воспитание и обучение» и «Мир Божий». Является автором многочисленных статей, опубликованных в педагогических журналах «Учитель», «Женское образование», «Образование», «Вестник воспитания» и «Русская мысль».

Призывая воспитывать в учащихся человеколюбие, Острогорский разработал уникальную методику «толкового чтения» – эмоционально-образного восприятия классических произведений русской и иностранной литературы. Им подготовлены наставления для преподавателей и юношества «Руководство к чтению поэтических сочинений» (1877), а также пособия «Русские писатели, как воспитательный и образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» (1885) и «Беседы о преподавании словесности» (1886).

Автор знаменитого русского «Букваря» ***Дмитрий Иванович Тихомиров*** (1844–1915) родился в Костромской губернии в семье сельского священника. По окончании Московской военно-учительской семинарии был оставлен на преподавательскую работу. Тихомиров с коллегами организовал первую в Москве и в России вечернюю воскресную школу для рабочих; возглавлял курсы для учительниц городских училищ; заведовал несколькими фабричными школами; преподавал на московских педагогических курсах при обществе воспитательниц и учительниц; руководил учительскими съездами в разных губерниях. В 1874 г. он был назначен инспектором школ Московского благотворительного общества.



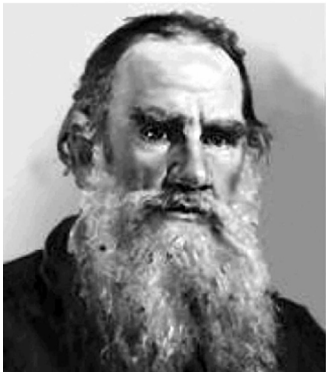
Дмитрий Иванович Тихомиров

Тихомиров − автор известных по всей России методических руководств: «Грамматика», «Букварь для совместного обучения чтению и письму», «Азбука правописания», которые до 1917 г. вышли тиражом 4 млн. экземпляров. Составленное Тихомировым в доступной форме «Руководство к букварю» (1870) – уникальное методическое пособие по изучению правил русского правописания. Его «Элементарный курс грамматики» (1873) и «Начатки грамматики» (1885) по праву считались самыми доступными учебниками для народной школы. Краткий учебник для сельских школ «Правописание до грамматики» (1900) – экспериментальное пособие по обучению правописанию без грамматики. Книга для классного чтения и бесед, устных и письменных упражнений в школе и семье «Вешние всходы» знакомила учащегося с окружающим миром. Очерки, рассказы, стихотворения лучших русских писателей «Из истории родной земли» (1891) и «Начатки географии» (1884) давали детям общие сведения о земном шаре и вселенной.

Методист и педагог, Тихомиров разработал «Опыт плана и конспекта» (1875) как «подробно мотивированную программу» обучения родному языку в начальных школах. Его «Школа грамотности» (1887) – руководство для деревенского домашнего обучения. «Методика обучения родному языку» (1887) подводила итог плодотворной педагогической деятельности Тихомирова.

С 1894 г. Тихомиров издавал журнал «Детское чтение», к которому в качестве приложения выходил «Педагогический листок». Также он издал серию книг для самообразования учителей «Библиотека начального учителя» и серию «Библиотека детского чтения». Принимал активное участие в работе Московского комитета грамотности.

Педагогические взгляды и деятельность Л. Н. Толстого



Лев Николаевич Толстой

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) – гениальный писатель, философ, педагог-теоретик и учитель – оказал огромное влияние на отечественную и зарубежную педагогическую мысль. Он предложил новое философско-педагогическое решение образовательных проблем как феномена культуры, детства как особого мира, доказал неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний и формировании мировоззрения.

Велика роль Толстого в разработке теоретических проблем педагогической науки. Он стремился определить ее задачи, уточнить существующие понятия, пытался показать, что обучение, воспитание

и развитие соотносятся между собой, как форма и содержание единого процесса психического развития человека. «...Чтобы сделаться наукой, и плодотворной наукой, – указывал Толстой, – педагогике, по нашему убеждению, нужно перестать оставаться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и выводить свои положения от частных к общим, а не наоборот...»

Формулируя задачи педагогической науки, Толстой отмечает, что они заключаются в «изучении условий совпадения» деятельности «образовывающего и образовывающегося» на пути к единой цели, а также в необходимости изучения и тех условий, которые препятствуют такому совпадению. При этом особо важную роль он придавал изучению передового опыта, превращению каждой школы в «лабораторию творческого труда учителей и учащихся».

Изучение, осмысление и обобщение педагогического опыта, по мнению Л. Н. Толс-того, не следует возлагать лишь на одних теоретиков педагогики. Оно будет выполнено успешно только тогда, когда к этому делу удастся привлечь педагогов-практиков. «Сословие педагогов, писал Л. Н. Толстой, владеет огромным запасом особенно драгоценных в настоящее время педагогических фактов, наблюдений и выводов опыта, которые, будучи обнародованы, не только принесут неизмеримую пользу для самого хода образования и для науки педагогики, но которые одни разрешат окончательно те бесчисленные вопросы по народному образованию, которые в настоящее время столь законно занимают наше общество. Только на этих фактах, наблюдениях и выводах, а не на кабинетных теориях может построиться здание нашего будущего народного образования».

Л. Н. Толстой не ограничился теоретическими соображениями по поводу изучения опыта учебно-воспитательной работы, но на практике занятий с детьми в Яснополянской школе показал, как изучать этот опыт и содействовать дальнейшему развитию педагогики. Дневник Толстого о работе Яснополянской школы является творческим отчетом великого писателя и педагога и принадлежит к числу лучших творений мировой педагогической литературы.

Большое значение придавал Толстой уточнению основных педагогических понятий: «образование», «обучение», «воспитание», «учение», «преподавание». При этом он пришел к выводу, что имеющихся понятий недостаточно для объяснения процессов развития человека и культуры, выражения существенных отношений индивида и общественного опыта.

Образование, включающее обучение и воспитание, по мнению писателя, является объективным процессом, как и все процессы природы. Деятельность образовывающегося всегда заключается в том, чтобы усвоить себе образ, форму или содержание мысли того человека или тех людей, которых он считает знающими больше себя.

Обобщая содержание основных педагогических понятий, Л. Н. Толстой выделяет самые важные моменты учебной деятельности: ее цели, содержание, условия, способы организации, результаты. Обучение в школе должно быть целенаправленным процессом сознательного усвоения знаний, но способность человека усваивать множество сведений бессознательным путем также должно учитываться педагогами.

В ходе открытой журналом «Ясная Поляна» дискуссии «Чему и как учить?» были подняты наиболее актуальные для системы народного образования вопросы. Опыт Яснополянской школы послужил для Л. Н. Толстого тем материалом, который позволил ему показать, что народное образование не должно копировать западноевропейскую систему образования. Л. Н. Толстой обнажил вредные последствия эмпиризма западноевропейской педагогической науки для интеллектуального и нравственного развития детей.

Цель народной школы, по Л. Н. Толстому, – это воспитание творческой, нравственной личности, задача обучения и воспитания – это формирование творческого мышления и нравственного самосознания. Вопросы определения целей и содержания обучения Л. Н. Толстой разъяснял читателям на различном предметном материале, подчеркивая необходимость полноценного научного образования.

Писателя интересовали различные аспекты отбора учебного материала. В его понимании учебный предмет – это система научных понятий, обобщений, которые отражают реальную действительность как совокупную трудовую и духовную деятельность людей.

Придавая исключительно важное значение вопросам передачи духовной и материальной культуры, Л. Н. Толстой пытался в своих работах определить содержание обучения исходя из наиболее исторически значимых форм мышления (логического, опытного, художественного) и соответствующих учебных предметов (математических, опытных, языков) и способов передачи знания – путем слова, пластического искусства, рисования и лепки, путем музыки, пения, т. е. науки о том, как передать свое настроение, чувство.

Проблема методов обучения, формирования понятий приобрела для Л. Н. Толстого значение «философского камня». В дневнике Яснополянской школы он убедительно показал, что от решения этой проблемы зависит в целом формирование творческой нравственной личности, всех ее возможностей и способностей.

Л. Н. Толстой не придавал важного значения структуре урока. Если К. Д. Ушинский намечает типы уроков, рассматривает звенья урока, отмечает их зависимость от конкретных целей и задач урока, то Толстого больше заботило другое – чтобы уроки были интересны, способствовали развитию детей и не стесняли их свободы. Из всех звеньев урока Толстой более подробно останавливался на опросе. Он считал, что именно при

опросе особенно ярко проявляется взаимное непонимание учителя и ученика. Давая точную картину психологических переживаний ребенка при опросе, Толстой делает вывод о том, что одиночное (индивидуальное) «спрашивание» вредно, учитель имеет право спрашивать ученика только тогда, когда ученик готов и настроен отвечать.

Л. Н. Толстой привлек внимание своих современников к вопросу о том, что на основе традиционной формальной логики нельзя научить детей решать сложные задачи, которые перед ними ставит жизнь. По его мнению, «передать науку» учащимся можно, исходя из понимания универсальности метода мышления.

В основу своей деятельности в Яснополянской школе Л. Н. Толстой положил именно такое понимание форм мышления и логики развертывания предметного материала, которое приводило к познанию сущности вещей, выявлению генетически исходного, всеобщего, которое как «частность» должно было стать исходным в изучении отдельных учебных дисциплин. Ему принадлежат поистине уникальные выводы о роли образного, конкретного и отвлеченного, об опасности оперирования словами-терминами до того, как сложилось понятие. Л. Н. Толстой делает заключение: «...Учителю кажется легким самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легким. Все учебники естественных наук начинаются с общих законов, учебники языка – с определений, истории – с разделения на периоды, даже геометрия – с определения понятия пространства и математической точки. Почти каждый учитель, руководствуясь тем же путем мышления, первым сочинением задает определение стола или лавки и не хочет убедиться, что для того, чтобы определить стол или лавку, нужно стоять на высокой ступени *философско-диалектического развития* и что тот же ученик, который плачет над сочинением о лавке, прекрасно опишет чувства любви или злобы...»

Организовав экспериментальное обучение в Яснополянской школе, Л. Н. Толстой делает ряд выводов по методике преподавания, которые не утратили актуальности и сегодня. Предложенное им «развертывание» учебного материала, идентичное пути осуществления открытий в науке, и требование самостоятельных действий учащихся при прохождении этого пути под руководством преподавателя, который «расставляет приманки для воображения» и «избавляет» от «объездов», в полной мере соответствует современным диалектико-материалистическим представлениям о методах формирования научных понятий.

Широта философского кругозора Л. Н. Толстого позволила ему выделить еще одно направление критики «отставшей от жизни педагогики», которое он назвал использованием на «предметных уроках» принципа наглядности. Здесь выявилось его отношение к чувственному и рациональному познанию. Он видел искусственность их противопоставления, которое исходило из сведения всех элементов мысли (понятия) к

чувственно-наглядным опорам. По его мнению, «непосредственное отношение к жизни», которое понималось последователями Песталоцци как наглядное обучение, как главное средство для приобретения знаний». Однако элементы рационального знания, выражающегося в умении детей «сличать», «различать», «распутывать», уже характеризует начальный этап процесса познания.

Л. Н. Толстого всегда интересовали вопросы содержания образования, к решению которых он подходит с позиций своего нравственно-этического учения. Все содержание обучения должно быть подчинено, по его мнению, ведущей идее – гуманизации научного знания и формированию самосознания личности. Представляют интерес слова писателя, высказанные им в статье «О народном образовании» (1874), которую он назвал педагогической исповедью. Толстой сравнивал в ней перенесенную на русскую почву западноевропейскую педагогическую систему с новой молотилкой, которая «куплена дорого, поставлена, пустили молотить, молотит дурно, как ни подвинчивай доску, нечисто молотит, и зерно идет в солому». «Но хоть и убыток», но «деньги потрачены». Толстой грустно замечает в этой связи: Я знаю, еще долго будут процветать наглядные обучения, и кубики, и пуговки вместо арифметики, и шипенье для обучения букв... Но я тоже твердо знаю, что здравый смысл русского народа не позволит принять эту навязываемую ему искусственную систему обучения.

Одним из наиболее уязвимых мест в дидактических взглядах Л. Н. Толстого являлось то, что он не придавал должного значения необходимости сообщать ученикам знания в определенной форме. Учебные предметы в своей школе Л. Н. Толстой подбирал, руководствуясь двумя критериями: 1) практической их необходимостью в крестьянской жизни; 2) интересами детей.

В то время как В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский боролись за глубокую и содержательную систему знаний, Л. Н. Толстой ограничивался лишь несколькими учебными предметами (число их в разные периоды его деятельности колебалось от четырех до двенадцати).

Принцип свободы в обучении и воспитании, который поддержал Л. Н. Толстой, прежде всего означал новый тип общения между учителями и учащимися – важнейшего условия эффективности учебно-воспитательного процесса. Новая школа может быть создана только тогда, указывал Л. Н. Толстой, когда учителя откажутся «от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик».

Л. Н. Толстой стремился к тому, чтобы создать в своей школе атмосферу естественных отношений между учителями и учениками, обстановку деятельной и творческой работы учителей, пытливого изуче-

ния детьми необходимых им знаний. Обучение детей должно быть пронизано новым духом, который способствовал бы расцвету творчества детей, определял стиль работы школы в целом. Имея в виду свою школу, Л. Н. Толстой писал: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя».

Весьма своеобразно понимал Л. Н. Толстой вопрос о дисциплине в классе. Нередко может показаться, что он отрицал всякую дисциплину. На самом деле это не так.

Толстой был противником казарменной дисциплины, насаждаемой сверху и основанной на угрозах и принуждении. Он признавал важность классной дисциплины, об этом свидетельствуют некоторые его письма студентам, работавшим учителями. Толстой был за такую дисциплину, которая устанавливается в процессе работы и поддерживается самими детьми, увлеченными работой.

Толстой стремился к тому, чтобы дети сами осознали необходимость порядка и дисциплины в школе, которые, по его мнению, не могут быть навязаны силой. Он подчеркивал, что учитель не должен вмешиваться в многогранную и кипучую жизнь детей. Они сами в большинстве случаев могут наладить свои отношения, поскольку чувство справедливости почти всегда проявляется в детском коллективе. При такой организации в Яснополянской школе за время ее существования, как указывал Толстой, не было каких-либо неразрешимых конфликтов. Решительно отвергая телесные наказания детей, он отказался от воздействия на провинившихся учеников мерами, унижающими личность ребенка. Он считал, что главное в его педагогической работе заключается не в придумывании наказаний, а в развитии сознательности детей, в воспитании у них искренности, честности и правдивости путем осуществления системы школьной работы, устраняющей возможность плохого поведения детей.

Л. Н. Толстой старался сделать как можно больше в Яснополянской школе, так объясняя свое старание: «...когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. Ах, батюшки! Как бы вытащить, и кого прежде, кого после вытащить! И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях. Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тех, тонущих там Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат каждой школе, и двигаюсь вперед гораздо быстрее, чем я ожидал».

Огромный авторитет Л. Н. Толстого у детей, исключительный интерес учеников к урокам, умение учителей школы создавать на занятиях деловую обстановку предупреждали, как правило, возможность серьезных нарушений дисциплины со стороны учеников. Бережное отношение к детям, простота и доброта в общении создавали ситуации, когда, казалось бы, безнадежно забитые дети пробуждались к знаниям, начинали верить в себя.

«В школе у нас, – вспоминает В. С. Морозов, – было весело, занимались с охотой. Но еще с большей охотой, нежели мы, занимался с нами Лев Николаевич. Так усердно занимался, что нередко оставался без завтрака. В школе вид он принимал серьезный. Требовал от нас чистоты, бережливости к учебным вещам и правдивости. Не любил, если кто-нибудь из учеников допускал глупые шалости, не любил шалунов, которые смеялись нечистым смехом, любил, чтобы на вопросы ему отвечали правду. Порядок у нас был образцовый все три года».

В статьях журнала «Ясная Поляна» Л. Н. Толстой неоднократно обращается к термину «любовь», который он использует для характеристики нового, демократического и альтруистического стиля общения учителей и учащихся. В «Общих замечаниях для учителя» (1872) Л. Н. Толстой использует его для характеристики ведущего качества личности преподавателя: «Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель».

Работая в своей школе, Л. Н. Толстой приходит к мысли о том, что надо готовить народных учителей из крестьянской среды и разрабатывает проект учительской семинарии – «Университет в лаптях». Проект официально был одобрен, но денег на его осуществление Толстой не получил, так все и осталось на уровне проекта.

У Л. Н. Толстого есть множество ценных и интересных мыслей о том, каким быть учителю. Самым главным в учителе, считал он, является его любовь к педагогическому труду и учащимся. Л. Н. Толстому принадлежит классическое выражение: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу, и любовь к ученикам, он – совершенный учитель».

Таковы в общих чертах педагогические взгляды и педагогическая деятельность великого писателя, мыслителя, педагога Л. Н. Толстого.

Не все удалось Л. Н. Толстому осуществить из задуманного, много противодействия он встречал со стороны официальных кругов. Воздействие его идей усиливается в наше время. Л. Н. Толстой-педагог развил ряд идей, исходя из диалектического понимания происхождения и функционирования индивидуального сознания, возможности прижизненного формирования способностей. Он применил эти идеи к определению целей, содержания, методов обучения и нравственного воспитания.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛУ ГЛАВЫ 6

1. Какие педагогические идеи Н. И. Пирогова, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского было бы целесообразно реализовать в практике современного образования?

2. В чем состоит современное значение педагогических идей Л. Н. Толстого для понимания реальных проблем и противоречий процесса образования?

3. Как вы относитесь к педагогическим исканиям Л. Н. Толстого? Дайте этико-педагогический анализ организации одного дня учебных занятий в Яснополянской школе, опираясь на статью Л. Н. Толстого «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы»[30] (используйте для анализа первые 8–12 страницы текста).

4. Почему именно К. Д. Ушинского считают основоположником русской педагогики?

5. Разрабатывались ли в России образовательные проекты, отражающие концептуальные основы «школы учебы», «школы труда» и «свободной школы»?

6. Что общего и особенного было в развитии теории и практики образования на Западе и в России во второй половине XIX в.?

7. Какие педагогические достижения во второй половины XIX в. сохранили практическое значение для современной отечественной образовательной практики?

8. Каким образом в XIX в. взаимодействовали западная и российская педагогика. Каковы были результаты этого взаимодействия?

9. Какие педагогические идеи славянофилов получили дальнейшее развитие в трудах русских религиозных философов?

10. Какие педагогические идеи славянофилов значимы для понимания современных проблем отечественного образования?

11. Заполните таблицу с целью осуществления сравнительного анализа представлений об идеале человека, смысле его жизни, цели воспитания, доминирующих способах педагогического воздействия и стиле педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

---

[30] Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы… С. 134–145.

	Славяно-филы	Западники	Н. И. Пирогов	К. Д. Ушинский	Л. Н. Толстой
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия					

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Алексюк, А. Н. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова / А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 6–28.

Бестужев, А. Ф. Из трактата «О воспитании» / А. Ф. Бестужев // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 410–448.

Водовозов, В. И. По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы / В. И. Водовозов // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1986. – С. 117–130.

Жуковский, В. А. План учения / В. А. Жуковский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – С. 120–127.

История образования и педагогической мыли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студентов педвузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – С. 157–164.

Каптерев, П. Ф. История русской педагогии. – Пг., 1915. Глава XXVI. Часть II. Педагогические взгляды Д. И. Писарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.portal-slovo.ru/pedagogy. – Дата обращения: 12.12.2011.

Козьмин, В. Ф. Педагогические идеи Н. А. Добролюбова / В. Ф. Козьмин // Добролюбов Н. А. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1986. – С. 6–18.

Плеханов, А. В. Революционно-демократическая педагогика Н. Г. Чернышевского/ А. В. Плеханов, В. Н. Сажин // Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1983. – С. 7–23.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История педагогики и образования. О зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – С. 215–218.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – 560 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – 606 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Белинский, В. Г. Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей / В. Г. Белинский // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика,1982. – С. 17-19.

Добролюбов, Н. А. Основные законы воспитания Н. А. Миллер-Красовского / Н. А. Добролюбов // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1986. – С. 157–164.

Лесгафт, П. Ф. Антропология и педагогика / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика,1988. – С. 366–375.

Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1988. – С. 16–228.

Острогорский, А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение/ А. Н. Острогорский // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика,1985. – С. 272–305.

Острогорский, А. Н. Учитель и даровитые ученики / А. Н. Острогорский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. – М. : Педагогика, 1990. – С. 318–321.

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

Писарев, Д. И. Школа и жизнь / Д. И. Писарев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика,1984. – С. 144–223.

Прокопович-Антонский, А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский // Антология педагогической мысли России XVIII в.– М. : Педагогика, 1985. – С. 349–363.

Пушкин, А. С. О народном воспитании / А. С. Пушкин // Полн. собр. соч. : В 2-х тт. Т. 2. – М. : Изд. центр «Классика»,1999. – С. 174–175.

Редкин, П. Г. На чем должна основываться наука воспитания / П. Г. Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX вв.– М. : Педагогика, 1985. – С. 373–385.

Толстой, Л. Н. О воспитании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. – М. : Педагогика, 1989. – С. 451–456.

Толстой, Л. Н. О задачах педагогии / Л. Н. Толстой // Пед. соч. – М. : Педагогика, 1989. – С. 37–40.

Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. – М. : Педагогика, 1989. – С. 292–339.

Толстой, Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы / Л. Н. Толстой // Пед. соч. – М. : Педагогика, 1989. – С. 134–200.

Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. В 2-х тт. Т. I. – М. : Педагогика, 1974. – С. 13–31.

Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. В 2-х тт. Т. 1. – М. : Педагогика, 1974. – С. 160–215.

Ушинский, К. Д. Сжатый учебник педагогики / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11-ти тт. Т. 10. – М.; Л. : АПН РСФСР, 1950. – С. 364–622.

Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. В 2-х тт. Т. 1. – М. : Педагогика, 1974. – С. 229–547.

Хомяков, А. С. Об общественном воспитании в России / А. С. Хомяков // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – С. 500–512.

Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский. – М. : Педагогика, 1983. – 336 с.

Учебная, научная и справочная литература

Смирнов, В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.) : Монография / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002. – 480 с.

Периодика

Баркова, Н. Н. Нравственный идеал в русской педагогике (вторая половина XIX – начало XX в.) / Н. Н. Баркова // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 70–75.

Бездухов, В. П. И. В. Киреевский, А. С. Хомяков: принцип соборности в воспитании / В. П. Бездухов // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 78–81.

Гагаев, П. А. Западники и славянофилы в отечественной педагогике / П. А. Гагаев // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 58–62.

Гончаров, Н. К. «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского – начало новой эры в педагогике / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1968. – № 1. – С. 9–20.

Дридгер, К. А. Проблема народности воспитания в России первой половины XIX в.: официальная и славянофильская позиции / К. А. Дридгер // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 70–74.

Егоров, С. Ф. Методологические идеи К. Д. Ушинского в процессе обретения педагогикой статуса науки / С. Ф. Егоров // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 75–83.

Лебедев, П. А. И. М. Ястребцов и его исследования по дидактике / П. А. Лебедев // Сов. педагогика. – 1987. – № 4. – С. 101–105.

Лебедев, П. А. П. Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия / П. А. Лебедев // Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 7–34.

Михайлова, М. В. Экспериментальная педагогика в России / М. В. Михайлова // Сов. педагогика. – 1985. – № 1. – С. 101–107.

Юдашина, Н. И. Антропологическая педагогика П .Ф. Лесгафта / Н. И. Юдашина // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 70–76.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

ГЛАВА 7.
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX–XX ВВ.

§ 1. Образование и педагогическая мысль России
в конце XIX – начале XX вв.
§ 2. Развитие образования и педагогики в РСФСР в 1917–1920-е гг.
§ 3. Образование и педагогическая наука в СССР в 1930–1940-е гг.
§ 4. Отечественное образование и педагогическая мысль
во второй половине XX в.
§ 5. Российское образование в постсоветский период:
позиция критика.

§ 1. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Российское образование на рубеже XIX –XX веков

В конце XIX – начале XX столетий Россия вступила в эпоху радикальных социально-экономических, политических и культурно-образовательных перемен. Незавершенность начатых в XIX веке социально-экономических реформ, а также сохраняемый в неизменной форме политический строй привели к кризису все социокультурные сферы, включая образование. В процессе энергичного развития капиталистических отношений в России была сформирована социальная потребность в интенсивном развитии народного просвещения, тогда как политика Министерства просвещения продолжала отстаивать принцип жесткого сдерживания образования широких народных масс, консервации сословности обучения.

Перепись населения 1897 г. показала, что из 128,2 млн. человек населения более 100 млн. неграмотны, среди мужчин грамотных было 35,8 %, среди женщин – 12,4 %.

Согласно однодневной школьной переписи, проведенной 18 января 1911 г., в России насчитывалось 100 тыс. училищ, 154 тыс. преподавателей (не считая законоучителей) и 6 млн. 180 тыс. учащихся детей.

Главной образовательной задачей XX века стало введение всеобщего обучения детей и поднятие грамотности народа, демократизации народного просвещения и создание общественной системы образования в России.

Всеобщее обучение планировалось завершить к 1922 г. По подсчетам специалистов, численность учащихся в школах при обучении всех детей

в возрасте 8–11 лет должна была достигнуть 16 млн., т. е. увеличиться на 250 %. Без соответствующего роста учительского корпуса подобное не представлялось возможным. Общая численность учителей (в расчете 50 детей на каждого преподавателя) к 1922 г. должна была составить 320 тыс. человек. В течение 10 лет предстояло ежегодно замещать свыше 16 тыс. новых учительских вакансий.

Решение этих масштабных и сложных вопросов тормозилось противоречиями внутри системы образования. Глубокий кризис управления системой образования выражался в «министерской чехарде»: за период с 1900 до 1917 гг. в России сменилось 13 министров народного просвещения, причем у каждого из них были собственные концепции и проекты преобразований системы. В таких условиях решающей социальной силой, способной преодолеть затяжной кризис школы и образования, стало общественно-педагогическое движение, на рубеже веков приобретавшее общенациональную масштабность.

Земская инициатива в определенной мере достигала цели: открывались многочисленные курсы, училища, институты и школы, просветительские общества, комитеты грамотности, комиссии по вопросам народного просвещения. На средства земств и при активном участии интеллигенции и студентов обеспечивались учебниками и книгами сельские школы и библиотеки, народные учителя получали действенную помощь. В Сибири, Прибалтике, на Кавказе, где отсутствовали земские учреждения, создавались общества народного образования, занимавшиеся распространением просвещения. Вновь в общественно-педагогическом движении прозвучала идея автономии высшей и средней школы, что оказалось достижимым только в частном и общественном образовании.

Неудовлетворительное состояние системы народного просвещения породило общественную и частную активность в сфере образования на основе личностно-ценностной парадигмы – свободы личности в образовании. Творческое содружество научной интеллигенции и прогрессивных предпринимателей-меценатов выражалось в открытии доступных общественных и земских учебных заведений. В 1890-е гг. расходы земств на народное образование удвоились. Земские школы увеличивали срок обучения: до 3–4 лет в сельских школах, до 6–7 лет в двухклассных училищах. В ведомстве Министерства финансов и Министерства торговли и промышленности под покровительством Председателя совета министров С. Ю. Витте открываются гимназии и коммерческие училища.

В новых учебных заведениях вводится совместное обучение мальчиков и девочек[31].

---

[31] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 259–260.

Проекты школьных реформ
ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

В 1899 г. министр народного просвещения *Н. П. Боголепов* (1846–1901) учредил Комиссию по подготовке реформы средней школы во главе с бывшим военным министром *П. С. Ванновским*. Всероссийское совещание, состоявшееся летом 1899 г., одобрило выработанные комиссией решения. Боголепов выступал за улучшение подготовки педагогов. При этом он показал себя сторонником «развивающего обучения». Как отмечал министр, «основная мысль моей реформы заключается в том, чтобы каждый учитель имел в виду, прежде всего, развитие мышления и начинал в этом отношении с развития в учениках умения наблюдать, сравнивать и классифицировать».

Другой целью Боголепова была «национализация школы» – расширение и углубление изучения науки, природы, русского языка и быта.

Однако в это время резко обострилось положение в сфере высшего образования. На студенческие выступления против авторитарного университетского устава 1884 г. правительство ответило репрессиями. В 1899 г. были введены «Временные правила об отбывании воинской повинности воспитанниками высших учебных заведений», дававшие право за участие в антиправительственных коллективных выступлениях исключать студентов из высшей школы и отдавать их в солдаты.

Желанного «умирения» не последовало – 14 февраля 1901 г. отчисленный за участие в волнениях студент П. В. Карпович выстрелом из револьвера смертельно ранил министра народного просвещения Боголепова. Проект реформы оказался неосуществленным.

Кризис образования признавался правительством. «Опыт последних лет указал на столь существенные недостатки нашего учебного строя, что Я признаю благовременным безотлагательно приступить к коренному его пересмотру и исправлению. Я избрал вас в сотрудники себе в деле обновления и устроительства русской школы», – провозгласил Николай II в рескрипте на имя генерала П. С. Ванновского в марте 1901 г.

Став министром народного просвещения, П. С. Ванновский 5 апреля опубликовал «приказ», излагавший концепцию преобразований. Обращаясь к преподавательскому персоналу, министр предлагал «войти в ближайшее общение с учащеюся молодежью и, независимо от преподавания, споспешествовать воспитанию юношества на почве любви и сердечного к нему отношения». Учащейся молодежи он «приказал» «с доверием относиться к мероприятиям правительства» и «дать властям возможность посвятить свое время и силы на устройство русской школы и учебного дела».

Летом 1901 г. комиссия под руководством Ванновского пришла к выводу, что государственная средняя школа должна быть единой, с общей программой обучения, тогда как земские школы имеют право разрабатывать собственные программы и в соответствии с ними строить учебный процесс. По проекту комиссии, срок обучения в средней школе – семь лет. Первые три класса составляют законченный цикл – «низшая школа». Переход из низшей в среднюю школу считался недопустимым: среднее образование полагалось излишним для непривилегированных сословий.

В средней школе в течение трех лет изучались Закон Божий, русский язык, отечественная и всеобщая история, география, арифметика, естествоведение, новые языки, рисование, черчение и чистописание. С четвертого класса производится разделение на две группы: одни ученики изучают естествоведение и графические искусства, другие – латинский язык. Общими оставались предметы: Закон Божий, русский язык и логика, литература отечественная и всеобщая, законоведение, отечествоведение, языки французский и немецкий, математика, физика, космография, история отечественная и всеобщая, география и естествоведение.

По окончании гимназии выпускники, изучавшие два древних языка, могли поступать в университет, тогда как те, кто изучал только латынь, при поступлении на историко-филологические факультеты должны были выдержать экзамен по греческому языку. Среднее образование согласно проекту комиссии Ванновского страдало многопредметностью и чрезмерными перегрузками учебного процесса.

Подготавливая преобразования в средней школе, Ванновский начал подготовку нового устава университетов и обратился к профессорской общественности с просьбой вносить предложения по его проекту. Однако его инициативы не встретили понимания и поддержки императора и в среде вузовской общественности. В апреле 1902 г., не закончив ни в одной области начатых им реформ, Ванновский оставил пост министра народного просвещения.

С января 1915 – по декабрь 1916 г. Министерство народного просвещения возглавлял граф *П. Н. Игнатьев* (1870–1945), названный в прессе «министром общественного доверия». Игнатов устраивал многих: Думу, Госсовет, земских деятелей и в особенности профессорско-преподавательский состав и учительство.

Интеллектуальное сообщество, да и большинство населения России ждало от П. Н. Игнатьева энергичного проведения реформы образования, которая обеспечила бы преодоление затяжного кризиса образования, вызванного политикой «министерства народного затмения». Реформа должна была удовлетворить потребности российской науки, снискавшей признание по всему миру, ликвидировать технико-экономическое отставание.

Отчетливо сознавая созревшие потребности экономического развития страны, П. Н. Игнатьев и его последователи в 1915 г. начали проектировать реформу образования, основанную на парадигме модернизации. Предполагалось:

– введение всеобщего обязательного начального образования;

– расширение профессионального и специального образования;

– сокращение преподавания древних языков в гимназиях;

– расширение технического и агрономического образования.

Намечалось трансформировать аксиологию образования на новой концептуальной основе: обеспечить формирование идеала русского интеллигента – высокообразованного, критически мыслящего человека, верного традициям своей родины, способного к принятию самостоятельных решений, готового к практической деятельности на благо народа.

Новая аксиология предполагала изменение цели обучения – практическая направленность обучения становилась важной задачей функционирования средней школы, выпускники которой мыслились активными участниками социально-экономической сферы деятельности.

Памятуя, что «основное правило науки о воспитании требует гармоничного развития всех способностей человека, как душевных, так и телесных», разработчики реформы предполагали изменить содержание обучения: изъять устаревшие учебные дисциплины и внедрить новые программы естественнонаучного и технического цикла, основы точных наук и предмета «ручной труд». Наряду с религиозным и рациональным содержанием образования подчеркивалась необходимость физического, трудового и эстетического аспектов обучения школьников. Отмечалось, что труд будет не только преследовать цели профессионального обучения, но станет средством развития личности школьников. Трансформировалась и методика – планировалось применять активные методы обучения: опыты, практические и лабораторные занятия, экскурсии и т. д.

Проект реформы П. Н. Игнатьева включал признание права не только школы, но и семьи в решении совместных воспитательных и образовательных задач. П. Ф. Каптерев в этой связи писал: «Всякие попытки сближения семьи и школы должны быть приветствуемы. Школа и родители творят одно общее дело, поэтому нельзя смотреть на родителей, как на посторонний элемент. Их совместная дружная работа всегда желательна».

Летом 1916 г. министр П. Н. Игнатьев внес в Думу проект закона о введении всеобщего обучения. Однако и этот проект не получил законодательного оформления. Проекты реформ были отвергнуты правительством, неблагоприятная ситуация во внутренней и внешней политике не позволила осуществить намеченное. В декабре 1916 г. П. Н. Игнатьев был вынужден уйти в отставку[32].

[32] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 262–266.

§ 2. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ В РСФСР В 1917–1920-Е ГГ.

Начало строительства новой советской системы образования

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Год 1917-й оказался переломным в истории России. Наряду с кардинальной трансформацией политической системы, социально-экономических отношений, разворачивалась и «педагогическая революция».

Февральская революция придала мощный импульс развитию общественно-педагогического движения в России. Вновь возродился Всероссийский учительский союз, насчитывавший более 150 тыс. членов, активно действовали другие педагогические объединения и организации, разрабатывавшие подходы к реформированию системы российского образования на широких демократических основах.

Функции политического и научно-педагогического центра подготовки и осуществления реформы выполнял созданный в мае 1917 г. для разработки законопроектов, принципов организации образования *Государственный комитет по народному образованию.* Хотя формально этот общественный орган существовал при Министерстве народного просвещения Временного правительства и его председателем по положению официально являлся министр просвещения, по сути это был независимый штаб общественно-педагогического движения. В него входили более 100 авторитетных общественных деятелей, ученых-педагогов, подвижников образования. Значительную роль в нем играли В. И. Чарнолуский, Н. Н. Иорданский, В. А. Гердт, Я. Я. Гуревич и А. П. Пинкевич.

За короткий срок Комитет сумел осуществить первоочередные мероприятия по демократизации системы российского образования и подготовить десятки документов по реформе образования. В работе этого общественно-государственного органа просматривалось явное сходство с реформой средней школы, проводившейся под руководством П. Н. Игнатьева.

Квинтэссенцией деятельности Комитета стали итоговые документы: манифесты большой гуманистической и демократической силы: «О единой общественной общеобразовательной школе» и «Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе».Окончательно подготовлены они были во второй декаде октября 1917 г.

В этих манифестах сформулированы следующие принципы:

– обеспечение прав в области образования всех национальностей России;

– единство организационных начал школ различных ступеней и видов;

– децентрализация школьного дела (передача народного образования в ведение органов местного самоуправления);

– самостоятельность школы в выборе форм ее организации;

– построение школы на основах автономии – выборность и самоуправление педагогического коллектива;

– обеспечение прав педагогов и учащихся;

– связь школы с семьей;

– сочетание руководящей роли государства в сфере образования со свободным программно-методическим творчеством местных сил в наиболее полном соответствии с требованиями жизни, с «преобладающими на местах течениями педагогической мысли и по возможности с различными индивидуальными потребностями учащихся»;

– дифференцированный подход к определению обязательного и дополнительного материала (как по типам школ, так и внутри них);

– возможность гибкой группировки учащихся в соответствии с их способностями и др.

Данные документы так и не вступили в силу. 20 ноября 1917 г. Декретом СНК Государственный комитет по народному образованию был упразднен.

Социально-политические изменения, происшедшие в России после *Октябрьской социалистической революции* 1917 г., при неоднозначности современных их оценок привели к реформированию всех сторон общественной жизни, причем на демократической основе.

Для государственного управления системой образования, культурно-просветительными и научными учреждениями 26 октября (8 ноября) 1917 г. был создан *Народный комиссариат просвещения* (Наркомпрос). Наркомом просвещения назначен А. В. Луначарский, его заместителями стали Н. К. Крупская, П. И. Лебедев-Полянский и др.

Наркомпрос осуществлял установление единых принципов организации народного образования в РСФСР. Система народного образования перестраивалась на демократических основах – учебное учреждение должно было стать единым, светским, осуществляющим совместное обучение. Достижение этой цели предполагало решительное обновление всех звеньев системы образования, всех сторон школьной жизни. Не признающее никаких расовых, национальных различий равное право на образование, несомненно, придавало советской школе гуманистический характер. Но начала проявляться и тенденция к излишней унификации учебно-воспитательного процесса, к превалированию социально направленности воспитания и педагогики.

Первоначальному этапу становления советской школы была присуща гуманистическая ориентация образования, стремление построить его на общечеловеческих ценностях и идеалах. Доминировала страстная

убежденность в возможности имплантировать в массовую образовательную практику такие ценности, как свобода ребенка и учителя в учебной деятельности, творческий характер интеллектуального и физического труда, бережное отношение к индивидуальным особенностям каждой детской личности.

Важнейшими принципами, декларируемыми А. В. Луначарским и Н. К. Крупской, выступали общечеловеческие образовательные ценности – истинная наука, объективное миропонимание, энциклопедическое общее образование. Представлялось, что перенос этих ценностей в обучение детей рабочих и крестьян произойдет быстро и адекватно.

В полной мере гуманистическая устремленность проявилась в Декларации об «Основных принципах единой трудовой школы РСФСР» и «Положении о единой трудовой школе РСФСР» (сентябрь – октябрь 1918 г.).

Декларация, в основном написанная А. В. Луначарским и Н. К. Крупской, содержала в себе синтез гуманистических идей не только отечественной, но и мировой педагогики. В ней провозглашалось, что высшей ценностью в социалистической культуре остается личность. Пафос этого документа состоял в отстаивании общечеловеческих ценностей, идеалов «развития в подрастающем поколении начал солидарности и общественности», сочетаемого с вниманием к личности ребенка, осуществлением индивидуального подхода к нему, установлением гуманного «отношения учащих к учащимся». Попытки реализации на практике положений, выдвинутых в Декларации, в конкретных условиях Гражданской войны 1918–1922 гг. естественно не могли привести к положительным результатам.

Но, несомненно, «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» – это кульминация развития гуманистической педагогики в рамках советской системы образования. В дальнейшем наметилась все более усилившаяся тенденция к отказу от идейного наследия педагогов-гуманистов дореволюционного периода, возведение классового подхода в воспитании в стратегическую линию школы и педагогики.

Развитие советской школы и педагогики с 1917 г. и на протяжении последующего десятилетия во многом зависело от руководителей Наркомпроса.

Первый нарком просвещения РСФСР ***Анатолий Васильевич Луначарский*** (1875–1933) после окончания Киевской гимназии изучал философию в Швейцарии, где сблизился с марксистами и позднее вступил в большевистскую партию. До 1917 г. жил в эмиграции. Он был широко образованным человеком, профессионально занимался искусством и литературой.

На посту наркома просвещения выступал за приоритетное осуществление социального воспитания, направленного на формирование вы-

сокообразованного «нового человека». Огромная эрудиция Луначарского, богатство и широта его личности способствовали тому, что в 1920-е гг. в Советской России была проведена радикальная и позитивная реформа образования, которая строилась на использовании современных идей, форм и методов педагогического процесса, выработанных как на Западе, так и в России. А. В. Луначарский стремился сочетать в своей деятельности на посту наркома теоретический подход к проблемам педагогики с практической работой по их решению. Он выезжал по личной инициативе в различные города, бывал в школах и других учебных заведениях, встречался с педагогами и представителями общественности. Кроме публикаций по проблемам образования в его наследии десятки литературоведческих книг, около ста драматических произведений.

Деятельность А. В. Луначарского на посту наркома просвещения была прервана в 1929 году, когда после резкой критики со стороны И. В. Сталина в отставку была вынуждена подать вся коллегия Наркомпроса. В дальнейшем А. В. Луначарский направлен на дипломатическую работу во Францию.

Надежда Константиновна Крупская (1869–1939) готовила себя с юности к делу народного просвещения, с золотой медалью окончила женскую гимназию, а затем педагогический класс при ней. Поступила на Бестужевские курсы, которые оставила через полгода. Проработала пять лет в Смоленской воскресно-вечерней школе для рабочих в Петербурге. Надежду Константиновну выделяла какая-то особая теплая любовь к детям.

В конце XIX века начинается ее жизнь как профессиональной революционерки – жены В. И. Ленина. В эмиграции она изучала зарубежную и отечественную литературу по педагогике и психологии, знакомилась с организацией образования в передовых школах Западной Европы. В тот период Н. К. Крупская регулярно публикуется в педагогических журналах. В итоге этот цикл очерков был обобщен ею в интересную и новаторскую для своего времени книгу «Народное образование и демократия» (1917).

Накопленный и осмысленный в этой работе потенциал педагогических идей очень помог Крупской в деятельности на посту заместителя наркома просвещения. Принципы трудовой школы, связи воспитания и обучения с общественной жизнью, требование решительной демократизации школьной жизни стали для нее ведущими в деле реформы образования.

До лета 1929 г. Крупская – одна из самых авторитетных фигур в руководстве советским образованием. Она являлась заместителем народного комиссара просвещения, возглавляла Научно-педагогическую секцию Государственного ученого совета, в состав которой входили такие известные педагоги, как П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак,

С. Т. Шацкий и др. Этим творческим коллективом подготовлены первые программы Единой трудовой школы РСФСР, заложены теоретические основы новой педагогики.

Надежда Константиновна была талантливым, ярким пропагандистом идей трудовой школы. Не отрицая роль свободного проявления личностью своей индивидуальности, считала, что личностное начало призвано отражать в себе принципы и нормы общественного устройства. Школьное образование Крупская рассматривала как единую систему знаний, умений и навыков, тесно связанных с потребностями социально-политического и культурного развития страны. Особо подчеркивая роль школы как центра воспитательной работы, Крупская определила принципы детского самоуправления, построения пионерской организации.

Михаил Николаевич Покровский (1868–1932), государственный и общественный деятель, академик АН СССР (1929). После окончания историко-филологического факультета Московского университета совмещал научно-педагогическую работу с активным участием в деятельности большевистской партии. Долгое время находился в эмиграции, вернулся в Россию в августе 1917 г.



Михаил Николаевич Покровский

С мая 1918-го года по 1932 год Покровский, будучи первым заместителем наркома просвещения, отстаивал приоритет общего среднего образования, выступал против сужения базовых знаний, ранней профессионализации и преувеличения роли ремесленной подготовки и трудовых начал в построении школы. Покровский был одним из организаторов Социалистической (1918, с 1924 года – Коммунистической академии, Государственного учёного совета (1919), Института истории АН СССР, Института красной профессуры (1921).

Как руководитель Государственного ученого совета, Покровский играл ведущую роль в сфере руководства наукой и высшим образованием. Он проводил жесткую политику по пресечению идеологического инакомыслия, инициировал чистки «старой профессуры», поддерживал упразднение автономии университетов.

Покровский выступал за привлечение в вузы выходцев из рабочих, был инициатором создания рабочих факультетов для подготовки рабочей и крестьянской молодежи в вузы.

Пантелеймон Николаевич Лепешинский (1868–1944) окончил Киевский университет, принимал активное участие в революционном движении. В 1918-1919 гг. возглавлял отдел реформы школы Наркомпроса. Его взгляды на реформирование образования отличались радикализмом.

Он предлагал полное разрушение классно-урочной системы: установление непрерывного учебного года с семидневной учебной неделей (два дня выделялось на экскурсии); замену классов по возрастам объединением учащихся по уровню подготовленности; предметного преподавания – цикловым, учебников – рабочими книгами. П. Н. Лепешинский выступал за разрушение старой, дореволюционной «школы учебы» и создание новой, революционной «трудовой школы-коммуны», построенной на принципах самоуправления и самообслуживания. Главным фактором образования и основой деятельности школы он считал производительный труд.

Свои идеи П. Н. Лепешинский пытался реализовать в «Первой советской опытно-показательной школе-коммуне» (1918) в с. Литвиновичи (Белоруссия). Основные принципы, положенные в фундамент ее педагогической деятельности, были характерны для школ такого типа. Главным фактором воспитания являлся труд, который занимал весь световой день. На коммунарах лежала вся работа по самообслуживанию, добыванию продовольствия. Но вместе с тем это был труд организующий, дисциплинирующий и сплачивающий. На учебу оставалось мало времени, но она не рассматривалась в качестве главной задачи школы. Основное внимание уделялось налаживанию особого общественного духа. Такая атмосфера базировалась на близких, товарищеских отношениях, на взаимном доверии и дружбе между педагогами и детьми. Действовало школьное самоуправление.

По причине конфликта с местным населением осенью 1919 г. школа переехала в Москву, где на ее основе была создана опытно-показательная школа-коммуна им. Лепешинского.

Деятельность и программы ГУСа

Важную роль в организации системы образования в стране и в разработке образовательных программ играл Государственный ученый совет (ГУС, реже – ГУСОРЕСП), высший координационный центр научной жизни Советской России в период 1919–1920-х гг. ГУС образован по Декрету СНК РСФСР в составе Наркомпроса РСФСР. В 1923–1925 гг. ГУС входил в состав Академического центра Наркомпроса РСФСР, руководил осуществлением политики советского государства в области науки, искусства, образования и социалистического воспитания. Основные задачи: связь государственных органов с научными и педагогическими работниками; выработка стратегического плана народного просвещения и планов развития исследований в отдельных отраслях науки; развёртывание сети научно-исследовательских учреждений и вузов; программно-методическое руководство учреждениями системы общего образования. Особое место в деятельности ГУСа занимала разработка программ, определяющих содержание образования.

При разработке программ Государственного ученого совета (ГУСа) 1925–1931 гг. устанавливались следующие критерии:

– *политический* – учебный материал должен отвечать классово-партийным идеологическим установкам;

– *социально-экономический* – способствовать социализации учащихся в окружающем мире, знакомить их с экономическим и политическим устройством общественной жизни;

– *политехническо-трудовой* – учебный материал призван знакомить учащихся с технологическими процессами современного промышленного и сельскохозяйственного производств, стимулировать применение полученных знаний в трудовой деятельности;

– *психолого-педагогический* – знания, умения и навыки, заключенные в образовательном материале, должны вызывать у школьников познавательный интерес и активность.

В основе программ лежало стремление приблизить содержание образования к жизни ученика, преодолеть его отчуждение от самого учебного процесса, что нашло отражение в одном из главных принципов гусовских программ: «От ребенка – к миру, от мира – к ребенку». При этом новому содержанию соответствовала необычная логико-структурная форма, обусловленная переходом на *комплексный принцип.* В соответствии с этим существенно менялась вся структура организации учебного процесса. Вместо «жестких» предметов с фиксированным объемом и номенклатурой единиц содержания образования устанавливались гибкие темы. Вместо традиционного последовательного усвоения знаний был взят курс на формирование образовательного процесса через расширение горизонтов (смену рамок) как концентрических кругов: семья – школа – село – район – страна – мир.

Это кардинально меняло приоритеты познавательной деятельности: акцент делался не на овладение знаниями, средствами и способами их приобретения и применения, а на осознание *комплекса* связей и отношений между различными явлениями, обеспечивающими процесс *комплексного* развития и образования школьников. В данном аспекте комплекс трактовался как «конкретные сложные явления, взятые из действительности и объединенные вокруг определенной центральной темы или идеи». Это обусловило рассмотрение комплекса и как формы структурирования (интегрирования) собственно образовательного материала.

Наряду с комплексным подходом программы ГУСа определял и принцип *жизненности и современности.* Решающее значение придавалось реальной жизни, ее феноменам и явлениям, а учебные предметы рассматривались лишь как «средства, содействующие более организованному и экономному овладению этой жизнью». Новая философия образования утверждала, что нужно изучать сами явления, а не их «бледные» отражения в различных дисциплинах. Это распахивало школу в окружающий мир, а ребенка приобщало к непосредственному источнику знаний.

Важным принципом построения программ ГУСа являлся также *краеведческий подход*, который должен был способствовать использованию краеведческого материала для конкретизации и стимулирования обучения, содействовать изучению школьниками своего края, организовывать их участие в общественно полезной деятельности, ориентированной на преобразование окружающей среды.

В развитии программ ГУСа прослеживалась тенденция к постепенному преодолению максимализма и радикализма при разработке материалов. Так *программы 1925 г.* отличались сильной идеологизированностью. Их даже называли «красные программы». Также был чрезмерно абсолютизирован комплексный принцип. Все свелось к изучению трех больших комплексов: естествоведения, трудоведения и обществоведения, в которые были интегрированы все предметы. Это, в частности, обусловило отказ от традиционного обучения в начальной школе счету, письму и чтению.

Новое содержание общего среднего образования наиболее полно воплотилось в программах общеобразовательной *девятилетней школы I и II ступени 1927 г.* Впервые была поставлена задача обеспечения политехнической направленности программ, что придавало им научный характер, приобщало к техническому прогрессу, благодаря этому через содержание образования устанавливалась связь школы с жизнью. Это обусловило введение в старшем концентре II ступени трех профессиональных уклонов, преимущественно в гуманитарной сфере деятельности и включение в учебный план по специальностям ряда профессиональных предметов и производственной практики. Все это должно было обеспечить выпускнику школы возможность быстро включиться в производственный процесс.

Развитие системы народного образования и педагогики в 1929–1931 гг. определялось индустриализацией, коллективизацией, обострением «классовой борьбы», которые обусловили трансформацию Советского государства. В частности, они привели к существенным изменениям в системе образования и педагогической науке. Во главу угла теперь ставилась общественно полезная, трудовая деятельность учащихся, а также их идейно-классовое воспитание. Ориентация на прагматизм, утилитаризм, подготовку к «жизни» и «производству», недооценка общеобразовательных ориентиров педагогической деятельности вызывали существенное снижение уровня общеобразовательной подготовки.

В обстановке возникшего кризиса общеобразовательной школы нарастала критика метода проектов, комплексной системы и построения на их основе программ. Выдвигалось требование усилить внимание к общеобразовательным знаниям и навыкам, что нашло свое воплощение в Постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931).

Поиски новых методов и форм обучения

Новым программам ГУСа должны были соответствовать и новые методы и формы обучения. Это подразумевало существенное изменение стиля коммуникаций в процессе обучения. Традиционная (субъектно-объектная) система «учитель – ученик» заменялась многосторонней, что предусматривало преимущественно групповые формы организации занятий (звеньевые, бригадные).

Возникающие изменения во взаимоотношениях педагога и воспитанника в направлении их партнерства (сотрудничества) становились возможными в результате проблематизации обучения, осуществления познавательной деятельности как инновационной. Такой сферой выступали комплексные темы, исследовательские методы, лабораторно-групповые формы организации учебного процесса, а также общественно полезная и производительная деятельность школьного коллектива.

Акцент делался на овладение учащимися приемами и навыками умственного труда, а также на стимулирование у школьников стремления к дальнейшему самообразованию, совершенствованию знаний, потребности самостоятельно их добывать, постоянно расширяя собственный кругозор. Установка на преобразование окружающей действительности посредством применения знаний требовала творческой направленности учебно-познавательной деятельности школьников, включения проблемных заданий, эвристических вопросов. С такой направленностью познавательной деятельности и было связано выдвижение в качестве основополагающей *системы исследовательских методов.*

Были выработаны различные классификации методов исследовательского характера. Так, выделялись следующие методы:

лабораторный – ученик работает самостоятельно, опытным путем, происходит процесс исследования, но он заранее знает, к каким результатам должен прийти;

эвристический – ученик добывает знания самостоятельно в соответствии со склонностями и способностями, в результате творческой, самостоятельной инициативной работы.

В процессе разработки системы исследовательских методов проявились следующие положительные тенденции:

– переход от разделения методов обучения и воспитания к их все более полному объединению, а в итоге и к слиянию в едином педагогическом процессе;

– последовательное нарастание самостоятельной активно-творческой деятельности школьников;

– усложнение структуры метода, включение в него разнообразных приемов.

Неотъемлемой составной частью процесса выступало установление *новых организационных форм обучения,* способных:

– обеспечить реализацию программ ГУСа,

– создать благоприятные предпосылки для использования системы методов исследовательской направленности,

– содействовать осуществлению связи теории и практики, соединению обучения с участием школьников в общественно полезной, производительной деятельности,

– обеспечить применение учащимися полученных знаний для преобразования окружающей среды.

В основе развития системы форм организации обучения находились следующие принципиальные положения:

– направленность на обеспечение оптимальных условий для установления связи обучения с жизнью и теории с практикой;

– создание условий для органичного сочетания индивидуальных и коллективных форм занятий, воспитания чувства товарищеской взаимопомощи;

– формирование у школьников культуры умственного и физического труда, вдумчивого подхода к планированию, организации и осуществлению учебной деятельности;

– придание самостоятельной работе ученика центральной роли в образовательном процессе;

– трактовка позиции учителя как организатора и консультанта познавательной деятельности, развитие у школьников творческой инициативы и самостоятельности.

Такие доминанты, с одной стороны, отражали общие прогрессивные тенденции мирового педагогического процесса, отвечали основным социальным и психолого-педагогическим требованиям, а с другой – при их гипертрофии и абсолютизации они утрачивали свой стимулирующий образовательно-воспитательный потенциал.

В разработке новых организационных форм обучения считалось необходимым вывести учебно-познавательную деятельность за пределы классной комнаты, подобрать иную *обстановку,* в которой становились возможны более продуктивное овладение и применение знаний. Другим направлением поиска выступало определение таких *форм* совместной деятельности педагогов и учащихся, которые бы привели к слому традиционной классно-урочной системы, ориентированной «на пассивное усвоение знаний». Третье направление поиска – установление эффективных способов внутренней группировки учащихся в процессе коллективной познавательной деятельности.

По отношению к определению новой формы (способа) организации образовательной деятельности приоритет последовательно отдавался сначала *Дальтон-плану* (середина – вторая половина 1920-х гг.), а затем *методу проектов* (конец 1920-х гг.). Во второй половине 1920-х гг. получила широкое распространение *лабораторно-бригадная форма организа-*

ции педагогического процесса. Лабораторно-бригадная форма опиралась на потенциал коллективных форм познавательной деятельности, успешно использовались временные звенья, которые эпизодически создавались и включались в выполнение задания.

Наряду с групповой формой организации учащихся коллективизм проявлялся во взаимопомощи в процессе обучения, в осуществлении соревнования, проведении коллективных вводных и заключительных уроков, а также соответствующих формах учета знаний. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. *метод проектов* (как форма организации педагогического процесса) был выдвинут в качестве единственной формы организации педагогической деятельности, имеющей универсальный характер по отношению ко всем предметам. Руководителей Наркомпроса в нем привлекала наиболее радикальная (и, казалось, оптимальная) трансформация всех сфер организации учебно-воспитательного процесса: вместо классной комнаты – производство или естественная обстановка; классно-урочная система заменялась проектной, а жесткая структура объединения учащихся – гибкими бригадами и звеньями.

Направленность и сущность метода проектов была достаточно прогрессивна – учащиеся свободно группируются для выполнения выдвинутых ими «жизненно значимых целей». При этом класс, еще сохранившийся при лабораторно-бригадной системе, заменялся группами, построенными на общности детских интересов. Впрочем, работа могла быть как групповой, так и индивидуальной. Тема проекта, в центре которого находилась какая-то практическая цель, близкая и понятная детям, утверждалась ими совместно с педагогом, как правило, под руководством. Благодаря этому метод проектов давал возможность объединить в целостный педагогический процесс работу по приобретению знаний, умений и навыков, знакомство с окружающей жизнью и практический общественно полезный труд.

В проектной системе диалектично воплотились сильные и слабые стороны единой трудовой школы 1920-х гг.

Позитивную сторону *методы проектов* составляли:

– учет психологических особенностей ребенка, его интересов и потребностей;

– выполнение педагогом роли организатора ситуаций, стимулирующих активную и самостоятельную работу учащихся в процессе осознанного достижения поставленных целей;

– связь школы с жизнью, обеспечивающая освоение школьниками образовательного материала не через освоение теории, а в процессе непосредственной жизнедеятельности.

Вместе с тем преувеличение значения коллективной деятельности над индивидуальной, общественно необходимой – над собственно учебной, физического труда – над умственным, работы на производстве – над

школьными занятиями привело к превращению метода проектов в фактор дестабилизирующий, а по сути разрушающий учебно-воспитательный процесс.

Система организации занятий по методу проектов приближала школу по своему типу к клубам и этим трансформировала традиционную форму организации учебно-воспитательной деятельности, что ставило под угрозу осуществление воспроизводства и социализации, поскольку разрушались сущностные принципы организации школы. Все это и обусловило правомерный отказ от него в тех формах, в которых он применялся.

Дискредитации метода проектов способствовали критические партийно-правительственные постановления и в целом негативная реакция педагогической общественности на его абсолютизацию, насильственное внедрение в школу как единственного метода[33].

§ 3 . ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СССР В 1930–1940-Е ГГ.

Нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение деятельности учреждений образования

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Потребность в квалифицированных кадрах для развивающейся промышленности способствовала пересмотру в 1930-е гг. целого комплекса вопросов организации народного просвещения. Прежде всего это касалось структуры средней школы, содержания и методов общего и политехнического образования, повышения роли учителя в обучении и воспитании, восстановления ряда общеобразовательных дисциплин, издания единообразных учебных планов, программ, учебников и др.

II Всесоюзное партийное совещание, обсуждавшее вопросы народного просвещения (1930), приняло постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении» детей 8–10 лет и подростков 11–15 лет, не получивших начального образования. Последующие постановления, а также меры по их реализации, были направлены на достижение всеобщего неполного среднего, а затем и полного среднего образования.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» дано указание о развертывании десятилетней общеобразовательной политехнической школы и положено, таким образом, начало унификации всей системы об-

[33] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 287–302

разования на территории СССР. Во всех республиках СССР установилась единая школьная система с небольшими особенностями для отдельных республик. Несколько позже, в 1934 г., постановлением ЦК ВКП(б) и Совета народных комиссаров СССР «О структуре начальной и средней школы в СССР» эта система была уточнена: существовавшие раньше различные типы семилетней и десятилетней школы (ФЗС – фабрично-заводская семилетка, ШКМ – школа колхозной молодежи и др.) были унифицированы. Школьная система установлена в следующем виде: четырехлетняя начальная школа с I–IV классами; семилетняя (неполная средняя) школа с I–VII классами и десятилетняя средняя школа с I–X классами. Существовавшие ранее «группы» учащихся переименованы в классы.

С целью повышения авторитета руководителя школы и утверждения единоначалия вместо прежнего «заведующего школой» в неполной средней и средней школах была введена должность директора школы. Было определено, что директорами неполных средних и средних школ могут быть назначены лишь педагоги, окончившие высшие учебные заведения и имевшие не менее трех лет стажа педагогической работы.

В 1935 г. по решению ЦК ВКП (б) и Совета народных комиссаров СССР принято постановление «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе», в котором отмечен ряд недостатков работы общеобразовательной школы: не вполне удовлетворительный уровень знаний учащихся, неправильное проведение некоторыми учителями урока, перегрузка учащихся домашними заданиями, которые давались без достаточного разъяснения и предварительной проработки учебного материала в классе и т. п. В связи с этими и рядом других отмеченных недостатков даны конкретные указания, направленные на улучшение организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. В частности, началом учебного года во всех союзных республиках СССР установлено 1 сентября, определено деление учебного года на четверти, конкретные сроки окончания учебного года и т. п.

Изменение структуры общеобразовательной школы потребовало пересмотра содержания учебных планов и программ. Эти меры определены в постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932). Уже в 1931/1932 учебном году введены пробные учебные планы и программы для образовательной школы, построенные по предметному принципу. По окончании учебного года от специалистов были собраны замечания и рекомендации по улучшению содержания и структуры учебных планов и программ, а Наркомпросу предложено на основе этих замечаний и рекомендаций переработать учебно-программную документацию к 1 января 1933 г., чтобы «обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук».

В 1935 г. Наркомпрос опубликовал новые учебные планы. Преобладающее число часов отводилось по ним на изучение родного языка, литературы, математики, естествознания, истории и географии; сокращалось число часов на преподавание труда до 1 часа в неделю, а в 1937 г. он был исключен из нового учебного плана; также сократилось время на изучение обществоведческих дисциплин. В 1937 году введено изучение Конституции СССР.

С переходом на новые учебные планы основной формой организации обучения признан урок продолжительностью 45 мин. Все учебные занятия должны проходить по утвержденному расписанию, с постоянным составом учащихся.

При подготовке новых учебных программ особое внимание уделялось устранению их перегрузки второстепенным учебным материалом, а также созданию благоприятных условий для установления межпредметных связей. Важным условием реализации намеченных направлений реформирования школы стало обеспечение процесса обучения стабильными учебниками. В специальном постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933) дано указание в течение полугода подготовить пробные единые обязательные учебники по основным учебным предметам. Определялось, что каждый новый учебник будет утверждаться Коллегией Наркомпроса после предварительного рассмотрения и без ее разрешения в учебник не могут вноситься никакие изменения. К составлению школьных учебников были привлечены крупнейшие ученые, представлявшие различные отрасли науки. Свободная продажа учебников заменялась распределением их по школам.

Довольно интенсивно происходил процесс упорядочения организации учебного процесса, структуры и методов обучения. В постановлении «Об организации учебной работы, внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» значительное внимание уделено проблеме методов обучения. В частности, обосновывалась необходимость отказа от активно использовавшихся ранее «метода проектов» и лабораторно-бригадного метода, приводивших к снижению качества знаний и умений учащихся и к разрушению школы.

Отмечалась ошибочность универсализации тех или иных методов и подчеркивалась необходимость творческого подхода учителя к отбору методов, сообразуясь с возрастом, уровнем знаний и умений учащихся, темой урока и т. д.

Было признано неправомерным деление методов на активные и пассивные. Активными считались следующие методы: исследовательский с подразделением на экскурсионный и лабораторный; метод проектов, эвристический, метод разовых заданий. К пассивным относились методы готовых знаний, т. е. словесно-книжный, вопросно-ответный и т. п. Элементы «метода проектов» и лабораторного метода сохранились к середине 1930-х гг. лишь в небольшом числе опытно-показательных школ.

Происходили изменения и в вопросах учета и контроля знаний и умений учащихся. В указанном выше постановлении обращено внимание на необходимость изучения особенностей личности каждого ученика и проведения на этой основе индивидуального контроля его знаний и умений. Были введены в практику ранее отмененные проверочные испытания для всех учащихся по окончании учебного года. В 1933 г. вместо двухбалльной системы оценок – «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» введена четырехбалльная – «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», Позднее, в 1944 г., эта система стала пятибалльной.

Внеучебная (внешкольная и внеклассная) воспитательная работа

В 1930-е гг. происходил и пересмотр воспитательных задач – приоритетное место начинает занимать формирование активного, политически грамотного строителя советского общества, патриота своей страны. При этом единая политическая и методологическая основа воспитания – марксистско-ленинское учение, оставаясь таковой, по сути, подвергается некоторой трансформации и пересмотру, что отразилось на характере и содержании воспитательного процесса.

Значительное внимание уделялось вопросам организации внеучебной деятельности детей и подростков. Получившие в 1920-е гг. широкое распространение так называемые внешкольные клубы и клубы пионеров в 1930-е гг. дополнены профсоюзными клубами и Домами культуры, в которых проводилась работа с детьми в различных секциях и кружках во внеучебное время. Тогда же, в 1930-е гг., создаются детские парки и детские Дома культуры, Дома пионеров, городские и загородные лагеря, детские железные дороги и пароходства, станции юных натуралистов, техников и др. Программы кружков, клубов, студий увязывались с учебными программами школы, ставилась задача активно помогать школе в развитии у детей интереса к науке, стремления овладеть знаниями.

Содержание и характер внеучебной работы в 1930-е гг. раскрыт в постановлении СНК РСФСР «О мероприятиях по развертыванию внешкольной работы среди детей» (1932) и письма Наркомпроса «О развертывании внешкольной работы с детьми» (1932). На основании этих документов проведена значительная практическая работа по созданию государственной сети внешкольных досуговых и образовательных учреждений. Открывавшиеся Дома и Дворцы пионеров и школьников, будучи учреждениями комплексными и располагая многообразием кабинетов, лабораторий, мастерских, спортивных сооружений, были рассчитаны на работу со значительным числом детей. В них велась кружковая и студийная работа, проводились разнообразные детские праздники и мероприятия.

Центральная детская техническая станция (1930) организовывала очные и заочные состязания, в которых принимали участие школьные

авиамодельные кружки, авиамоделисты детских технических станций, аэроклубов Осоавиахима и др. Центральная станция юных натуралистов и станции юннатов на местах проводили многочисленные природоохранные мероприятия (походы, смотры, слеты), массовые кампании – День леса, День птиц и т. д. Широко развернулось движение «юных друзей Автодора», содействовавшее увлечению детей автомобильным транспортом. В эти годы возникли такие уникальные внешкольные учреждения, как детские водно-технические станции и речные порты, детские железные дороги.

В январе 1935 г. в здании Государственного политехнического музея открыта постоянно действующая выставка детского технического творчества, а на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке в Москве построен специальный павильон юннатов.

По мере развития сети внешкольных детских учреждений Наркомпрос проводил работу по созданию нормативных документов, определявших принципы деятельности внешкольных учреждений, их структуру, порядок управления и финансирования. Устанавливалась их тесная связь со школой. Активное участие в организации и проведении внешкольной деятельности учащихся принимали различные общественные организации.

Развитие сети внешкольных детских учреждений, усложнение содержания их работы, повышение их роли в воспитании детей потребовали расширения подготовки квалифицированных кадров внешкольных работников. С этой целью в 1928 г. при Академии коммунистического воспитания было организовано специальное отделение по подготовке внешкольных работников. Оно готовило организаторов детского досуга и внеучебной воспитательной работы. Преподавали в 1930-е гг. на этом отделении известные педагоги и психологи, такие, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, П. Н. Груздев, И. Ф. Свадковский, С. М. Ривес.

Наркомпрос РСФСР и ЦК ВЛКСМ регулярно созывали совещания руководящих работников детских внешкольных учреждений, где обсуждались вопросы подготовки и переподготовки кадров, планы развития сети внешкольных учреждений, проблемы совершенствования содержания внешкольной воспитательной работы.

Внеучебная деятельность учащихся происходила и в самой школе и направлялась, главным образом, *пионерской и комсомольской организациями.* Элементом внеучебной деятельности школьников являлось их участие в работе *органов ученического самоуправления.* Еще в «Основных принципах единой трудовой школы» (1918) при раскрытии задач ученического самоуправления указывалось на то, что дети должны участвовать во всей школьной жизни, пользоваться правом самоуправления и всегда быть готовыми к активной взаимопомощи. «Основные принципы...» подчеркивали, что, «готовясь стать гражданами государства, они должны возможно раньше чувствовать себя гражданами своей школы».

Разработкой теоретических основ ученического самоуправления в 1920-е гг. занимались Н. К. Крупская, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак. В самоуправлении они видели важный фактор подготовки активных строителей нового общества. Отдавая должное принципу творческой активности и самодеятельности детей, педагоги решительно выступали против «овзросления» методов школьной работы, отождествления понятий «управление школой» и «самоуправление».

В соответствии с общими задачами и учетом местных возможностей определились следующие основные направления работы ученического самоуправления:

– краеведческая деятельность (изучение природы и трудовой жизни родного края);

– непосредственная связь с производством, общественными организациями и местным населением (посильное участие в их работе, пропагандистская и агитационная деятельность);

– шефская работа (над частями Красной Армии и детскими учреждениями);

– установление межшкольных связей (в масштабе города, уезда, губернии).

Позднее эти направления в содержании работы органов ученического самоуправления, претерпев некоторую перегруппировку, утвердились как административно-управленческое, санитарно-хозяйственное, общественно-политическое и учебное.

Содержание работы ученического самоуправления в 1928–1931 гг. отражало специфику того периода. Во-первых, всей работе придавался массовый общественно-политический характер. Во-вторых, появлялись новые участки работы или выделялись такие, которым ранее уделялось меньше внимания. В-третьих, переносился акцент на внешкольную работу, которая нередко расценивалась как основная и главная в жизни ученического самоуправления.

Внешкольная работа органов ученического самоуправления состояла в борьбе за улучшение быта населения, в активном участии в клубной жизни и т.п. Важным участком внешкольной работы признавалась ликвидация неграмотности среди взрослого населения.

В целом в содержании работы органов ученического самоуправления в 1929–1931 гг. преобладала общественно-политическая направленность, ученическое самоуправление активно участвовало в проведении всех государственных кампаний, что требовало как внешкольной, так внутришкольной работы.

Важным направлением в работе органов ученического самоуправления в 1920-х гг. стало проведение детских конференций по вопросам деятельности ученических организаций и установления разнообразных

межшкольных связей в пределах города, уезда, губернии, республики. Проведение ученических конференций, создание ими постоянно действующих межшкольных органов ученического самоуправления с тенденцией координации работы принимало все более широкие масштабы, вплоть до республиканских органов.

Организационные формы ученического самоуправления 20-х – начала 30-х гг. были весьма многообразны и во многом копировали структуру высших органов власти в стране и отражали в своей деятельности их работу. Самоуправление учащихся было теснейшим образом связано с деятельностью комсомольской и пионерской организаций, которые в значительной степени определяли его состав и направляли деятельность самоуправления.

В целях максимального обеспечения идейного влияния на детей основным организационным принципом строительства в детском движении стало создание пионерских отрядов не в школе, а при предприятиях, т. е. там, где существовали партийные и комсомольские ячейки, где имелись крепкие рабочие коллективы. На крупных предприятиях, при которых создавался не один, а несколько отрядов, эти отряды составляли пионербазу. Общее руководство отрядами юных пионеров осуществлялось местными бюро юных пионеров при районных, областных (краевых) комитетах РКСМ и, наконец, Центральным бюро при ЦК комсомола.

С 1924 г. началось внедрение пионерского движения в школу через создание пионерских форпостов, объединявших и координировавших деятельность пионеров, входивших в разные отряды, организованные при производствах, но обучавшихся в одной школе.

Эти меры нашли закрепление в «Положениях о пионерских форпостах в школе» (1924). Конкретные задачи форпостов в школе сформулированы в постановлении ЦК ВКП(б) «О пионерском движении» (1925). Основной задачей пионерской организации, отмечалось в постановлении, должно быть повышение успеваемости пионеров в школе и налаживание их учебы, одновременно втягивание учащихся в работу форпоста и установление сотрудничества детей с учительством в деле строительства новой школы.

В соответствии с Постановлениями ЦК ВКП(б) г. «О начальной и средней школе» (1931), «О работе пионерской организации» (1932) произошло окончательное прикрепление пионерских организаций к школе и, таким образом, деятельность коллектива учащихся сливалась воедино с деятельностью комсомольской и пионерской организаций.

Необходимо отметить, что в работе пионерских организаций находили место такие формы деятельности детей, как формирование гражданского сознания, социальной активности и опыта общественного поведения через привлечение к участию в самоуправлении школой, помощь

семьям бойцов и командиров Красной Армии, участие в практических трудовых акциях, начальное овладение различными отраслями техники и ряд других[34].

Идейно-политическое воспитание пионеров в 20-е гг.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: БАЛАШОВ Е. М. ШКОЛА В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ 1917–1927 ГГ. СТАНОВЛЕНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»

Сложно обстояло дело с пионерской «идеологией». Поставленная Н. К. Крупской задача выработать у ребенка в качестве регуляторов поведения «определенные конкретные правила, вытекающие из признания данного идеала», оказалась чрезвычайно трудной для школьников пионерского возраста. Огромная масса писем в редакции пионерских газет и журналов в середине 1920-х гг. свидетельствовала о полнейшем непонимании детьми норм поведения пионера и того, что же все-таки должно определять эти нормы. Пионеры ожидали решения вопросов «сверху». Школьники спрашивали: можно ли пионеру торговать, играть в перышки, собирать почтовые марки, покупать сладости, ходить в кино, читать Жюля Верна, может ли девочка-пионерка носить косу, играть в куклы и т. п.

«Сотни писем и вопросов юных пионеров, – писал сотрудник редакции, анализировавший характер этих вопросов, – показывают, что во многих их организациях такого идеала не создалось, или он детям не ясен, и они во всяком случае не понимают связи правил своего поведения с этим идеалом... Эти правила установлены кем-то сверху... и они исполняются детьми без охоты, превращаясь в какую-то скучную повинность, дающую право носить пионерский галстук... Выросши и снявши красный галстук, юный пионер сбрасывает и правила с себя, как нечто тягостное. Этим и объясняется то, о чем в один голос кричат все вожатые, – что юный пионер, перейдя в комсомол, сейчас же начинает курить, ругаться и т. п., да еще при этом гордо заявляет: «Я ведь уже не пионер».

Вопросы политического характера в письмах пионеров занимали очень незначительное место и из года в год сокращались, несмотря на рост численности пионерской организации. Наряду с этим, росло количество вопросов, связанных с внешними пионерскими атрибутами и символикой, как-то: можно ли до присяги носить пионерский галстук; можно ли носить значок и форму, отличающиеся от установленных; нужно ли носить значок только на левой стороне груди; обязательно ли каждое звено должно иметь барабан; как воздействовать на пионера, который не отдает салют и т. д. «Вместо широкого политического идеала, внимание

[34] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 304–309.

детей занято погремушками», – сетовал тот же сотрудник редакции, призывая усилить «политизацию» пионеров. Эти сетования и призывы свидетельствовали о непонимании того, что детей привлекали в пионерской организации именно обрядово-игровые формы. Поэтому только посредством этих форм и можно было привить им определенные политические представления. Методы непосредственной политической пропаганды (лекции, доклады и т. п.) были в данном случае неэффективны[34].

Школа и педагогическая наука в годы Великой Отечественной войны

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ПОД РЕД. ПИСКУНОВА А. И.

Великая Отечественная война 1941– 1945 гг. серьезно отразилась на деятельности отечественной школы. Условия военного времени поставили перед органами управления народным образованием и перед» школой новые задачи: нужно было сохранить охват всех детей школьного возраста различными формами обучения, обеспечить их воспитание в патриотическом духе.

Самыми трудными были первые два года войны, когда шла массовая эвакуация детских учреждений из прифронтовых районов. Школы, детские сады, детские дома из центра России перебрасывались глубоко в тыл: Среднюю Азию, Казахстан, Сибирь, на Урал. На новых же местах было мало школьных зданий, жилья для учителей, не было возможностей для материального обеспечения и школьников и учителей. Многие школьные здания были заняты под госпитали, казармы, цехи заводов. В связи с этим занятия в школах проводились в 2–3, нередко и в 4 смены со всеми вытекавшими отсюда последствиями.

С серьезными проблемами школы столкнулись позднее в освобожденных от оккупации районах: нужно было восстанавливать школьные здания, школьное оборудование, нужно было снабжать детей питанием, одеждой и обувью. Огромные трудности школы испытывали и с обеспечением учителями. Призыв учителей в армию, массовая эвакуация, переход на другую работу привели к резкому сокращению численности педагогических кадров, к существенному изменению и в их составе: заметно увеличился процент женщин в учреждениях системы просвещения, появилось много слабо подготовленных работников.

Трудности военного времени ставили школу и учителей в тяжелые условия и требовали поиска новых форм организации учебной и воспитательной работы. Так, произошли изменения в структуре и продолжительности учебного года, в связи с чем потребовались корректировка учебных

[34] См.: Балашов Е. М. Школа в российском обществе. 1917–1927 гг. С. 115.

планов и программ, сокращение каникул, введение новых организационных форм обучения, стали создаваться консультационные пункты, ориентированные на самостоятельную работу учащихся VII–X классов. Для школьников, приступивших к учебным занятиям после перерыва, организовывалось индивидуально-групповое обучение, проводились дополнительные занятия в конце учебного года и в летние каникулы.

Значительное большинство юношей, окончивших среднюю школу, призывалось в действующую армию, поэтому возникла необходимость не только их более серьезной физической подготовки, но и обучения элементам военного дела. В середине 1942/1943 учебного года в учебные планы школ был введен предмет «Военное дело», программа которого включала строевую, лыжную, огневую и противохимическую подготовку, изучение стрелкового оружия, техники рукопашного боя и военно-санитарного дела. Введение военного дела стало одним из аргументов при организации раздельного обучения мальчиков и девочек согласно постановлению Совнаркома от 16 июля 1941 г. и существовало до 1954 г.

Необходимость охватить обучением всех детей, вынужденных по тем или иным причинам покинуть школу, привела к созданию новых типов учебно-воспитательных учреждений. В 1943 г. стали функционировать школы рабочей молодежи, в которых получили возможность учиться подростки и юноши, занятые трудом в промышленном производстве. Школы рабочей молодежи давали выпускникам неполное среднее и среднее образование без отрыва от производства, а с 1944 г. стали создаваться вечерние школы сельской молодежи. Учащиеся этих школ получали тот же объем знаний, те же права, что и окончившие дневные семилетние и средние школы.

В том же 1944 г. была возобновлена деятельность заочных школ с V по X класс, в которых обучались молодые рабочие, колхозники и служащие, не имевшие законченного образования. В них широко использовались групповые и индивидуальные консультации, устные зачеты, письменные работы, экзамены по полугодиям и т. д. Документы об окончании этих школ давали выпускникам равные права с теми, кто окончил дневные средние школы.

Особое внимание в школах военного времени уделялось воспитательной работе. В работе школ на первый план выдвигалось идейно-политическое и патриотическое воспитание учащихся. В те годы получили распространение такие формы идеологического воздействия на школьников, как кружки комсомольской политсети, митинги школьников по поводу различных политических событий, устные газеты, агитбригады, лекторские группы и ученические лектории, подготовка витрин и стендов, выпуск стенных газет и боевых листков, встречи с участниками войны...

Все это усиливало роль комсомольской и пионерской организаций, которые вели политическую работу среди детей, подростков и юношей; организовывали проведение массовых общественно-политических кампаний, вовлекали детей в общественно полезную работу. В годы войны особое внимание уделялось военно-патриотической деятельности пионерской организации. Для советской школы военного времени было характерно укрепление ее связи с жизнью, вовлечение школьников в общественно полезную деятельность, включение их в производительный труд взрослых в различных отраслях народного хозяйства.

В годы Великой Отечественной войны разработка различных аспектов педагогики, истории педагогики, психологии, иных отраслей педагогической науки активно продолжалась. Общее руководство педагогическими исследованиями было возложено на созданную в октябре 1943 г. Академию педагогических наук (АПН) РСФСР, которая стала центром разработки актуальных научно-педагогических проблем. Она осуществляла консолидацию деятельности научно-педагогических сил страны, подготовку преподавателей и научных сотрудников для вузов и НИИ по педагогике и психологии, участвовала в подготовке и издании учебников и учебных пособий для школ и педагогических вузов.

В ряду направлений работы АПН РСФСР следует выделить разработку путей реализации всеобуча, планирование сети школ, совершенствование содержания образования. В числе первоочередных выдвигались проблемы патриотического, идейно-нравственного, эстетического и физического воспитания школьников.

Отечественные школа и педагогика в 20–40 гг. прошли в своем развитии несколько этапов. Вначале провозглашалась их демократическая и гуманистическая ориентация: ребенок объявлялся высшей ценностью, ради чего и должна была строиться новая школа. Реализуя лозунг партии – победу революции может закрепить только школа – руководители Наркомпроса опирались на теоретическое наследие и опыт демократически и гуманистически настроенных педагогов дореволюционного периода, с учетом их педагогических идей создали и реализовывали программу развития новой школы. Этой программой новой власти удалось привлечь на свою сторону талантливых педагогов и предоставить им возможности для творческой работы. Но уже в этот наиболее демократический период развития советской школы началась постепенная подмена общечеловеческих ценностей классовыми, духовные ценности подвергались ревизии.

К концу 20-х гг. школа была уже подготовлена к смене курса: началась активная критика экспериментальной деятельности опытных станций и опытных школ, ряд педагогических концепций были объявлены не соответствующими духу времени. К началу 30-х гг. советская школа фактически отмежевалась от идеи демократизации в образовании и стала

одним из важнейших средств политизации и идеологизации советского общества.

Отличительной чертой организации образовательного процесса школы 30-х гг. можно считать отказ от многих идей и проектов предыдущего десятилетия. Ушли в прошлое комплексные программы, был принят курс на предметное распределение учебного материала и классно-урочную организацию обучения.

В 40-е гг. сложилась модель организации школы, которая сохранялась в основных чертах вплоть до конца 80-х гг., при этом, несмотря на ее идеологизацию, она являлась одной из лучших школ в мире[35].

§ 4. ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Развитие общеобразовательной школы во второй половине 1940-х – и в1950-х гг.

Годы Великой Отечественной войны и восстановления народного хозяйства не могли не оказать влияния на обновление педагогической теории и практики. В первые послевоенные годы общеобразовательная школа работала по учебному плану, принятому в 1940/1941 учебном году, с некоторыми коррективами, продиктованными требованиями военного времени. В Научно-исследовательском институте методов обучения была создана программная комиссия, которая занималась разработкой теоретических основ содержания образования, усовершенствованием учебных планов и программ общеобразовательной школы.

В 1946/1947 учебном году в связи с отменой военной подготовки учащихся V–VII классов и изменением характера допризывной подготовки юношей в VIII–X классах увеличивалось время на изучение родного языка и литературы, иностранного языка, физической культуры.

В учебном плане старших классов средней школы появились курсы логики и психологии, но уже в середине 50-х годов преподавание этих дисциплин было отменено.

Улучшению учебно-воспитательного процесса в школах в значительной степени содействовала активно проводившаяся в послевоенные го-

[35] См.: История педагогики и образования… Под ред. А. И. Пискунова. С. 482–486.

ды работа по совершенствованию действующих и созданию новых учебников. Начали практиковаться открытые и закрытые конкурсы на составление школьных учебников, создавались пробные учебники.

В июне 1949 г. на сессии АПН РСФСР рассматривался вопрос о трудовом воспитании, политехническом обучении и о подготовке учащейся молодежи к практической деятельности. Внимание участников сессии было сосредоточено на определении путей реализации политехнического принципа в учебной работе, в процессе изучения основ наук. В результате XIX съезд ВКП(б) (1952) поставил задачу приступить к осуществлению политехнического обучения в средней общеобразовательной школе и провести мероприятия, необходимые для перехода ко всеобщему политехническому обучению. Решение этой задачи потребовало дальнейшего усовершенствования учебных планов и программ, которые должны были обеспечить политехническую направленность содержания школьного образования, определить в нем место трудового обучения и воспитания.

Академия педагогических наук РСФСР сформулировала два основных положения, на которых должна была строиться система политехнической подготовки учащихся общеобразовательных школ:

– политехническое обучение необходимо в целях дальнейшего повышения воспитательного значения общеобразовательной школы;

– политехническое обучение не заменяет профессионального, но облегчает овладение профессиональными знаниями и навыками, создает условия для выбора профессии.

Исходя из этих положений, ученые-педагоги начали разработку учебных планов и программ. В них предусматривались уроки ручного труда в начальных классах, практические занятия в школьных мастерских и на пришкольных учебно-опытных участках, практикумы по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству, механической и химической технологии, агрономии.

Решение задач политехнического образования и трудовой подготовки учащихся было связано с серьезными трудностями. Выделение значительного количества учебных часов на трудовую подготовку без коренного пересмотра программ по общеобразовательным дисциплинам приводило к учебной перегрузке школьников. Продолжительность учебного года увеличилась с 32 до 34 недель. Эти меры повлекли за собой сокращение времени на изучение основ наук, особенно гуманитарных.

В 1958 г. принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В соответствии с этим Законом вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, а срок обучения в полной средней школе увеличивался до 11 лет. В школе было восстановлено совместное обучение мальчиков и девочек, введена обязательная производственная подготовка.

Восьмилетняя школа, согласно постановлению, должна была обеспечить более основательную, чем семилетняя, подготовку своих выпускников, дать им соответствующие общеобразовательные и политехнические знания и воспитать психологическую готовность к труду. Во все учебные дисциплины стали вводиться знания о применении достижений науки в производстве (возникло даже особое название этого периода − «эпоха научно- технической революции» − НТР). Школьников стали знакомить с основами ядерной физики и атомной энергетики, химическими технологиями, расширился круг математических знаний и т. д.

Был учрежден новый тип учебных заведений — профессионально-технические училища (ПТУ). В них преобразованы школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища. Главным отличием ПТУ стало то, что параллельно с профессиональным обучением здесь давалась и общеобразовательная подготовка, аналогичная по содержанию школьной, но значительно уступающая по уровню. В отличие от школ, в ПТУ могли поступать и взрослые, не достигшие 30 лет. Это дало возможность получить среднее образование многим людям, чье детство прошло в военные и послевоенные годы.

Переход к одиннадцатилетней школе занял примерно пять лет, в течение которых ее явных преимуществ над десятилетней обнаружено не было. Исходя из этого, ЦК КПСС и Совет министров СССР в 1964 году приняли постановление о переводе средних школ снова на десятилетний срок обучения. Одиннадцатилетнее обучение было сохранено в вечерних (сменных) общеобразовательных школах страны, так как сокращение срока обучения в них могло отрицательно сказаться на качестве подготовки выпускников этих школ.

В конце 1950-х – начале 1960-х гг. в систему школьного образования вошли школы и группы продленного дня как важное средство дальнейшего улучшения общественного воспитания детей и усиления помощи семье. В постановлении ЦК КПСС и СМ «Об организации школ с продленным днем» (1960 г.) предусматривалось открытие таких школ для учащихся первых – восьмых классов. В осуществлении всеобщего обязательного восьмилетнего обучения и развития среднего образования на селе особое значение приобретало создание интернатов при восьмилетних и средних школах.

При общем сокращении школьной сети число неполных средних школ значительно выросло, а средних – несколько сократилось в результате укрупнения и ликвидации малокомплектных и плохо оборудованных школ. Сеть сельских средних школ в русле политики «сближения города и села» росла быстрее, чем городских,.

В целом развитие педагогической теории и практики в 1950-е гг. характеризовалось тенденцией реализации политехнического обучения в

общеобразовательной школе, что проявлялось в самых различных формах и направлениях. Например, в учебный план школы были включены специальные предметы: ручной труд, практические работы на учебно-опытных участках и в учебных мастерских, основы сельского хозяйства, машиноведения и электротехники и др. Это вызвало пересмотр учебных планов и программ, увеличение срока обучения до 11 лет и годовой нагрузки до 38−39 недель. Как следствие, произошло сокращение времени на изучение гуманитарных дисциплин и основ наук в целом. Малоэффективным оказалось и введение с 1959 г. обязательного дежурства в школе, уборки классных помещений, работы на пришкольном участке, самостоятельного ремонта учебных пособий и др.

К положительной стороне происходивших изменений можно отнести увеличение времени на факультативные занятия, практические курсы по выбору и введение обязательной производственной подготовки, ориентировавшей выпускников на продолжение профессионального обучения по одной из дефицитных рабочих специальностей, что решало проблему нехватки кадров в сфере начального и среднего профессионального образования.

Развитие школы и педагогической науки в 1960–1970-е гг.

Основное внимание в 60–70-е гг. уделялось разработке теоретических проблем школьного обучения и воспитания: принципов формирования учебных планов и программ, отбора учебного материала, распределения его по годам обучения, путей обеспечения межпредметных связей. Изучались требования производства к уровню общего образования в условиях научно-технической революции.

Постановлением ЦК КПСС и Совмина СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (1966) Минпросу СССР и республиканским министерствам было поручено ввести учебные планы и программы, которые способствовали бы приведению содержания образования в соответствие с требованиями развития науки, техники и культуры; обеспечивали преемственность в изучении основ наук, более рациональное распределение учебного материала по годам обучения, преодоление перегрузки учащихся путем освобождения учебных программ и учебников от второстепенного материала.

Вскоре Министерство просвещения СССР утвердило новый типовой учебный план средней общеобразовательной школы, который предусматривал некоторое сокращение обязательных учебных занятий и значительное расширение факультативных курсов. Недельная учебная нагрузка учащихся старших классов с введением нового типового учебного плана сократилась с 36 до 30 часов. Учебный план 1966 г. в целом сохранял сложившееся к середине 1960-х гг. соотношение предметов гуманитарного и естественно-математического циклов.

Перевод школы на новые учебные планы и программы потребовал совершенствования существующих, а в необходимых случаях создания новых учебников и учебных пособий.

Совет министров СССР принял специальное постановление «О мерах по улучшению подготовки и издания школьных учебников и обеспечения ими учащихся» (1967). Министерству просвещения СССР, Академии педагогических наук СССР вменялось в обязанность разработать научно обоснованные требования к содержанию и объему школьных учебников и «организовать подготовку рукописей стабильных школьных учебников по основным дисциплинам учебного плана средней общеобразовательной школы, обеспечив их высокий научный, методический и воспитательный уровень». В 1968 г. утверждено «Типовое положение о конкурсах на создание учебников для общеобразовательных школ СССР», в котором зафиксированы основные требования к учебной книге. К рецензированию учебников рекомендовалось привлечь видных ученых, преподавателей вузов, опытных учителей.

В 1975 г. школа вновь совершила переход на новый учебный план и модернизированные программы. Это означало почти полную замену учебников и создание новых пособий для учащихся и учителей, включающих в себя дидактические материалы, книги для учителя, литературу для внеклассного чтения, комплекты учебно-наглядных пособий и т. д. Новый учебный план, программы и учебники в целом должны были обеспечить дальнейшее повышение уровня преподавания и качества знаний учащихся.

Деятельность по совершенствованию школьного обучения в целом дала положительные результаты. Сессия АПН СССР (1975) отмечала, что переход на новое содержание образования ознаменовался улучшением уровня учебной работы. Вместе с тем внедрение новых программ и учебников выявило и существенные недостатки: не устранены их перегруженность, сохранилось дублирование учебных материалов, слабо отражены возможности межпредметных связей, призванных способствовать выработке мировоззрения учащихся.

К началу 1960-х гг. расширилась сеть НИИ при АПН РСФСР (с 1966 г. реорганизована в АПН СССР). Организационную структуру Академии составляли: 8 научно-исследовательских институтов и научно-вспомогательные учреждения. АПН координирует деятельность научно-исследовательской работы кафедр педагогики и психологии педагогических вузов, организует проведение «Педагогических чтений», в рамках которых происходит изучение и обмен передовым опытом учителей и коллективов образовательных учреждений[36].

---

[36] См.: История педагогики и образования… Под ред. А. И. Пискунова. С. 373–395.

Школа и педагогика в 1980-е гг.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Начало 1980-х гг. ознаменовалось попытками начать очередную образовательную реформу, положения которой были сформулированы в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984). Решение о реформировании образования в СССР было принято на Пленуме ЦК КПСС в июне 1983 года.

Исходя из этого документа, разработан и утвержден «Типовой учебный план общеобразовательной школы», согласно которому в средней школе вновь осуществлен переход на 11-летний срок обучения, и в нее стали принимать детей, достигших 6-летнего возраста. Одна из приоритетных задач реформы 1984–1985 гг.: уравнивание школы и системы профессионально-технического образования с точки зрения целей, задач и уровня обучения. Для реализации этой идеи была расширена и усовершенствована сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, в которых старшеклассники обучались раз в неделю одной из рабочих профессий.

В 1985 году в учебные планы введены обязательный общеобразовательный курс «Основы информатики и вычислительной техники», имеющий целью формирование компьютерной грамотности школьников, и «Этика и психология семейной жизни», направленный на решение актуальной задачи подготовки молодежи к семейной жизни и вооружение старшеклассников основами психологических знаний.

В **1**985 г. в рамках перестройки и изменения приоритетов в области образования принято решение отказаться от многих положений еще не начавшейся реформы, т.к. они, по мнению руководства страны, не соответствовали современным требованиям к школе.

В феврале 1988 г. Пленум ЦК КПСС по вопросам образования принял постановление, содержавшее указание приступить к реформированию общего среднего образования, для чего разработать концепцию общего среднего образования и «Положение о средней общеобразовательной школе».

В марте 1988 г. на основе трех ведомств – Министерства просвещения, Министерства высших учебных заведений и Государственного комитета по профессиональному образованию – создан Государственный комитет СССР по народному образованию. В июне 1988 г. под его эгидой был образован Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», куда вошли известные отечественные педагоги и психологи. Основная задача ВНИКа заключалась в составлении программных документов реформы образования. Уже в июне 1988 г. разработанные ВНИКом

«Концепция общего среднего образования» и «Положение о средней общеобразовательной школе» приняты и утверждены Государственным комитетом СССР по народному образованию.

В декабре 1989 г. съезд работников народного образования в целом одобрил новые документы и определил следующие принципы реализации намеченных преобразований:

– демократизация образования, его многовариантность и многоукладность;

– открытость инновациям;

– регионализация образовательных систем;

– учет региональных и национальных особенностей;

– гуманизация воспитания, гуманитаризация образования;

– обеспечение разнообразия форм и дифференциации обучения;

– непрерывный характер образования и обучения.

Принципы реформирования, сформулированные «изнутри» системы, определяли изменения в целях, задачах и методах обучения подрастающего поколения, но почти не касались организационно-экономических основ функционирования средней и высшей школы.

Большую роль в инициировании и подготовке радикальных реформ в образовании сыграли педагоги-новаторы, многие из которых сотрудничали с ВНИКом «Школа» и были объединены коллективной декларацией «Педагогика сотрудничества», опубликованной 18 октября 1986 г. в «Учительской газете»[37].

Развитие системы образования в Российской Федерации

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

В 1991 г. СССР прекратил свое существование − союзные республики обрели статус независимых государств. Происходившие в дальнейшем изменения в системе образования в Российской Федерации были связаны в первую очередь с развитием новых видов образовательных учреждений, внедрением и распространением инновационных и авторских программ обучения, введением альтернативности в образовании и отказом от всеобщей унификации обучения. Так, сложился широкий спектр видов учреждений дошкольного воспитания. Есть детские сады с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников, компенсирующего вида, ухода и оздоровления, комбинированного вида, центры развития ребенка. В системе общего образования получили широкое распространение школы с углубленным изучением предметов – **гимназии, лицеи.**

---

[37] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 398–399.

В системе учреждений среднего профессионального образования появился новый вид учебных заведений – колледжи, где ведется подготовка специалистов для работы в области высоких технологий, в социальной сфере и осуществления других видов деятельности, требующей от работников высокого уровня интеллектуального развития и профессиональной компетентности.

Одним из существенных изменений в деятельности образования стало развитие вариативности образовательных программ, что способствовало возможности выбора обучаемым уровня и вида образования и большей ориентации обучения на требования рынка труда.

Нормативной базой осуществления преобразований в образовательной сфере на начальном этапе стал Закон РФ «Об образовании» (1992) в действующей редакции 1996 г. Эти документы в основном соответствовали принципам реформирования образования, однако далеко не все из них нашли в этих документах адекватное отражение.

Закон «Об образовании» разрешил создание негосударственных образовательных учреждений, установив порядок их лицензирования и государственной аккредитации. Расширение прав и возможностей учебных заведений вело к некоторому сокращению влияния «управленческой надстройки» над школами, техникумами, вузами.

С принятием Закона «Об образовании» закончился первый этап реформ. Были разработаны и стали реализовываться стратегия и комплексная программа реформирования образования, его стабилизации и развития.

Затем в Закон были внесены некоторые поправки. Так, редакция 1996 г. Федерального закона «Об образовании» установила ряд положений, отсутствовавших в начальной редакции: гарантии общедоступности и бесплатности получения образования всех ступеней общего образования; отмену конкурсной системы отбора в государственные и муниципальные учреждения для получения среднего полного общего и начального профессионального образования; утверждение права на внеконкурсный прием в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также инвалидов первой и второй группы при условии успешной сдачи ими вступительных экзаменов.

Закон «Об образовании» в редакции 1992 г. допускал приватизацию образовательных учреждений, что вызвало негативную реакцию большей части педагогической и широкой общественности. Эти положения были отменены редакцией Закона от 1996 г., содержащей запрет на приватизацию государственных и муниципальных образовательных учреждений.

Становление автономии образовательных учреждений сопровождалось развитием их вариативности. Закон закрепил права школ, средних профессиональных и высших учебных заведений предоставлять платные дополнительные образовательные услуги, не предусмотренные обязательными образовательными программами и государственными стандартами, и заключать договоры с физическими и юридическими лицами на полностью платное обучение сверх финансируемых за счет учредителей заданий по приему обучающихся и переподготовке специалистов.

Были приняты и другие законодательные акты, регулирующие функционирование образовательной сферы. Так, Закон «О высшем и послевузовском образовании» (1996) определил основные положения государственной политики и государственные гарантии граждан Российской Федерации в области высшего и послевузовского профессионального образования, декларировал принцип автономии вузов и определил границы их академических свобод. В нем охарактеризована система высшего и послевузовского профессионального образования (гл. 2 Закона), выделены ее ступени (подготовка бакалавров, дипломированных специалистов и магистров), регламентирован порядок создания и реорганизации вузов, их лицензирование и аккредитация, порядок приема в вузы и т.д. Впервые в практике законодательной регламентации деятельности образования в Законе появилась статья «Субъекты учебной и научной деятельности в системе высшего и послевузовского профессионального образования, их права и обязанности», фиксирующая эти права и обязанности для широкого круга учащихся, преподавателей и работников вузов. В Законе характеризуется также система управления высшим образованием и его экономика.

Одним из важных государственных приоритетов в 1990-е гг. в сфере образования стала *гуманизация воспитания и гуманитаризация образования*. Под этим процессом подразумевается система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, способствующих формированию личностной зрелости обучаемых. Этот процесс должен охватывать всю образовательную «вертикаль» – от дошкольных образовательных учреждений до вуза включительно. Необходимость гуманитаризации образования обусловливалась усилившейся в советский период дисгармонией в иерархии целей образования: преобладание технократических целей над гуманитарными. Преобладание технократических ориентиров вело к потере гуманитарной составляющей в образовании, при этом учебные предметы оставались разобщенными, а их логическая составляющая преобладала над социальной и историко-культурной.

Осуществление идей гуманитаризации образования предполагала реализацию следующих задач:

Во-первых, пересмотр учебных планов и программ в сторону увеличения часов на изучение культурологических и гуманитарных дисциплин.

Во-вторых, пересмотр содержания учебного материала по естественнонаучным и математическим дисциплинам с целью включения в него элементов истории науки, психологических портретов ученых и т. д., формирования на этой основе мировоззрения учащихся.

В-третьих, измерение подготовки и подбора педагогических кадров.

С реализацией этих положений связана проблема гуманизации образования и воспитания. В 1990-е гг. среди сторонников реформ в образовании бытовало мнение об обезличенности школы, о подходе в ней к ученику как к «объекту» воспитания, в видении в нем не цели, а средства педагогического воздействия. В качестве основного пути преодоления наблюдавшейся отчужденности учителей и учащихся приверженцы реформ рассматривали осуществление гуманизации воспитания. По их убеждению, этот процесс осуществим лишь на основании использования ряда идей: реализма целей воспитания, сотрудничества детей и взрослых, возможности самореализации ребенка, личностной направленности воспитания.

Реализация основного принципа реформирования – альтернативности и инновационного характера образовательной деятельности – привела к отказу от унификации в образовании и построении на этом принципе новых учебных планов, программ и учебных пособий, появлению новых по сравнению с советским периодом видов общеобразовательных школ: гимназий, лицеев, образовательных комплексов, развитию негосударственного образования.

Следует отметить, что на данном этапе реформ такие ведущие принципы, как гуманизация обучения и гуманитаризация образования, были недостаточно четко обоснованы, что и отразилось на их реализации. Убеждение в том, что советская педагогика была «негуманной», порождало негативное одностороннее толкование деятельности школы и развития педагогики в советский период. А подход к реализации гуманитарной составляющей строился на очередном кардинальном перераспределении и переструктурировании содержания образования без серьезной его переработки и осмысления. Также в 1990-е гг. предпринимались попытки включить Россию в мировое педагогическое и образовательное сотрудничество.

Новый этап модернизации сферы общего образования обусловлен «Стратегией развития Российской Федерации до 2010 года» и разработанной на ее основе «Концепцией реформирования российского образования до 2010 года». Последняя одобрена Правительством РФ в октябре

2001 г. В Концепции подчеркивается, что «образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства», а государство «восстановит свою ответственность и активную роль» в сфере образования. Признается также необходимость формулирования общенациональной образовательной политики, которая позволит достичь современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Она должна отражать общенациональные интересы в сфере образования и учитывать общие тенденции мирового развития.

В качестве основных составляющих этой общенациональной образовательной политики можно выделить следующие направления:

– поиск путей для перехода к качественно новому содержанию образования и разработки новых стандартов общего и профессионального образования; педагогическое обоснование принципов компетентностного подхода;

– развитие идей непрерывного образования; обеспечение каждому человеку возможностей для формирования индивидуальной образовательной траектории и получения профессиональной подготовки, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личного роста;

– разработка единой номенклатуры квалификаций и образовательных программ, адекватных потребностям рынка труда и личности; повышение качества и конкурентоспособности профессионального образования; защита национальных рынков образовательных услуг;

– обоснование возможности создания международной сети непрерывного образования и международного рынка труда; разработка системы мер по обеспечению участия в Болонском и Копенгагенском процессах.

С 2006 г. в нашей стране стал осуществляться крупномасштабный национальный проект «Образование», предусматривающий изменение финансирования сферы образования, укрепление инфраструктуры образовательного процесса, усиление компьютерного оснащения образовательных учреждений, поддержки лидеров (лучших школ, учителей, талантливой молодежи). Главной задачей проекта выдвигается обеспечение доступности качественного образования.

Объективная оценка результатов реализации национального проекта «Образование» и итогов комплекса мер по реформированию всей системы российского образования предстоит в дальнейшем[38].

---

[38] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 400–404.

§ 5. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД: ПОЗИЦИЯ КРИТИКА

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ДНЕПРОВ Э. Д. НОВЕЙШАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И УРОКИ

Новейшая (постсоветская – В. С.) история российского образования – это достаточно короткий, двадцатилетний исторический период, который представляет собой единое историческое время, где все социальные процессы тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены, переплетены.

Вместе с тем это короткое драматическое время вместило в себя несколько глубоких социальных разломов, знаменовавших собой ряд самостоятельных эпох:

– перестройку, с ее поиском демократического социализма, «социализма с человеческим лицом»;

– освободительную демократическую революцию августа 1991 г., приведшую к падению тоталитаризма в России;

– шоковые реформы 1992 г., повлекшие смену социально-экономического уклада страны и одновременно ее экономический и социальный коллапс;

– «российский термидор» 1993–1994 гг., породивший новое «смутное время», разграбление страны, обнищание народа и почти полное разложение государства в конце 1990-х гг.;

– наконец, постепенное и глубоко противоречивое восстановление страны и государства с вхождением в XXI век, их стабилизация, переходящая в застой и сопровождаемая второй волной «российского термидора» – нарастанием авторитарных тенденций, умертвлением демократических институтов, появлением политики социал-дарвинизма, резкое социальное расслоение общества, его политическая анемия и духовно-нравственная дезориентанизация, трудное узнавание Россией своего нового лица...

Образовательная политика прошедшего двадцатилетия также многократно меняла свой лик, как менялся общий курс власти, что также делало ее противоречивой и малоэффективной. Об этом наглядно свидетельствует то печальное обстоятельство, что мы сегодня, по сути, все еще стоим на пороге решения тех образовательных задач, которые были впервые выдвинуты Законом «Об образовании» в 1992 г., в 2001 г. акцентированы Государственным советом Российской Федерации в «Концепции модернизации российского образования» и в 2006 г. вторично требова-

тельно заявлены Госсоветом РФ. Это обстоятельство обусловлено глубокими, системными пороками нашей общей и образовательной политики, которая и сделала сферу образования заложницей своей недальновидности и своекорыстия.

Новейшая история образования – не закрытая книга. Она всегда открыта, что оставляет возможность для се корректировки, для ее направления по пути желаемого развития. Политика, сознавая это или нет, дописывает ее ежедневно, ежечасно, формируя вектор движения страны. Беда, однако, лишь в том, что Россия пока все еще устроена так, что политика в ней, и соответственно ее новейшая политическая история, непредсказуемы. И это – вечный повод для столкновения в российском обществе пессимизма и исторического оптимизма[39].

Наследие тоталитарного режима

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ДНЕПРОВ Э. Д. НОВЕЙШАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ИСТОРИЯ

Школа и общество неотделимы. Общество живет и развивается так, как учится. И учится так, как оно хочет жить.

Цикл жизни школы обычно соответствует циклу жизни общества. В ногу с советской историей наша школа прошла свой путь – от педагогической поэмы к педагогической драме. И в середине 1980-х гг., подчас отставая, подчас опережая, школа вместе с обществом вошла в полосу радикальных политических и социально-экономических перемен. Вошла, как и общество, медленно, болезненно, трудно, очищаясь от наследия тоталитаризма и трагических иллюзий коммунистической доктрины, обретая новые гражданские ценности и разделяя тяготы перехода к новому общественному укладу.

Путь, пройденный нашей школой, почти зеркально отражает путь, пройденный страной. (Почти, потому что школа – не столько зеркало, сколько увеличительное стекло: в ней общество наиболее отчетливо видит и свои достоинства, и свои пороки). Оглядываясь назад, проверяя себя историей, мы не можем не замечать не только достижения на этом пути, но и огромные трудности, многочисленные ошибки, трагические коллизии.

Кризисное состояние школьного дела, проявившееся уже в начале 1980-х гг., отражало аналогичное состояние общества и имело ту же первопричину – кризис тоталитарного режима, исчерпанность ресурсов его

[39] Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования… С. 20–21.

развития. К началу 1980-х гг. этот режим уже сам перенапрягся и старчески подустал. Он еще продолжал удерживаться на ногах, но все его основания и опоры изжили себя. Это уже были псевдоопоры, одной из которых было «псевдообразование – бездетное и безличностное, транслировавшее причудливый конгломерат знания и псевдознания, ценностей и псевдоценностей».

Полностью монополизировав, а затем унифицировав школу, тоталитарный режим лишил ее основных источников развития – общественной инициативы и внутреннего многообразия, уничтожение которого в образовании равносильно уничтожению его иммунитета. Унификация образования отражала и реализовывала общую уравнительную идеологию и психологию режима.

Государственная монополия на образование лишала общество и личность их естественного права – права образовательного выбора. Огосударствление школы привело к утрате ею многих своих задач и функций, к ее трансформации в закрытое учреждение. Интересы личности и потребности общества оказались за порогом школы. Она стала работать только в один адрес – на государство. Соответственно учитель, по сути лишенный права на педагогическое творчество, был превращен в государственного чиновника. В итоге формировалась система тройного отчуждения: школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика.

Неизбежным следствием унификации школы и превращения ее в государственное, бюрократическое учреждение стало ее функционирование в режиме «трех Е» – *единообразия, единомыслия и единоначалия*. Реализуя основную социально-педагогическую установку административно-командной системы по формированию «винтиков» этой системы, школа вступила на путь тотального усреднения личности. Тем самым она лишила не только личность, но и самое себя способности к развитию, что объективно вело к подрезанию культурных корней наций и народностей, интеллектуального потенциала общества в целом.

Окаменелость школы усугублялась се полной изолированностью от процессов, происходящих в западном образовательном мире. Даже с падением «железного занавеса» «окно в Европу» оставалось плотно закрытым.

Врожденные пороки тоталитарной образовательной системы в последние застойные десятилетия интенсивно усугублялись политическим иллюзионизмом власти, нереалистичностью, мифотворчеством школьной политики, разрозненностью и бессистемностью школьных реформ и реорганизаций.

Подменяя подлинное движение лозунговым забеганием вперед, эта политика ставила перед школой глобализированные цели – либо не реализуемые на данном этапе общественного развития (средний все-

обуч, обучение шестилеток и т. д.), либо вовсе несвойственные общеобразовательной школе (всеобщая профессиональная подготовка учащихся). Эти цели, рассчитанные на повсеместное и одномоментное внедрение, не были подкреплены ни научным обоснованием, ни необходимыми финансовыми, кадровыми и прочими ресурсами.

Иллюзорные цели рождали иллюзорные средства и показатели их достижения: стопроцентный охват, стопроцентную успеваемость и пр. «Производство» образования, таким образом, подменялось в школе производством ирреальных показателей.

В результате каждая последующая реформа или реорганизация школы вела к все большему ее дисбалансу, к расширенному воспроизводству ошибок и обострению школьных проблем. Этот порочный круг приводил не только к застою, но и заметному регрессу системы образования.

Школьная реформа 1984 г. в этом отношении не составила исключения. Она только обострила кризис школы. По существу, ее даже нельзя назвать реформой. У нее не было никакой ведущей идеи, никакой концепции и стратегии, никакой методологии. Ей не предшествовали трезвый, критический анализ школьного дела, разработка механизма предстоящих преобразований, их правовых, экономических, педагогических и организационных основ. Школе был предложен набор случайных, вне четкой системы частичных косметических мер. имевших потому во многом обратные результаты. Убедительный пример – повышение заработной платы учителям. Могло ли оно остановить отток учителей из школы? При сохранении казарменного строя школы лучшие учителя продолжали уходить из нее, не находя себе применения.

Многие заявленные реформой цели были попросту ошибочны: слияние общего и профессионального образования, профессионализация общеобразовательной школы (повторение ошибок 1958 г.), дальнейшее насаждение единообразия – теперь уже в сфере профтехобразования (введение единого типа СПТУ) и т. д.

Школьная реформа 1984 г. в итоге оказалась бесперспективной. Но главное, что обрекло ее на умирание, – ее обращенность в прошлое, которое с апреля 1985 г., с началом эпохи перестройки вступило в последнюю фазу своего разложения.

Последствия длительного административно-командного экспериментирования со школой общеизвестны. Она потеряла ориентиры своего развития и пришла в острое несоответствие с социально-экономическими, культурными и образовательными потребностями страны. Декларируемые цели образования оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами: падение интереса к образованию; низкий уровень успеваемости, который не удавалось скрыть никакими процентами; ухудшение психического и физического

здоровья учащихся; культивирование их асоциальности, духовного инфантилизма. Вес это усугублялось резким снижением социального статуса образования, экономическим нивелированием его различных уровней.

В результате происходила двойная девальвация: государство обесценивало школу как институт образования; школа обесценивала образованность, культуру.

Общество, открывающее новую страницу своей истории и начисто порывающее с прошлым, обречено. Как и то общество, которое начинает писать эту страницу старыми чернилами. И здесь встает известный вопрос: «от какого наследства мы отказываемся?»

То наследство, которое оставил тоталитарный режим во всех сферах общественной жизни, и прежде всего в общественном сознании – основное препятствие на пути в завтра. Человек, общество, наука, культура, образование даже при этом режиме, как и при любых других неблагоприятных для них условиях, вырабатывают и реализуют ту «тактику выживания», которая со временем может стать и становится тактикой изживания режима, избавления от него. Что в значительной мере и произошло в результате «оттепели» второй половины 1950 – начала 1960-х гг.

«Оттепель» не прошла бесследно для тоталитаризма. Прогрессивная педагогическая наука интенсивно возрождала гуманистические традиции отечественной и мировой педагогики. Передовая педагогическая практика ломала привычные каноны и стереотипы тоталитарной образовательном системы, открывая новые горизонты развития школы.

Эти три основных источника – гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли, передовая педагогическая практика, опыт сопротивления тоталитарному режиму и его педагогике – и определили в конце 1980-х – начале 1990-х гг. исходные позиции новой, демократической реформы образования в России. Первейшей ее предпосылкой был радикальный пересмотр прежней образовательной идеологии и образовательной политики, а точнее – полный отказ от того и другого. Ибо кризис школы был обусловлен в первую очередь крахом и этой идеологии, и этой политики.

Задача революционной ломки вставала именно здесь – в сфере образовательной идеологии и политики, а не внутри самой школы, которую надо было глубоко, коренным образом перестраивать, но без ломки, опираясь на все лучшее в ней[40].

---

[40] Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования… С. 22–27.

Новая образовательная политика

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ДНЕПРОВ Э. Д. НОВЕЙШАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ИСТОРИЯ

Подлинная образовательная политика опирается на признанную во всем развитом мире концепцию «человеческого капитала», рассматривает образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический и самый долговременный из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию. Образование расценивается как инвестиционная отрасль духовного производства. Вложения в него считаются самыми перспективными в силу его высокой как экономической, так и социальной значимости.

Именно исходя из этой высокой значимости образования и выстраивались российская образовательная реформа и образовательная политика начала 1990-х гг. В основе этой политики лежали два базовых стратегических социальных приоритета: 1) развитие образования как одного из ведущих факторов модернизации и демократизации российской жизни и 2) модернизация и демократизация самого образования как социального института, образовательной системы и образовательной практики.

Впоследствии под воздействием общего узко-технократического, внегуманитарного, если не антигуманитарного характера начавшихся реформ… и существенной деформации самой российской власти указанные стратегические приоритеты, как и сама образовательная политика, стали таять. Она постепенно превращалась в симуляцию политики, в псевдополитику, колеблясь вместе с «генеральным курсом» власти. Соответственно образовательные реформы большей частью были псевдореформами, а подчас и контрреформами.

В итоге сегодня мы, по существу, слабо осознаем образовательную политику в обыденном ее понимании – как осмысленного комплекса мер по поддержанию и развитию образования, и вовсе не осознаем ее в предельном значении – как общенациональной системы социальных приоритетов в образовании и целенаправленной деятельности по их претворению в жизнь.

Но именно в этом подлинная суть образовательной политики – выработка общенациональной социальной идеологии и социальных приоритетов в сфере образования (социально-педагогической идеологии и

социально-педагогических приоритетов) и их всесторонняя реализация. Социальные цели и приоритеты (в их самом широком смысле) имеют первенствующее значение в образовательной политике. Под них в итоге выстраивается и само образование в трех его ипостасях – и как социальный институт, и как образовательная система, и как образовательная практика.

Эта установка являлась исходной при разработке принципов новой образовательной политики, которая велась одновременно с формированием самой концепции реформы образования в 1987–1988 гг. При этом политика рассматривалась: во-первых, – не только как «концентрированное выражение экономики», но и как концентрированное выражение новых социальных ценностей, и, во-вторых, не столько как искусство возможного (по М. С. Горбачеву), сколько как искусство достижения необходимого.

Новая образовательная политика исходила из того, что предшествующие школьные реформы наглядно показали исчерпанность метода внесения частичных изменений в систему образования. Что этот метод не только не разрешает накапливающиеся в системе противоречия, но, напротив, ведет к их углублению и обострению. Эта политика отказалась и от авантюрной безответственности, близорукости прежних способов реформирования образования, основанных на известном принципе Наполеона – «сначала ввязаться в драку, а там посмотрим...» и на извечной российской надежде на авось...

Нужно знать маршрут, по которому предстоит отправляться в путь, а потом уже садиться за руль... И потому разработка концептуальных оснований реформы образования была необходимой предпосылкой становления и реализации новой образовательной политики.

Определяющие черты этой политики:

1. Преодоление ведомственного взгляда на образование, его отраслевого провинциализма, включение общественных механизмов его развития. Образование не только и даже не столько «народнохозяйственная» отрасль, сколь важнейшая, определяющая сфера общественной жизни, мощный фактор ее внутреннего обогащения, воссоздания и культивирования цивилизованного образа жизни народа.

2. Динамичный, мобильный, опережающий характер образовательного курса. Отказ от догматизма и двукратного «хвостизма» предшествующей школьной политики, которая, во-первых, всегда шла на привязи у партийных и правительственных решений, «педагогически» их интерпретируя, и, во-вторых, – в хвосте событий, в лучшем случае, вяло фиксируя изменения, происходившие в жизни, в худшем – противодействуя им. Хвостизм– паралич политики. Этот паралич долго удерживал школу у ворот застоя, блокировал всякое продвижение ее вперед.

Опережающая образовательная политика – непременное условие опережающего развития образования. Эта политика включает не только внешние, но и внутренние рычаги его обновления, механизмы его развития. Она направлена на созидание, а не ломку или деформацию школьного дела, на обогащение его всем лучшим, что обрела отечественная и мировая педагогическая мысль и педагогическая практика.

3. Реализм и самостоятельность образовательной политики.

Отказ от прежнего контрреформаторского и новейшего реформаторского мифотворчества. Способность этой политики на компромисс, с четким осознанием, – где кончается компромисс и где начинается половинчатость или двоедушие. Понимание того, что прорыв еще не делает реформы, хотя и обеспечивает для нее необходимые предпосылки, что сама реформа – это не момент, а процесс, и процесс длительный... И вместе с тем реализм образовательной политики – это не только всестороннее знание существующей образовательной реальности, но и установка на формирование реальности новой, с опорой на ее точки роста.

Именно эта установка требует самостоятельности, гибкости и одновременно твердости образовательной политики...

4. Плюралистичность, открытость, правдивый характер образовательной политики. Ее способность (в отличие от прежней школьной политики, которая олицетворяла лишь интересы государства) учитывать интересы и потребности личности, различных слоев общества. … Образовательная политика должна неуклонно вести три доминанты – гуманистическую, демократическую, социальной справедливости.

5. Нацеленность этой политики на конкретный результат, на так называемые малые дела и их реальную эффективность, поскольку многодесятилетние обещания «светлого будущего» полностью исчерпали кредит доверия. Образовательная политика – это органическое единство целей, средств, методов и результатов. Результат – главное мерило политики. Он ее венец или надгробный камень.

Предшествующая декларативная и декоративная школьная политика погребла самое себя. И едва не погребла школу[41].

Саморазвитие – ведущая тенденция в российском образовании

Если окинуть общим, итоговым взглядом пореформенный период жизни отечественного образования, то нетрудно увидеть, что в ней одновременно протекали ***три процесса***.

Один – подталкивающий экономику образования к обвалу: резкое снижение уровня финансирования образования, его материально-технического и ресурсного обеспечения (подъем финансирования начался только в последние годы, но он еще не достиг трех четвертей образовательного бюджета 1991 г.).

---

[41] Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования… С. 37–41.

Другой – явное оскудение образовательной политики с ее псевдореформаторскими и контрреформаторскими тенденциями, которая являлась не менее существенным сдерживающим фактором развития образования, чем экономические трудности. (По меньшей мере – фактором значительно усугубляющим эти трудности.)

И третий процесс – изматывающее выживание и вместе с тем медленное, но ***неуклонное саморазвитие образования*** вопреки первым двум процессам.

Последствия общесистемного кризиса 1990-х гг. для образования могли быть много суровее, если бы не заработали те рычаги, механизмы его выживания и саморазвития, которые были запущены, пусть даже частично, реформой 1992 г. ***Образование оказалось одним из наиболее устойчивых социальных институтов*** не только и может даже не столько в силу своей известной инерционности, сколько благодаря тем внутренним силам и резервам, которые были тогда открыты в ней этой реформой – ресурсу свободы, самостоятельности образовательных учреждений, праву выбора, педагогическому творчеству и т. д.

Сегодня ***саморазвитие образования*** на двух осях его противостояния с экономической и образовательной политикой рыночных экстремистов – нелегкий, болезненный процесс. Но именно он **является в настоящее время и главным механизмом, и базовой тенденцией поступательного движения российского образования**. И если образовательное ведомство нацелено преимущественно на «вчера», то образование обращено лицом в «завтра».

Газета «Первое сентября» не раз справедливо отмечала, что **«школа и министерство существуют в параллельных мирах»**. Вопреки стагнации образование трудно, но продвигалось вперед, оставаясь на рельсах саморазвития.

Тремя основными факторами этого саморазвития были: рост многообразия в образовании, инновационное образовательное движение и регионализация образования.

Многообразие образования – принципиально иное качественное его состояние, его ***и базовый принцип, и вектор его развития.***

Многообразие образования – ***это*** не только разнообразие (или вариативность) содержания обучения и педагогических технологий, как нередко трактуется данный принцип. ***Это*** – множественность организационно-правовых форм, видов и типов образовательных учреждений, каналов получения образования. ***Это*** – многоукладность самой внутренней жизни школы, ее внутреннего строя, целей, методов, организации ее жизнедеятельности. ***Это*** – широкий веер возможностей выбора средств, методов, способов, моделей, систем педагогической работы и управлен-

ческой деятельности в образовании. ***Это***, в итоге, – основополагающий механизм развития и саморазвития образования, его демократизации.

В социально-педагогическом плане многообразие образования дает возможность создать такую образовательную систему, которая могла бы адекватно соответствовать быстро меняющейся жизни, множественности и разнообразию ее запросов, могла бы адаптироваться к этим запросам, к постоянно обогащающемуся спектру образовательных потребностей личности, общества и государства и даже – опережать, приуготовлять эти потребности.

В организационно-педагогическом плане многообразие образования меняет само качество образовательной системы. Оно вводит в нее такие принципиально новые характеристики, как гибкость, мобильность, динамичность, способность к самоизменениям и саморазвитию, к созданию богатого выбора образовательных услуг.

В личностно-педагогическом плане многообразие образования создает условия для реализации личностного выбора – и для ученика, и для учителя. Оно обеспечивает право ребенка на выбор собственной траектории образования, развития и одновременно – его готовность встретить и в школе, и за ее порогом бесконечное разнообразие очнувшейся от летаргического сна современной российской жизни. Оно открывает возможности и для самореализации учителя, для осуществления им в ходе педагогического процесса многостороннего выбора, т.е. придает деятельности учителя осмысленный и ответственный характер.

Многообразие и выбор – два ключевых слова в формировании гражданской позиции, в том числе – и усилиями образования. Только в системе этих координат возможно самоопределение личности. Если образование не обеспечивает возможности личностного самоопределения, оно не выполняет своего предназначения в гражданском, демократическом обществе.

Второй важный фактор саморазвития образования – **инновационное образовательное движение**. В нем участвуют люди и школы разных взглядов и уровней, различной степени инновационной продвинутости, с разными задачами, содержанием и формами деятельности. Но с единой целью – обновить школу, сделать ее свободной, многообразной, творческой, самостоятельной, близкой к ребенку. И это движение постоянно растет, расширяется, набирает силы. Как верно заметил один из наиболее крупных современных педагогов Е. А. Ямбург, оно привело «к еще до конца неосознанному инновационному взрыву в российском образовании». Оно породило «волну невиданного учительского творчества». И это творчество стало основой продвижения, развития образования.

Главный социально-педагогический смысл инновационного движения состоит в том, что оно – основная социальная и духовная база, опора реформирования и развития образования. Это сегодня и

ведущий субъект развития образования, тот социальный слой, та профессиональная среда, в которой вершится образовательная реформа и которая вершит реформу.

По своему существу ***инновационное движение в образовании – естественный ответ образовательного сообщества на вызов времени. Это – акт общественного реформаторского действия***. Действия по обновлению школы, значение которого трудно переоценить, особенно, повторим, на современном этапе развития образования, – когда инновационные школы становятся не только его ***главной движущей силой*** (независимо от того, понимают или не понимают это в образовательном ведомстве), но и его ***главной защитной силой***, поскольку именно они прежде всего могут противостоять псевдо- и контрреформаторским веяниям, откуда бы те ни доносились.

Нельзя не видеть и еще три важнейших аспекта ***социально-педагогического значения инновационного движения в образовании***. *Во-первых*, оно создает прообразы образовательных институтов открытого гражданского общества. *Во-вторых*, оно является действенным фактором выращивания самой образовательной общественности, формирования профессиональных сообществ в образовании. *И в-третьих*, оно представляет собой несущую конструкцию того социально-технологического механизма, который переводит реформу и само развитие образования в новое, инновационное качество - механизма постоянного и устойчивого обновления образования.

Не меньшее значение имеет инновационное движение и в ***научно-педагогическом плане***. Это движение в значительной мере восполняет то, чего сегодня недодает школе педагогическая наука, все еще отстающая от передовой педагогической практики, от ее запросов и задач ее осмысления. И, кроме того, оно выстраивает новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики, делает это взаимодействие эффективным, динамичным, результативным.

Столь же очевидно и первостепенное значение инновационного движения ***для развития самой образовательной практики***. Оно – основной плацдарм, движитель этого развития, механизм созидания многообразия в образовании. Оно являет собой мост между традициями и новаторством в образовании, массовую лабораторию по разработке нового содержания, новых форм и организации практической образовательной деятельности. Оно создает среду и условия для диффузии, распространения инноваций, готовит массовое учительское сознание к инновационной деятельности. Оно рождает и поддерживает атмосферу творчества в школе, формирует новые культурно-образовательные нормы, новую культурную среду в образовании.

Наконец, третий ключевой фактор развития образования – его ***регионализация***.

Регионализация образования – это комплексное социально-педагогическое явление. ***Это*** – одновременно и социально-педагогическая идеология и социально-педагогическая технология. ***Это*** – новая парадигма развития образования, новый принцип его организации.

Регионализация образования – **это** не только переход от образовательного унитаризма к образовательному федерализму, от однообразной, безликой образовательной системы к единому, но многоцветному и многоукладному комплексу разнообразных региональных образовательных систем. ***Это*** – в то же время и переход от преимущественно отраслевого к преимущественно региональному построению и развитию образования, от разорванных по ведомствам и отраслям образовательных учреждений к единым, целостным региональным образовательным системам.

Регионализация образования − это формирование самостоятельных региональных образовательных политик и региональных образовательных сообществ. ***Это*** – двуединый процесс взаимопроникновения интересов образования и региона, обретения образованием *регионального лица* и обретение регионом *своей* системы образования. ***Это*** – отражение в образовании интересов и потребностей региона и отражение в региональной политике интересов и потребностей образования. ***Это,*** наконец, – превращение образования в мощный фактор социокультурного развития регионов и превращение регионов в не менее мощный фактор развития образования.

Сегодня **категорический императив** дальнейшего развития образования – **включение общества** в это развитие. Российское общество пока находится на пороге становления, выстраивания новых отношений со школой, с образованием. И от того, как … будут складываться эти отношения, зависит и будущее образования, и будущее самого общества.

Сегодня общество все более начинает понимать свои собственные интересы в образовании. И эти интересы становятся все более могущественным фактором развития образования, вызывая не только его количественный, но и качественный рост, изменение его качественного состояния. Отсюда – все большее обострение необходимости постоянного изучения общественного спроса на образование – как глубинной движущей силы и регулятора его развития. Официальная образовательная власть еще не осознала значимости данного процесса, и обществу самому предстоит найти формы и способы реализации этой необходимости.

Вместе с тем следует признать и то, что наше государственное сознание существенно отстает от общественного в оценке не только утилитарно-прагматической, но и общей – социально-экономической, политической,

культурной, духовной значимости образования. В обществе значительно быстрее растет понимание роли образования для обеспечения экономического роста, социального благосостояния, конкурентоспособности страны, для ее политического и правового развития, для сохранения ее демократического выбора, наконец, понимание образования как реального капитала и реальной жизненной ценности. И чем далее продвинется общество по этому пути, чем успешнее оно продвинет по нему государство, тем более образование сыграет роль локомотива реформ, политического, социально-экономического, гражданского развития страны.

Эти рождающиеся в нашем обществе явления идут в русле мировой тенденции *возрастания общественной роли в решении проблем образования, превращения общества в деятельный субъект образовательной политики, а самой этой политики – в открытое, равноправное партнерство общества и государства.* Данная тенденция отражает закономерность как общественного развития, так и развития образования в постиндустриальном обществе, где образование превращается в крупную народнохозяйственную отрасль, в мощную сферу духовного производства, формирования «человеческого капитала», в один из наиболее надежных и эффективных инструментов реализации потребностей и интересов личности, общества, государства.

Итак, подведем некоторые итоги последнего 20-летия истории отечественного образования.

Первое. Все сказанное ранее свидетельствует, что ***реформа образования*** *как системное, целенаправленное, планомерное действие власти завершилась в 1992 г. принятием Закона «Об образовании».*

Вместе с тем, ***реформирование образования*** *как масштабный процесс глубоких внутренних изменений в образовательной жизни,* запущенный реформой образования 1992 г. и *настойчиво, целенаправленно проводимый усилиями регионов, муниципалитетов, образовательных учреждений все эти годы не только не прекращалось, но расширялось и набирало силу.*

Реформирование образования – это бесценный продукт совокупных усилий образовательного сообщества, обеспечивших как ***выживание*** отечественного образования в условиях системного кризиса 1990-х гг., так и последующее достаточно динамичное его ***саморазвитие.***

Второе. После 1992 г. линии реформирования образования и образовательной политики, тормозившей это реформирование, все более расходились. На короткое время они сошлись в 2000–2003 гг. в программе модернизации образования. Но в 2004 г. новая антисоциальная политика, в том числе и в образовании, оборвала начавшуюся его модернизацию. Что имело прямым следствием возрастающий отрыв образования от по-

требностей страны. С этого времени линии образовательной политики и саморазвития образования стали прямо противоположны.

Третье. Две волны «российского термидора» – в 1993–1994 и в «нулевых» годах – и сопровождавшие их «реформы» нанесли не только тяжелейший урон стране в политической, экономической и социальной сферах. Они подорвали нравственное здоровье общества. И хотя в этих условиях образование оказалось одним из наиболее устойчивых социальных институтов, оно не смогло не понести значительных потерь, как в материальном, так и в духовном, нравственном плане. Открывшиеся общественные язвы поразили саму школьную ткань, сам дух школы, вызвав в них существенную утечку нравственности и компрадорские веяния.

Четвертое. И тем не менее в образовательном сообществе ведущую роль играли и играют здоровые силы, противостоящие экономическому, социальному и нравственному распаду, параличу образовательной политики и обеспечившие достаточно динамичное саморазвитие образования.

Более того, эти силы не раз отбивали контрреформаторские атаки образовательного ведомства в 1990-х гг. и в «нулевых» годах они сломили антинародную контрреформу образования, основанную на политике социального дарвинизма.

Пятое. Таким образом, **основной итог последнего двадцатилетия политической истории российского образования состоит в том, что отечественная общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказались на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Это позволило не только сохранить, но и значительно продвинуть вперед российское образование.**

Данный итог лежит в русле общей закономерности: в истории России практически всегда (в том числе и в это двадцатилетие) передовая общественно-политическая мысль намного опережала развитие властного сознания. За исключением периодов крупных модернизационных, цивилизационных сдвигов, когда они шли рука об руку.

Хотелось бы верить, что передовые силы в обществе, в государстве и образовательном сообществе в обозримое время вновь объединят свои усилия в деле модернизации и развития образования ради главного – ***ради достойного будущего детей, то есть будущего страны.***

И тогда откроется более светлая глава и в политической истории отечественного образования, и в его реальной жизни[42].

---

[42] Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования… С. 450–456.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 7

1. Какие реальные проблемы отечественного образования пыталось решать советское правительство в первое послереволюционное десятилетие?

2. Какие позитивные тенденции наметились в развитии советской школы и педагогики в первое десятилетие после XX съезда КПСС (1956)? Какова была их судьба в так называемые годы застоя?

3. Какие противоречия обострились в теории и практике советского образования к середине 80-х гг.?

4. Какие тенденции были характерны для развития образовательной практики в России 90-х гг.?

5. Оцените наследие советской системы образования с точки зрения его гуманистического потенциала и возможности экстраполяции в будущее.

6. Как складывалось положение в образовании в постсоветский период? Прокомментируйте на примере города, своей школы, вуза.

7. Можно ли судить об интеллектуальном и нравственном состоянии и потенциале государства и общества по их отношению к профессии и общественному положению Учителя? Почему? Что Вы думаете в связи с этим о современном российском государстве и обществе?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Балашов, Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: Становление «нового человека» / Е. М. Балашов. – СПб. : РАН Санкт-Петербургский институт истории, 2003. – 240 с.

Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 1. Политическая история европейского образования / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.

Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 2. Становление и развитие системы российского образования / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 672 с.

Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 472 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

История педагогики и образования. О зарождении воспитания в первобытном общества до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2001. – 512 с.

Соловейчик, С. Л. Педагогика сотрудничества / С. Л. Соловейчик // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давы-дов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учебное пособие для студентов педвузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др; под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 432 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – 260 с.

Латышина, Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли) : Учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2002. – 603 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М. : Академия, 2000. – 384 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепрова, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 / Под ред. Н. П. Кузина, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 272 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961–1986 / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.

Учебная, научная и справочная литература

Богуславский, М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. – М.: , 2002. – 336 с.

Богуславский, М. В. Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков / М. В. Богуславский. – М., 2002. – 96 с.

Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : Учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

Михайлова, М. В. Экспериментальная педагогика в России / М. В. Михайлова // Сов. педагогика. – 1985. – № 1. – С. 101–107.

Проект реформы средней школы министра народного просвещения Игнатьева // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. – М. : Учпедгиз,1936. – С. 350–354.

Периодика

Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 3–11.

Данилюк, А. Я. Образование в судьбе современной России / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. –№ 1. – С. 3–28.

Крапивина, Л. А. Причины кризиса скаутских патрулей, дружин и пионерских отрядов в России в начале XX в. / Л. А. Крапивина // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 62–70.

Лебедев, П. А. Последняя попытка модернизации просвещения в Российской империи / П. А. Лебедев // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 79–82.

Никандров, Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 21–26.

Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 3–12.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

ГЛАВА 8.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.

§ 1. Развитие российской педагогической науки на рубеже XIX–XX столетий.
§ 2. Педагогическая наука в 1920–1950-е гг.
§ 3. Педагогическая наука в СССР в 1960–1980-е гг.
§ 4. Педагогика русского зарубежья в XX столетии
§ 5. Развитие РАО и отечественной педагогической науки в постсоветский период.
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.
ИЗ «МАНИФЕСТА ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ. 2011»

§ 1. РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX СТОЛЕТИЙ

Важнейшие условия развития педагогики в России в конце XIX – начале XX вв.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ПОД РЕД. ПИСКУНОВА А. И.

В русской педагогике конца XIX – начала XX вв. отражались противоречия между традиционной, официальной установкой на воспитание в духе «самодержавия, православия, народности» и подходами, бравшими за образец западную педагогику и опыт европейской школы. Однако в целом отличительной чертой русской педагогики того времени были ее гуманистическая направленность и демократизм. Уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего развития были общими для различных педагогических течений рассматриваемого периода.

Общим было и отрицательное отношение к сословности школы, убеждение в том, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, на развитие всех заложенных в нем сил и возможностей. Задачей школы считалась подготовка растущего человека к жизни, к трудовой деятельности, к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В связи с этим каждому ученику считалось необходимым дать в руки инструмент (опыт интеллектуальной деятельности), который поможет ему постоянно добывать новые знания, уточнять свои мировоззренческие установки и нравственные идеалы.

Решение этих задач предполагало учет интересов, потребностей и склонностей детей, их природных возможностей и дарований. Понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся было характерно для всех представителей прогрессивной педагогики России.

Развитие в начале XX века наук о человеке позволило сформулировать важное теоретическое положение о необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы. При этом ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их, исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей.

Такое понимание личности ребенка способствовало привлечению внимания к его изучению, к выработке новых эффективных методов обучения и воспитания.

По-новому стал рассматриваться и вопрос о роли учителя в учебно-воспитательном процессе. Выступая за свободу педагогического мышления и творчества, многие педагоги говорили о том, что только широкая образованность, глубокое знание своего предмета и методов его преподавания, любовь и уважительное отношение к личности ребенка смогут обеспечить успешную деятельность учителя.

В начале XX столетия в отечественной педагогике был выдвинут ряд более или менее развитых педагогических концепций, ориентированных на поиски новых путей образования и воспитания ребенка. Особенности и своеобразие каждой из них отражали мировоззрение ее автора[43].

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ ПОД РЕД. З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ

Отличительной чертой развития педагогической науки в России на рубеже XIX–XX вв. было существование самых разных течений в этой области. Впрочем, подобное явление можно проследить и в Западной Европе, и в Соединенных Штатах.

В российской педагогике рассматриваемого периода можно выделить, по крайней мере, два основных новаторских для своего времени течения, к которым современники относили ***экспериментальную педагогику*** и ***теорию свободного воспитания***, хотя помимо них в стране продолжали развиваться и «традиционные» направления педагогической науки, связанные с проблемами дидактики, организацией народных школ, совершенствованием нравственно-религиозного воспитания и т. п.

[43] История педагогики и образования… Под ред. А. И. Пискунова. С. 416–417.

Помимо этого у отдельных педагогов прослеживалось увлечение идеями «трудовой школы.

Впрочем, почти все эти направления в России того времени не существовали в «чистом» виде. Примечательно, что в различных исследованиях одних и тех же российских педагогов конца XIX – начала XX в., особенно П. Ф. Каптерева, зачастую относили к представителям различных педагогических течений. Это связано с тем фактом, что в их работах одновременно использовались различные подходы к проблемам воспитания и обучения, предпринимались попытки создать целостную педагогическую теорию, которая обосновывалась бы на всех известных к тому времени научных данных и философских представлениях о природе человека и его становлении как личности.

С другой стороны, и особенности мировоззрения авторов определяли их принадлежность основным течениям педагогики, существовавшим и развивавшимся в России.

В последние годы к этим основным течениям в российской педагогике рассматриваемого периода часто добавляют еще одно нашедшее отражение в творчестве религиозных философов, которые обратили особое внимание на проблемы воспитания человека духе христианско-православной антропологии. К ним обычно относят Н. А.Бердяева, С. Н. Булгакова, П. А.Флоренского, В. В. Зеньковского и, даже, В. В. Розанова. Нам это представляется не совсем правильным, хотя бы в связи с тем фактом, что большинство из них собственно педагогикой в дореволюционный период не занимались.

Но существует и более веская причина, по которой работы этих авторов сложно отнести непосредственно к христианской, тем более православной педагогике. Их философские воззрения (особенно до революции 1917 г.) даже чисто православными назвать трудно. Г. Флоровский позднее напишет об этих людях, что они приходили в церковь «не молиться, а мечтать». В то же время в России конца XIX − начала XX вв. достаточно быстро развивалась собственно христианская педагогика, которая стремилась воспитывать человека не «в духе христианско-православной антропологии» или «христианской нравственности» (как предлагал, например, П. Ф. Каптерев), а просто «во Христе».

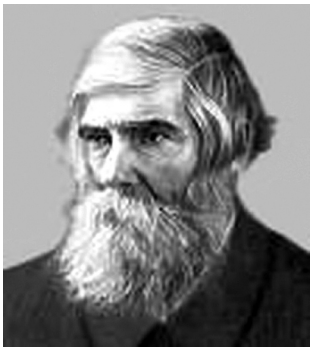
Но вернемся к *экспериментальной педагогике*. Под этим названием обычно подразумевается довольно мощное течение в педагогике, получившее свое научное обоснование во второй половине XIX столетия. Оно было тесно связано с экспериментальной психологией, популярной в то время. Сторонники этого направления педагогической науки предлагали рассматривать личность и поведение ребенка как явления, обусловленные почти исключительно физиологическими и психическими процессами. Закономерности же протекания этих процессов они пытались осмыслить на основании данных различных экспериментов.

В России последней четверти XIX – начала XX века экспериментальная педагогика в различных ее формах получила достаточно широкое развитие. К ее наиболее последовательным приверженцам можно отнести В. М. Бехтерева, А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, отчасти П. Ф. Лесгафта и П. Ф. Каптерева и целый ряд других исследователей. Каждый из них внес свой вклад в развитие педагогической науки[44].

Развитие экспериментальной педагогики и психологии

Научно-просветительская деятельность В. М. Бехтерева

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.



Владимир Михайлович Бехтерев

Невропатолог, психиатр и педагог ***Владимир Михайлович Бехтерев*** (1857–1927) сыграл особую роль в образовании, которому посвятил значительный период своей научной и преподавательской карьеры. По окончании Вятской гимназии он поступил в Петербургскую медико-хирургическую академию, которую закончил с отличием. В 1884 г. его командировали за границу «для приготовления к профессорскому званию». Он учился в лучших медицинских научных школах и клиниках: в Берлине, Лейпциге, Вене и в Париже – у прославленного ученого Ж. М. Шарко. По возвращении в Россию преподавал в Казанском университете и в Медико-хирургической академии. В 1905–1906 гг. В. М. Бехтерев возглавлял alma mater, его готовились утвердить в должности начальника.

Еще в 1903 г. Бехтерев как председатель Русского общества нормальной и патологической психологии задумал создание институтских курсов – будущего Психоневрологического института, который был открыт в 1908 г. Пока институт оставался сугубо научно-исследовательским, правительство разрешало его существование. Однако начавшуюся образовательную деятельность власти восприняли негативно. Трудности становления столь крупной высшей школы с четырьмя факультетами и двумя отделениями были связаны с бдительным контролем Министерства просвещения. Вместе с мужчинами на занятия в большом количестве допускались женщины, хотя министерство настаивало на раздельном обучении. В институт без «процентной нормы» принимали евреев. В институте Бехтерева нашла приют гонимая Высшая школа П. Ф. Лесгафта.

[44] История образования и педагогической мысли… Под ред. З. И. Васильевой. С. 344–346.

Здесь создали пропедевтический курс, позволявший абитуриентам из непривилегированных сословий ликвидировать пробелы в образовании. В институте открыли факультет рабочей молодежи, прообраз советских рабфаков.

Научно-исследовательский и практический комплекс института Бехтерева, помимо многих медицинских институтов, клиник и лабораторий, включал педологический институт с полным пансионом, принимавший на воспитание детей, и вспомогательную школу для отсталых, нервных и детей с ослабленным развитием. При институте открыли клиники: нейрохирургическую, нервных и душевных болезней. Здесь также действовал экспериментально-клинический институт по изучению алкоголизма.

Психоневрологический институт готовил не только врачей и юристов, но и педагогов, психологов и педологов. В его задачи (по уставам 1908 и 1916 гг.) включались разработка и распространение гуманитарных, естественных и медицинских знаний, а также подробное изучение психологии и неврологии. В 1916 г. институт был переименован в Частный Петроградский университет при Психоневрологическом институте. С 1918 г. Институт Бехтерева работал по изучению мозга и психической деятельности[45].

Педагогические воззрения В. М. Бехтерева ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ ПОД РЕД. ВАСИЛЬЕВОЙ З. И.

В своих работах В. М. Бехтерев немало внимания уделял обоснованию различных педагогических приемов, основываясь на изучении (в том числе экспериментальном) высшей нервной деятельности человека. Убежденный сторонник позитивистской философии, В. М. Бехтерев рассматривал процесс формирования личности человека как взаимодействие унаследованных качеств и реакций (рефлексов) на внешние воздействия, в том числе и специально направленные, т. е. воспитательные. Никакие иные факторы, в том числе и высшие силы, в этом процессе, по его мнению, не участвовали.

В первооснове педагогической концепции Бехтерева лежало положение, согласно которому «кроме самых основных, элементарных, проявлений нервно-психической сферы, относящихся собственно к рефлекторной ее деятельности, все остальные приобретения человеческой личности добываются путем постоянного упражнения и создания навыков, совокупность которых и составляет то, что называется воспитанием». Поведение человека, выработанное посредством «естественных упраж-

[45] История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 267–268.

нений» и «искусственно созданных навыков» он называл «совокупностью воспитанных рефлексов».

В. М. Бехтерев полагал, что в основе воспитания должен лежать научно-обоснованный психологический подход, выработанный путем проведения специализированных экспериментов. Все полученные экспериментальным путем данные говорят, что воспитание новых рефлексов и новых реакций вообще может быть достигнуто в весьма широких размерах, что вполне согласуется с тем, что личность человека создается путем воспитания, а не дана от природы», – писал В. М. Бехтерев. Хотя он и не отрицал определенного воздействия на человека фактора наследственности, но ставил его значительно ниже воспитания.

В. М. Бехтерев проводил достаточно четкую границу между собственно воспитанием и образованием. Второе, по его мнению, – это только количественное накопление определенной суммы знаний, «увеличение эрудиции. Воспитание же играет значительно большую роль в формировании человеческой личности. Оно, во-первых, развивает ум человека, его стиль мышления, вырабатывает способности к анализу и синтезу. Во-вторых, воспитание «облагораживает чувства человека, способствует подавлению эгоистических инстинктов. И, в-третьих, огромную роль играет воспитание воли, ее укрепление, что позволяет выработать у ребенка, в первую очередь, «навыки к систематической работе». Исходя из этих трех составляющих воспитания, В. М. Бехтерев определял его главную задачу следующим образом: сформировать «интеллигентную и деятельную личность лучшем смысле этого слова».

Опираясь на данные психологической науки своего времен Бехтерев полагал, что воспитание ребенка надо начинать с самого его рождения, причем не только физическое, но и в отношении «нервно-психической деятельности». Он повторял весьма популярное в психологии второй половины XIX в. положение, согласно которому правильное физическое развитие человека является залогом хорошей работы его головного мозга и нервной системы целом. Кроме того, быстрому проявлению мыслительных способностей весьма благоприятствует предоставление ребенку возможности получать разнообразные впечатления.

Помимо развития мышления, необходимо с первых лет жизни ребенка воспитывать у него «нравственные чувства», поскольку в этом возрасте чувства ребенка подвержены наибольшему внешнему воздействию. В. М. Бехтерев настолько верил во всемогущество воспитания, что призывал полностью отказаться любых видов наказаний и даже принуждений. Вместе с тем он полагал, что это возможно только при условии «правильного (т.е. научно обоснованного и экспериментально подтвержденного) воспитания. Однако в реальной жизни ребенок может постоянно испытывать разного рода негативные воздействия: «дурное влияние необразованных нянь»; чтение низкопробной литературы, в том числе и

детской (здесь Бехтерев, несмотря на свои либеральные убеждения, настаивал на жесточайшей цензуре); «растлевающее» действие улицы, особенно в крупных городах.

Впрочем, как и многие его современники, Бехтерев видел выход из этого положения не столько в выработке педагогических приемов, сколько в общественных преобразованиях. Он полагал, что неправильное воспитание и различные дурные влияния на детей вызваны (если только они не больны психически), в первую очередь, социальными причинами: нищетой, распадом семей и, как следствие, беспризорностью. Общество обязано создавать разного рода учебные заведения и приюты, проводить мероприятия по оказанию социальной помощи и т. п. Важную роль в деле воспитания ребенка, по мнению В. М. Бехтерева, призвана играть школа. Именно здесь осуществляется социальное воспитание, у детей вырабатывается воля и привычка к систематическому труду, им прививаются лучшие нравственные идеалы[46].

Научно-просветительская деятельность А. П. Нечаева
ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Александр Петрович Нечаев (1870–1948), окончив историко-филологический факультет Петербургского университета (1894), остался при университете для подготовки к профессорскому званию. В 1897 г. стал магистром философии и был командирован в Западную Европу, где занялся экспериментальной педагогикой и педологией.

Возвратившись в Россию, А. П. Нечаев активно исследует развитие памяти в школьном возрасте. Его доклад на IV международном психологическом конгрессе в Париже (1900) вызвал большой интерес. Обогащая идею К. Д. Ушинского об антропологическом изучении ребенка, А. П. Нечаев исследовал психологические особенности школьников и проблемы школьной гигиены.

А. П. Нечаев создал первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее военно-учебных заведений (1901). Здесь были открыты первые в России доступные для всех желающих педологические курсы (1904). Заведовал курсами сам А. П. Нечаев, а преподавателями были такие видные ученые, как А. Ф. Лазурский, И. Р. Тарханов, А. А. Крогиус, А. Л. Щеглов, которые читали лекции и вели редкие в те времена практические и лабораторные занятия по циклу антропологических дисциплин: анатомии, физиологии, психологии ребенка.

---

[46] История образования и педагогической мысли … Под ред. З. И. Васильевой. С. 347–348.

Вместе с Н. Е. Румянцевым Нечаев редактировал журнал «Книжки педагогической психологии» (с 1905) и «Ежегодник экспериментальной педагогики» (с 1908). Как организатор и участник Первого (1906) и Второго (1909) съездов по педагогической психологии, Нечаев выступал против философствования по поводу обучения и ратовал за создание экспериментальной психологии, базирующейся на естественнонаучных изысканиях. На трех съездах по экспериментальной педагогике (1910, 1913 и 1916) стараниями Нечаева и его последователей произошло смещение акцентов: «экспериментальная дидактика и педагогика» постепенно заменяла «педагогическую психологию».

А. П. Нечаев – один из создателей Педагогической академии Лиги образования, центра подготовки и переподготовки педагогов и школьных врачей (1908). Академия была задумана и как способ «подготовки кандидатов преподавателей», т. е. как «аспирантура» и как «институт усовершенствования учителей», в который могли поступать лица, имеющие высшее образование. Цель интегрированного высшего педагогического учебного заведения заключалась в том, чтобы дать учителям хорошую научную и педагогическую подготовку.

А. П. Нечаев – организатор Общества экспериментальной педагогики (1910), в рамках которого с помощью естественнонаучных методов изучал условия развития и воспитания детей.

Научно-исследовательская и организационно-педагогическая деятельность Нечаева позволила разработать научные основы теории и практики экспериментальной педагогики, построенной на познании законов детского развития. А. П. Нечаев – автор «Очерка психологии для воспитателей и учителей» – учебника по психологии для средних учебных заведений[47].

Педагогические взгляды А. П. Нечаева
ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:
НИКОЛЬСКАЯ А. А.
А. П. НЕЧАЕВ: ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ

Исходной позицией А. П. Нечаева в исследовательской деятельности было стремление к целостному познанию развивающейся личности. Имея в виду воспитание личности, писал он, следует помнить, что личность, прежде всего, проявляется в связности и устойчивости психических переживаний. К этой-то связности и устойчивости необходимо стремиться в педагогической практике. «Мы должны способствовать установке определенной связи между чувствами человека, его знаниями и действиями». Такой подход был характерен и для других выдающихся психологов того времени (И. А. Сикорский, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн и другие), благодаря чему в психолого-педагогичес-

[47] История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 268–270.

кой науке и общественном сознании утвердился идеал всесторонне развитой, гармонической личности.

Стремясь к усовершенствованию учебного процесса на основе знания психологии ребенка, А. П. Нечаев уделил внимание в первую очередь процессам умственной жизни школьника. Путь к познанию интеллектуальной сферы школьника (да и всей его духовной жизни) он видел в изучении интересов ребенка. «Понять господствующие интересы человека, уловить главнейшие направления его внимания, определить область наиболее и наименее доступных ему представлений, – считал А. П. Нечаев, − значит найти ключ к объяснению многого в его душевном мире. Особенную важность имеет изучение всех этих явлений в школьном возрасте. Влияние воспитателя и учителя бывает прочным только тогда, когда оно опирается на определенные свойства духовной природы учащихся. Поэтому, изучая интересы школьников, можно проложить путь к выработке наиболее совершенных планов школьного воспитания и к наилучшему пользованию планами существующими».

Исследование интересов и внимания показало их тесную взаимосвязь с другими психическими процессами, в первую очередь с памятью. В своей лаборатории А. П. Нечаев на протяжении ряда лет проводил экспериментальное изучение мнемических процессов. Первоначально он поставил задачу проследить развитие разных видов памяти в школьном возрасте и определить влияние значения слов на их запоминание. Анализ результатов исследования и их сопоставление с данными, полученными другими исследователями, позволили А. П. Нечаеву обосновать ряд важных в научном и практическом отношении положений.

Во-первых, он показал, что память совершенствуется в ходе возрастного развития; этот процесс несколько замедляется лишь перед наступлением периода половой зрелости.

Он выявил большое влияние значения слов на легкость запоминания. Было показано различие объема разных видов памяти. Выявились некоторые особенности в характере памяти мальчиков и девочек. Обнаружилась также определенная зависимость между развитием памяти и общим физическим развитием, в частности мускульной силой и емкостью легких. Предметом исследования А. П. Нечаева стал также вопрос о различии типов памяти и типов привычного заучивания. Результаты исследования убедили в том, что такое различие существует и оказывает заметное влияние на усвоение некоторых учебных предметов (особенно это касается изучения языков и рисования). На основании результатов своих исследований А. П. Нечаев сделал педагогические выводы об организации обучения различным учебным предметам, в частности детально рассмотрел вопрос о дидактическом значении формы заучивания в ходе использования разных форм и методов изучения иностранных языков.

Памятуя о единстве психической жизни личности, А. П. Нечаев серьезное внимание уделил эмоциональной сфере. Он обосновал необходимость повседневной заботы педагога об эмоциональном состоянии воспитанников. Даже если ставится задача простого сообщения знаний, педагог не может пренебрегать эмоциональной стороной педагогического процесса, поскольку чувства, отражая качественные особенности внутреннего мира человека, являются надежным средством проникновения в этот внутренний мир, а без этого воспитательный процесс может оказаться бесплодным.

Не осталась вне поля внимания А. П. Нечаева и волевая сфера. В волевом процессе он выделил два момента: сознание наличности какого-нибудь стремления и одобрения этого стремления, его соответствия представлениям и чувствам данного человека. Таким образом, волевое действие обусловлено интеллектуальным опытом и эмоциональным состоянием. Отсюда следует, что развитие воли необходимо координировать с развитием интеллектуальных и эмоциональных компонентов психики, т. е. руководить развитием личности в целом.

Особое внимание А. П. Нечаев уделял нравственным чувствам, их формированию и воспитанию. В психологической природе нравственных чувств он подчеркивал их связь с интеллектуальными процессами. Единство нравственного переживания и интеллекта находит выражение в понятии «совесть», рассматриваемом как осознание человеком своего нравственного долга. Другими словами, можно утверждать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести.

Исходя из такого понимания природы нравственного чувства, А. П. Нечаев сделал два принципиально важных вывода. Поскольку нравственное чувство представляет собой одно из проявлений эмоциональной жизни, то для его развития и воспитания необходимо стимулировать переживание самых разнообразных оттенков чувств. Но воспитание нравственных чувств не может этим ограничиться. Формирование нравственного достоинства предполагает также способность человека к более или менее широким обобщениям, к оценке окружающего с нравственной точки зрения, к суждению о своих и чужих поступках, т. е. требует активной умственной деятельности. Отсюда следует, что «воспитание тонкого нравственного чувства требует и тонкого интеллектуального развития...

Формирование нравственных чувств начинается в раннем детстве и во многом зависит от нравственной атмосферы в семье, но для подлинного становления личности наиболее значительна работа самого человека над собой, сознательный выбор нравственных идеалов, характерный для юношеского возраста.

Руководствуясь принципом целостности личности, А. П. Нечаев определил и роль эстетических чувств как необходимого компонента

высших человеческих чувств. Координация интеллектуальных и эмоциональных компонентов, по его мнению, легко может быть достигнута на почве эстетических впечатлений, поскольку между искусством и наукой существует психологическое родство. Умственное образование, по его убеждению, только тогда достигает цели, когда дает возможность человеку свести свои мысли в стройную систему, понять окружающий мир в целом. Художественная форма, воздействуя на чувство и мысль одновременно, помогает схватить общие черты в частных явлениях. И в этом заключается важнейшая воспитательная роль искусства.

Стремясь выяснить пути всестороннего развития личности, А. П. Нечаев много думал и о средствах этого развития. Важнейшее средство духовного развития он видел в родной речи. Поэтому он был внимателен к психологическим механизмам овладения речью, методам и средствам речевого развития.

Оценивая этап дореволюционной научной и организационной деятельности А. П. Нечаева, можно сказать, что он занимал достойное место в ряду ведущих ученых, теоретическая и исследовательская деятельность которых позволила создать научные основы теории воспитания и обучения и убедить широкие круги педагогов в том, что познание законов детского развития является базой правильного построения системы образования[48].

Научно-просветительская деятельность А. Ф. Лазурского
ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Александр Федорович Лазурский (1874–1917) – врач и психолог, профессор Педагогической академии Лиги образования и Психоневрологического института в Петрограде, основоположник отечественной индивидуальной психологии, один из организаторов и активных участников всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Учился в Военно-медицинской академии в Петербурге (с 1891) под научным руководством В. М. Бехтерева. После окончания академии с отличием (1897) Лазурский был оставлен для «научного усовершенствования» в клинике у В. М. Бехтерева, работал в доме призрения душевнобольных и



Александр Федорович Лазурский

[48] См.: Никольская А. А. А. П. Нечаев… http://www.voppsy.ru/journals

в школе для детей с нервно-психическими отклонениями. Бехтерев поручил Лазурскому руководство специальной Психологической лабораторией в клинике душевных и нервных болезней (1897). После получения степени доктора медицины Лазурский был командирован академией за границу «для усовершенствования» (1901–1902).

Лазурский одним из первых начал проводить исследования личности в естественных условиях деятельности испытуемого. Он разработал и внедрил методику естественного эксперимента в область педагогической психологии. Им создана «характерология» – психологическая концепция индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров, – «Очерк науки о характерах» (1909).

В труде «Общая и экспериментальная психология» (1912) Лазурский обосновал ведущие понятия возрастной психологии: эндопсихику и экзопсихику.

Эндопсихике была отведена роль психофизиологической основы, ядра личности. В 1913 г. в соавторстве с С. Л. Франком в «Программе исследования личности в ее отношениях к среде» Лазурский включил в эндопсихику основные психические функции: восприятие, память, внимание, мышление, эмоции, способность к волевому усилию, а также характер и темперамент личности. На основе эндопсихики он разработал типологию личностей.

Экзопсихика, по Лазурскому, – это система отношений личности к окружающему миру: природе, материальным предметам, людям, социальным группам, духовным благам, а также отношение личности к самой себе. Данная система отношений есть результат воспитания, профессиональной деятельности, сословных традиций и воззрений эпохи[49].

Психолого-педагогические исследования А. Ф. Лазурского

ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС:
ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:
СТЕПАНОВ С.
А. Ф. ЛАЗУРСКИЙ

А. Ф. Лазурский встал на путь, который до него еще никем в отечественной науке не был пройден. Наряду с традиционными для той поры научными проблемами, его чрезвычайно привлекла задача изучения не отдельных психических процессов, а целостной личности. Именно к этому вопросу ученый обратился в первом, опубликованном им в 1897 году психологическом труде «Современное состояние индивидуальной психологии».

Подготовка этой статьи определила сферу научных интересов Лазурского. Ею стала психология индивидуальности. Цель ее он видел

[49] История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 270–271.

в рассмотрении того, «как видоизменяются душевные свойства у различных людей и какие типы создают они в своих сочетаниях».

Уже в этой работе четко обозначена перспектива научных исследований Лазурского, которая приведет его к созданию нового самостоятельного направления психологической науки – «научной характерологии». Именно она и стала фундаментальным вкладом Лазурского в сокровищницу отечественной психологической науки.

При этом важно отметить, что «индивидуальная психология» полностью отождествлялась им с характерологией, на передний план Лазурский выдвинул решение типологических задач путем выявления наиболее обобщенных типов характеров. Тем самым он противопоставлял свой подход взглядам В. Штерна, который ограничивал задачи дифференциальной психологии анализом индивидуально-психологических различий.

В 1906 году вышел в свет первый крупный труд Лазурского − «Очерк науки о характерах». Как отмечает автор, «две мысли положены в основу этой книги: во-первых, возможность сознательного, научного изучения человеческих характеров; во-вторых – необходимость пользоваться для этой цели понятием наклонности или душевного качества».

Основой книги послужил авторский курс лекций по характерологии, прочитанный в Петербурге на педологических курсах при экспериментально-педагогической лаборатории А. П. Нечаева. Лазурский с гордостью писал брату: «Смело могу сказать, что это первый и единственный на сегодня на земном шаре систематический курс характерологии, основанной на современных данных». Именно с этого сочинения начинается известность Лазурского как специалиста по индивидуальной психологии.

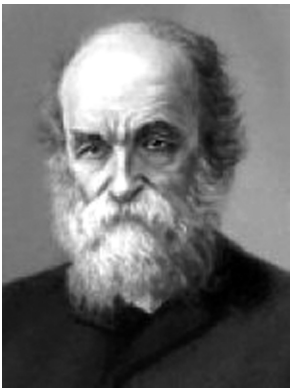
Большое внимание ученый уделял поиску и исследованию интегральных личностных образований, которые в наибольшей степени отражали бы специфику индивидуальности человека. В этом контексте особый интерес представляет учение Лазурского о способностях, поскольку понятия «наклонность», «склонность», «способность», «душевное качество» занимают центральное место в его концепции личности.

В декабре 1910 года на I съезде экспериментальной педагогики он выступил с докладом о «естественном эксперименте», в котором изложил суть нового метода. Особую ценность этого метода Лазурский видел в его применении в школьной практике для составления целостной характеристики школьника, так как он давал возможность педагогу «глубже заглянуть в психическую жизнь своих питомцев с помощью тех средств, которые всегда находятся в руках». Таким образом, можно сказать, что Лазурский одним из первых в отечественной психологии осуществил конкретно-эмпирическое исследование психики ребенка в условиях деятельности, заложив тем самым основы будущей психологической теории деятельности.

Занимаясь разработкой острейших для своего времени вопросов психологии, Лазурский постоянно сталкивался с негативным отношением к себе со стороны метафизических психологов и некоторых психиатров, которые находили его психологические исследования надуманно-умозрительными. Вследствие назревшего конфликта в 1913 году он увольняется из Военно-медицинской академии и устраивается штатным клиническим ассистентом по психиатрии в Женский медицинский институт. Безвременная кончина Лазурского в марте 1917 года не позволила завершить большие творческие планы. В частности, осталась незаконченной книга «Классификация личностей», над которой он работал в последние годы. Подготовить эту разработку к изданию по инициативе товарищей и учеников было предложено ближайшему его сотруднику В. Н. Мясищеву. Книга была опубликована в 1921 году.

По мнению близко знавших его людей, Лазурский, «всю свою жизнь отдавший изучению личности человека, сам был гармоничной, светлой, моральной личностью. Необыкновенно скромный и миролюбивый, он не имел врагов; чуждый рисовки и стремления к популярности, он завоевал широкую известность. Мягкий, чуткий и деликатный, щепетильно честный и добрый, он привлекал к себе сердца окружающих, и смерть его в расцвете сил и таланта кажется такой несправедливой!»[49].

Идеи экспериментальной педагогики П. Ф. Лесгафта
ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ
ПОД РЕД. ВАСИЛЬЕВОЙ З. И.



Петр Францевич Лесгафт

Некоторые идеи экспериментальной педагогики, особенно в области физического воспитания, разрабатывались выдающимся российским медиком и педагогом **Петром Францевичем Лесгафтом** (1837–1909). Основной педагогической заслугой П. Ф. Лесгафта являются, труды по школьной гигиене и физическому «образованию» детей школьного возраста. Как и многие его современники, начинавшие свою научную деятельность в либеральные 60-е гг. XIX столетия, Лесгафт обладал безграничной верой в естественные науки и пытался объяснить многие антропологические вопросы с чисто биологических позиций.

[49] Степанов С. Лазурский А. Ф. http://psy.1september.ru/articlef.

Физическое воспитание не случайно привлекло внимание ученого. Интерес к физическому развитию был очень тесно связан с общим мировосприятием П. Ф. Лесгафта. Он полагал, что гармоническое развитие личности, в том числе интеллектуальное и волевое, невозможно при недостаточном развитии физических органов человека, которые в конечном счете и определяют нормальное функционирование человеческого организма.

Свою концепцию физического воспитания детей П. Ф. Лесгафт изложил в книге «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888, 1901). Автор утверждал, что «умственная и физическая деятельность должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собою как всех получаемых представлений, так и действий». Таким образом, по его мнению, правильное психическое развитие человека невозможно без его физического развития, на которое следует обращать особое внимание.

П. Ф. Лесгафт упоминал о том, что существуют люди, хотя и обладающие высоким интеллектом, но физически больные и слабые. Но и в этом случае «мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике». Таким образом, как считал автор, пренебрежение физическим развитием отразится если не на развитии ума, то на развитии воли. Даже главную задачу физического воспитания Лесгафт видел в «содействии ограничению произвола в действиях молодого человека», т. е. опять же в выработке у него волевых качеств посредством физических упражнений. Вторым последствием физического развития человека должно было стать умение без особого утомления выполнять различные виды ручных работ.

Однако главная заслуга этого педагога и медика состоит не в объяснениях необходимости физической подготовки, а в методике ее проведения, основанной на многочисленных экспериментах, проведенных автором в лабораторных условиях. Так, П. Ф. Лесгафт предлагал начинать занятия физкультурой (этот современный термин им не употреблялся) с простейших движений, постепенно их усложняя с целью работы все большего числа мышц. Примечательно, что автор прямо запрещал преподавателям показывать какое-либо упражнение, разрешалось лишь описывать его словами. Таким способом Лесгафт предполагал развивать мыслительную деятельность детей, совмещая физическое развитие с умственным. Также запрещалось при проведении физических занятий отдавать приказы, поскольку, по его мнению, это сковывало развитие у детей инициативы.

П. Ф. Лесгафт был ярым противником сочетания подготовки физической с подготовкой военной, поскольку военная подготовка предусматривает мгновенное исполнение приказов без их обдумывания; школа же,

даже при проведении физической подготовки, должна способствовать развитию нравственного характера, а не требовать массовых, стадных действий.

При разработке физических упражнений Лесгафт предлагал ориентироваться на упражнения естественные, «применяемые в жизни» и отказаться от искусственных упражнений, связанных с развлечениями. Также, по его мнению, надо очень осторожно подходить к использованию гимнастических снарядов и тренажеров: следовало предварительно оценить, какие именно группы мышц они развивают и не пойдет ли такое развитие во вред другим мышцам, что может привести к нарушению гармонии человеческого тела[50].

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

П. Ф. Лесгафт: жизнь и деятельность

Выдающий антрополог, анатом, педагог ***Петр Францевич Лесгафт*** (1837–1909) приобрел широкую известность как подвижник демократического образования, доступного всем желающим. Его судьба была неразрывно связана с общественно-педагогическим движением России. Он закончил Медико-хирургическую академию (1861). Служил в Казанском университете, а затем в столичных высших учебных заведениях, где читал курс анатомии.

После командировки в Западную Европу Лесгафта увлекла идея введения «физического образования» в школу. Он не только организовал гимнастические курсы в военной гимназии, но в «Руководстве к физическому образованию детей школьного возраста» (1888–1901) разработал *теорию и практику физического образования* как важнейшего фактора воспитания всесторонне развитого человека.

Его пригласили организовать военно-физическую подготовку в русской армии, но начальство вскоре отказалось от таких занятий. В 1893 г. Лесгафт создал «Санкт-Петербургское общество содействия физическому развитию». Он читал лекции по антропологии в Педагогическом музее военно-учебных заведений, где в конце века собралась целая когорта ведущих российских деятелей образования: В. В. Гриневский, С. А. Острогорский, В. Д. Сиповский и др. Директор Педагогического музея А. Н. Макаров впоследствии станет первым президентом Педагогической академии Лиги образования.

Лесгафт стремился воплотить замысел воспитания «всесторонне развитого человека» – умственно, телесно и духовно. Основоположник школьной гигиены, автор «Школьных типов» и «Семейного воспитания

[50] См.: История образования и педагогической мысли … Под ред. З. И. Васильевой. С. 349–351.

ребенка и его значения», выдающийся антрополог П. Ф. Лесгафт отрицал теорию о генетически обусловленных «дурных наклонностях» людей, считая, что только плохие социальные условия и недостаток семейного и школьного воспитания делают детей «дурными». Задача педагога – развивать каждого учащегося. Решающую роль в формировании детей, по его мнению, играет *не природа ребенка, а семейное и школьное воспитание в сочетании с влиянием общественной среды*.

В книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1885–1890) Лесгафт указывал на необходимые и искусственные факторы развития физической и умственной деятельности ребенка. Излишества в воспитании губительно сказываются на его нервной системе, понижая природную ее сензитивность. Гуманист призывал к уважению прав детской личности и построению системы самодисциплины и сознательного отношения к правилам поведения ребенка. Система гимнастических упражнений наряду с умственными, по Лесгафту, должна была в равной степени присутствовать в образовании.

В 1894 г. Лесгафт открыл Биологическую лабораторию – центр по изучению антропологии, анатомии, физиологии и эмбриологии. Здесь в 1896 г. были организованы учебные курсы по подготовке воспитательниц и руководительниц физического образования.

Двух-, а вскоре и трехлетнее образование на курсах постепенно вырастало в уникальную высшую школу, соединявшую гуманитарное, естественнонаучное, антропологическое образование. П. Ф. Лесгафт и его последователи упорно занимались спортивно-педагогической работой: открывали катки, летние и зимние детские площадки, гимнастические залы в учебных заведениях. В 1905 г. курсы трансформировались в Высшую вольную школу, в которую принимались все желающие. Это общеобразовательное учебное заведение было доступно для всех, стремившихся к науке и просвещению, «вне зависимости от пола, возраста, национальности и вероисповедания, социального и имущественного положения». Здесь же функционировало педагогическое «практическое отделение» – курсы воспитательниц и руководительниц физического образования. Вольную высшую школу власти закрыли в 1907 г. В том же году В. М. Бехтерев предложил профессору П. Ф. Лесгафту кафедру анатомии в открывающемся Психоневрологическом институте. Но Лесгафт стремился вместе с М. М. Ковалевским участвовать в создании Петербургского общественного университета.

П. Ф. Лесгафт умер в ноябре 1909 г. Его похороны в столице империи превратились в многочисленную демонстрацию молодежи, студентов, курсисток, его слушателей[51].

---

[51] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 266–267.

Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева

ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:
ЛЕБЕДЕВ П. А.
П. Ф. КАПТЕРЕВ – ВИДНЫЙ ПЕДАГОГ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ



Петр Федорович Каптерев

Петр Федорович Каптерев (1849–1922), выдающийся русский педагог, историк педагогики и психолог. В 1872 г. окончил Московскую духовную академию. Преподавал психологию и педагогику в средних и высших учебных заведениях Петербурга, активно участвовал в работе Петербургского комитета грамотности и различных педагогических обществ; один из организаторов 1-го съезда по семейному воспитанию и 1-го Всероссийского съезда по педагогической психологии (1906). После революции работал в г. Острогожске Воронежской обл., затем был профессором педагогики Воронежского университета.

П. Ф. Каптерев о дошкольном и семейном воспитании

Видное место в творчестве Каптерева занимают вопросы семейного и общественного дошкольного воспитания. В 70-х гг. прошлого столетия в России начинала обсуждаться идея создания детских садов. Каптерев сумел правильно оценить педагогическое и общественное значение детского сада как воспитательного заведения для малышей.

Вовлечение женщин в фабрично-заводской труд требовали расширения дошкольного общественного воспитания. Невозможность для многих родителей самим заниматься воспитанием детей порождала потребность в детских яслях и садах. «Очевидно, – заключает Каптерев, – для рабочего класса решительно необходимы такие учреждения, в которые можно было бы отдавать детей, отправляясь на работу, и грудных и малолеток вообще». В деревнях и селах детские сады и ясли особенно необходимы в летнюю пору, когда почти все взрослое население было занято на работе в поле, а дети оставались без присмотра. Развития дошкольного общественного воспитания требовала, по мнению Каптерева, и собственно педагогическая необходимость, потребность детей в широком общении со своими сверстниками. Ребенок, растущий без товарищей, «лишается одного из весьма важных, существенных условий правильного развития». Товарищество – важнейшее условие детских игр.

П. Ф. Каптерев высоко ценил семейное воспитание и считал, что оно имеет самостоятельное значение, а не является «как бы отделением школы: то подготовляет к школе, то помогает прохождению школьных

уроков». Он считал, что родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены. Разработкой проблем семейного воспитания Каптерев внес немалый вклад в сокровищницу русской педагогической литературы для родителей и воспитателей.

Проблемы школьного воспитания и обучения в трудах П. Ф. Каптерева

Большое внимание Каптерев всегда уделял вопросам школьного воспитания и обучения. Уже в первых своих печатных работах (например, «Как образовать стойкий характер») он обосновывал свой взгляд на школу, которая, по его мнению, должна создавать наилучшие условия для подготовки детей к жизни, не сводить воспитание к поддержанию внешней дисциплины, а обеспечивать выработку у школьников характера и мировоззрения.

Становление характера и мировоззрения невозможно без развития умственной самодеятельности, приучения к умственному труду и воспитания к нему интереса. Такая задача может быть решена не любыми средствами обучения, а только эвристическими, побуждающими учащихся самим находить ответы, размышлять над наблюдаемым, самим делать простые обобщения и выводы. Каптерев видел в эвристике основное средство обучения школьников искусству мыслить.

Под воспитанием Каптерев понимал «намеренное и систематическое воздействие взрослых на детей». Воспитание влияет на разные натуры неодинаково, и нуждаются в нем разные натуры в неодинаковой степени. По его наблюдениям, наиболее активно действует воспитание на детей со средними способностями, у которых многое следует «подправить, развить, укрепить, нечто ослабить, сократить, умерить, а иному дать другое направление».

Многие практически важные ответы на вопросы о совершенствовании психической деятельности, о способах борьбы с недостатками человеческой природы Каптерев не может найти в науке о воспитании. Он отмечает, что они «составляют предмет будущей педагогики» (например, совершенствование памяти, воображения, чувств, характера…)

Для правильной постановки воспитания и обучения необходимо знание детской психологии. К этой проблеме Каптерев возвращался неоднократно. В период детства вырисовывается вся природа, все существо человека. Черта, преобладающая с детства над другими, развивается в последующие возрасты, «определяя собой всю духовную физиономию человека».

Каждый ребенок представляет собой своеобразную личность. Поэтому принцип индивидуализации воспитания и обучения Каптерев относил к существенным принципам педагогики. Но в условиях массовой школы широкая индивидуализация обучения оказывается не впол-

не осуществимой. И тогда на помощь приходит возможность типизации психических свойств юношества, возможность создания типов умов и поведения.

Рассматривая состав общеобразовательного школьного курса, Каптерев проводит четкую грань между общим и специальным (профессиональным) образованием. Это разграничение обусловливается разнородностью общего образования (математика и языки, науки о природе и человеке и т.п.), элементарностью и сжатостью, связностью и единством (в основе общеобразовательного курса – одна руководящая идея, один принцип).

Отвечая на вопрос, что такое общее образование, Каптерев на первое место выдвигает развитие учащихся, а не изучение известного круга предметов: «подбор различных общеобразовательных предметов, различные типы школ имеют значение настолько, насколько они предоставляют учащимся научный материал и свободный выбор для развития личных умственных способностей». Общее образование не есть «изучение предметов, а есть развитие личности предметами; на первом плане стоит личность, субъект, его интересы, а предметы – на втором, предметы – только средства, цель – личность, именно ее развитие».

Групповые, факультативные занятия разнообразными предметами по личному желанию учащихся составляют существенную часть учебного курса. Они должны содействовать, как и вся постановка обучения в средней школе, тому, чтобы юношество не только получало общее образование, но и смогло определить личные способности и склонности, чтобы по выходе из школы могло «сознательно или продолжать образование, или вступить в жизнь».

Среди условий, которые благоприятствуют развитию ребенка, Каптерев называет, прежде всего, доверие и уважение к детской личности. Оно есть «необходимое свойство каждой хорошо поставленной школы». Это доверие выражается в том, что школа должна быть «домом учащихся и предоставляться им для их потребностей не только в будни, но и в праздники, не только днем, но и по вечерам». В такой школе должно быть множество самых разнообразных кружков, которые станут существенным дополнением школьного курса, как бы он хорошо ни был поставлен. Именно тогда школа приобретет педагогический характер, когда учащиеся в ней будут разносторонне деятельны, активны, а в решении своих дел к тому же и самоуправляемы через своих выборных и уполномоченных.

Так как «идеалосообразное» совершенствование личности составляет самую сущность педагогического процесса, то, естественно, Каптерева интересуют главные черты идеала. Выясняя их, он отвергает сословность воспитания и образования, защищает школу, доступную

всем, кто способен к образованию. Общечеловеческие черты получают в идеале преобладающее значение. Развитие общественника, доброго, умеющего хранить и приумножать полученное по наследству культурное достояние, дополняется другими чертами: уважением своей личности и личности другого, самодеятельностью, чувством ответственности, справедливости в сочетании с правом на свободу деятельности.

Мысль о самодеятельности и ее роли в развитии личности – одна из основных во всем педагогическом наследии Каптерева. Наиболее ярко она выражена в его статье «О саморазвитии и самовоспитании». Исходя из того что организм и окружающая его среда взаимодействуют друг с другом, Каптерев приходит к выводу, что человек сам себя воспитывает. А искусство умственного и нравственного воспитания есть лишь «искусство возбуждения сердца и ума учащихся, а не простого сообщения сведений и назиданий». П. Ф. Каптерев пришел к мысли об определяющей роли саморазвития в процессе образования и воспитания.

Идея саморазвития с учетом индивидуальной наследственности каждого человека составляет общее основание крупных трудов П. Ф. Каптерева – «Педагогический процесс», «Педагогическая психология» и «Дидактические очерки». Уже к концу XIX в. П. Ф. Каптерев разработал многие основные проблемы образования и воспитания в связи с саморазвитием человека, которые затем обобщил в своем труде «Педагогический процесс».

Наиболее известным и крупным трудом Каптерева обычно считают его «Дидактические очерки». Это действительно так, хотя истоки этого труда были уже обозначены им в более раннем сочинении – «Педагогическом процессе».

Категория педагогического процесса была почти целиком отражена в основной категории теории образования – образовательном процессе, – изложенной Каптеревым в «Дидактических очерках». Кратко обрисовав развитие дидактики путем анализа идей классиков всемирной педагогики (Ратке, Коменского, Песталоцци, Гербарта, Дистервега), Каптерев пришел к выводу, что до возникновения экспериментальной дидактики педагоги мало обращали внимания на детскую душу, на те процессы, которые совершаются в самом учащемся во время обучения, на то, как он работает, что переживает, какие трудности преодолевает.

Психологический подход к проблемам дидактики был всегда особенно близок творчеству П. Ф. Каптерева. Уже ранняя его научная статья «Законы ассоциации психических явлений и их применение в деле обучения и воспитания» (1874), как и большой труд «Педагогическая психология» (1876), выявили стремление Каптерева «психологизировать обучение» – это выражение И. Г. Песталоцци он поставил эпиграфом к своей первой книге.

История русской педагогики в творчестве П. Ф. Каптерева

Исследуя историю русской педагогики и школы, П. Ф. Каптерев выдвинул концепцию о борьбе двух педагогик – консервативной и прогрессивной – как о главной причине возникновения разных течений внутри педагогического движения. За консервативной педагогикой стояли силы правящего класса, а за прогрессивной – по преимуществу земско-общественные. Педагогика правящего класса стремилась быть «направительной и оберегающей, но часто является просто ограничительной, задерживающей». Прогрессивную педагогику он характеризовал как творческую, созидательную. Вот эта борьба двух педагогик и есть «одна из основных, самых главных пружин современной педагогической практики и отчасти теории».

Анализируя школьный опыт и педагогические идеи прошлого, Каптерев вычленяет то, что помогает решать проблемы теории и практики обучения и воспитания своего времени. Он не ставит перед историей русской педагогики отвлеченных теоретических задач, предпочитает извлекать из нее лишь то, что требуется на каждом шагу в жизни общества и школы. Он не отрывал истории воспитания и обучения от истории общей и пытался понять педагогику как область знания, глубоко врезывающуюся в общественные интересы.

Подразделяя историю русского педагогического самосознания на три периода – «педагогия церковная, государственная и общественная», Каптерев выражает требование прогрессивной педагогики о том, что нужно идти дальше удовлетворения нужд государства и церкви: «образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая ею с национальными формами жизни».

В центре всех историко-педагогических, педагогических, психологических исследований П. Ф. Каптерева всегда стояли интересы личности и гражданские мотивы в неразрывной связи с расширением прав общества в деле воспитания, образования, организации народной школы. Не государство и не церковь, а только само общество может влиять, управлять и направлять школьное дело. Таков главный вывод из его «Истории русской педагогии».

Всем своим творчеством П. Ф. Каптерев служил целям общественной педагогики, которая определяла его отношение к любому вопросу теории и практики воспитания в семье и школе, к просвещению в целом. Для решения важных проблем педагогического процесса, педагогической психологии, общей дидактики, дошкольной педагогики, народного образования, истории русской педагогики он широко использовал различные исследования из области философии, этики, социологии, логики, общей и возрастной психологии, физиологии, истории культуры и языка, истории школы и педагогики. В своей совокупности его выводы образуют

прогрессивную педагогическую систему, центром которой является оригинальная психологизированная теория общего образования, а исходным пунктом – психологизированная концепция семейного и общественного дошкольного воспитания.

Каптерев – выдающийся педагог психологической школы. Невозможно отнести хотя бы одну его работу только в раздел педагогики или психологии. Продолжая дело К. Д. Ушинского, он действительно посвятил свою жизнь научному обоснованию педагогического процесса и тем самым далеко продвинул вперед отечественную педагогику, укрепил и развил в ней прогрессивные идеи общественно-педагогического движения в России второй половины XIX – начала XX вв., разработал оригинальную педагогическую систему, обогатившую науку о воспитании. Научно-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева – часть нашей педагогической культуры. Обращение к его трудам помогает осмыслить и понять ее прошлое и настоящее[52].

Свободное воспитание и космическая педагогика К. Н. Вентцеля

ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:
САЛИН Р. И.
К. Н. ВЕНТЦЕЛЬ

Константин Николаевич Вентцель (1857–1947), русский педагог, теоретик и пропагандист *свободного воспитания*. В студенческие годы участвовал в революционном движении, отбывал тюремное заключение (1885–1887). В годы первой мировой войны выступал против милитаризма и шовинизма. По своим философским воззрениям Вентцель идеалист; его философское кредо выражено в работе «Этика и педагогика творческой личности». Вентцель принимал активное участие в работе Педагогического общества. В 1896 появилась первая работа Вентцеля по педагогике – «Основные задачи нравственного воспитания».

Педагогическая концепция Вентцеля (в основном изложена в книге «Борьба за свободную школу», 1906) выражала протест демократической русской интеллигенции против удушающей атмосферы, царившей в обществе и школе при самодержавии. В духовном и нравственном усовершенствовании людей он видел основу для создания нового общества и в этой связи разрабатывал теорию «свободного воспитания». Исходя из того, что воля, а не интеллект, является основой духовной жизни, Вентцель недооценивал умственное образование.

К. Н. Вентцель критиковал дореволюционную школу за то, что в ней изучался определённый обязательный круг учебных предметов, расположенных в известном систематическом порядке. К. Н. Вентцель полагал, что ребёнок должен получать столько знаний, сколько желает, и приобретать их тогда, когда в этом почувствует потребность.

[52] Лебедев П. А. П. Ф. Каптерев – видный педагог... С. 7– 34.

Школе К. Н. Вентцель противопоставлял «Дом свободного ребёнка». В педагогических взглядах К. Н. Вентцеля были и откровенно утопические идеи, но были и рациональные зёрна: в частности, он справедливо рассматривал труд как мощное средство нравственного воспитания. В 1919–1922 гг. К. Н. Вентцель работал в Воронежском губернском отделе народного образования, читал лекции в Воронежском университете и активно участвовал в организации института народного образования.

Творчество К. Н. Вентцеля (1857–1947) явило собой уникальный пример синтеза двух великих идей (*свободного* и *космического* воспитания), получивших распространение в мировой и отечественной культуре в конце XIX – начале XX веков, и вновь возродившихся в последние десятилетия. К. Н. Вентцель был одним из наиболее ярких и талантливых теоретиков *свободного воспитания*. Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные условия для его свободного творческого индивидуального развития, Вентцель пришел к идее *космического воспитания* (*космической педагогики*). Он понимал личность как неотъемлемую часть всеобъемлющего целостного Космоса, исходил из нерасторжимости и органического единства Человека, Человечества и Вселенной.

К. Н. Вентцель стал в один ряд с теми русскими мыслителями – В. И. Вернадским, В. В. Докучаевым, К. Э. Циолковским, – в концепциях которых человек рассматривался как существо, неотделимое от Природы, активно и непосредственно участвующее в жизни Космоса.

Первый шаг к разработке идей космической педагогики К. Н. Вентцель сделал в конце 10 – начале 20-х годов, что нашло отражение в его до сих пор не опубликованном труде «Религия Творческой Жизни» (1923).

Не понимая и не принимая насилия одних людей над другими, К. Н. Вентцель пришел к выводу о необходимости создания новой религии, которую он называл Религией Живого Творческого Развивающегося Бога – Единой Целостной Жизни и Вселенной. Трактуя новую философию религии как творческое жизнепонимание, жизнечувствование и жизнеустремление духовно освобожденного человека, которое допускает бесконечное разнообразие индивидуальных форм своего выражения, он подчеркивал, что эта религия отрицает любой догматизм. Эта религия не требовала установления какой-либо церкви как особой формы общественного соединения лиц, исповедующих ее.

Формулируя психолого-педагогические основы новой религии, он утверждал, что в Культе творческой личности важнейшую роль будет играть Культ ребенка, потому что Ребенок является тем, через что жизнь человечества постоянно сохраняет свежесть и молодость. В Культе Ребенка Вентцель видел ту субстанцию, которая не дает человечеству стариться, придает его существованию характер никогда не кончающейся весны.

Во второй половине 20-х и в 30-е годы в обстановке все более усиливающегося тоталитаризма Вентцель пишет ряд работ: «Проблемы космического воспитания» (1925), «Философия творческой воли» (1937), «Лучи света на пути творчества» (1937) и др., в которых развивает *космическую педагогику*.

К. Н. Вентцель пришел к выводу, что должно осуществляться специальное космическое воспитание и должна существовать специальной отрасль антропологии – космическая педагогика, в рамках которой проблема воспитания трактуется с совершенно особой точки зрения. Космическая педагогика имеет свои специфичные цели и требует особых приемов и методов для их достижения. По его мнению, новую культуру можно строить только на государственном базисе. При этом он подчеркивал примат социальной педагогики над индивидуальной, а космической – над социальной, поскольку космос, по мнению педагога-философа, это целое, а человеческое общество – его часть.

Говоря о воспитании свободной творческой личности как гражданина Космоса, К. Н. Вентцель исключительное значение придавал нравственному воспитанию ребенка. При этом он последовательно проводил мысль о том, что сущность нравственного воспитание должна состоять не в привитии подрастающему поколению неких этических идеалов, выработанных вне его, а в создании условий для накопления личного положительного опыта, для самостоятельного формирования нравственных максим и императивов, которые должны кик бы «произрастать» изнутри каждого ребенка.

К. Н. Вентцель органически и последовательно соединил идею воспитания свободной творческой личности с идеей космического воспитания, заложив основы космической педагогики. Этот идеал он пронес до конца своей долгой и трудной жизни, возвращаясь к нему в своем творчестве.

Последний всплеск надежды что-то изменить в окружающей его общественной жизни 80-летний мечтатель пережил в связи с публикацией проекта Конституции 1936 г. Он пишет письмо в редакцию «Известий», в котором предлагает построить систему образования в духе идеи автономии и свободы, организации самоуправления школы на всех ее ступенях во избежание всякого давления на нее государственных структур.

Весьма «актуальными» в то время были и предложения Вентцеля, связанные с предоставлением «права свободной критики высших законодательных и правительственных учреждений и лиц», не опасаясь быть объявленными врагами народа, и также соображения о целесообразности «безусловной отмены смертной казни и замены тюрем и мест заключения преступников такими учреждениям, которые задавались бы целью не столько мстить и карать, сколько перевоспитывать. Необходима, – ут-

верждал он, – амнистия всем политическим преступникам, находящимся в настоящее время б местах заключений и ссылке». Только чудом можно объяснить, что после такого письма Вентцель остался на свободе[53].

§ 2. СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В 1920–1950 гг.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

В 1920–1930-е гг. активно развивалась педагогическая наука, разрабатывались проблемы цели, содержания общего образования, организации учебного процесса, школьного воспитания и образования, форм и методов обучения.

Развернутую характеристику задач школьного образования дал в своих тезисах «Система народного образования в СССР» (1925) заместитель наркома просвещения М. Н. Покровский. Цель общего образования в советской школе была определена следующим образом: формирование основ научно-материалистического, коммунистического мировоззрения путем сочетания изучения мира, природы и общества с активным участием в их преобразовании. Первостепенное значение Покровский придавал достижению необходимого уровня общеобразовательных знаний при политехнической направленности общего образования. В этом он видел основной путь провозглашавшегося сближения школы с жизнью.

Значительный интерес представляет так называемая педагогическая дискуссия, развернувшаяся на страницах печати и на заседаниях Наркомпроса в 1927–1930 гг. В центре дискуссии стояли вопросы о цели, месте и роли школы и учителя в ходе дальнейшего построения социалистического общества. Наиболее острой критике была подвергнута так называемая теория «отмирания школы», которую отстаивали В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина и др. Они пытались отождествлять предмет педагогики со всей жизнью общества. С критикой подобной позиции выступали А. П. Пинкевич, А. Г. Калашников, отчасти П. П. Блонский и др.

В ходе дискуссии в научно-педагогический оборот Н. К. Крупской было введено определение воспитания в так называемом широком и узком смысле и раскрыто их содержание.

Своеобразным итогом дискуссии стало постановление 1931 г. «О начальной и средней школе», положившее начало новому этапу развития отечественной педагогики.

---

[53] Салин Р. И. К. Н. Вентцель.

В первой половине 1930-х гг. особое внимание уделялось осуществлению политехнического обучения, курс на которое был провозглашен еще в 1920-е гг. Этот курс был связан с развертыванием индустриализации в стране и нехваткой квалифицированных кадров для промышленности.

Разработка различных сторон политехнического обучения находила отражение в деятельности ***Моисея Михайловича Пистрака*** (1888–1937). В его работах «Политехнизм в школе» (1926) и «Очерки политехнической школы переходного периода» (1929) раскрывалось содержание политехнического обучения в школе, освещались требования к оборудованию учебных мастерских, вопросы труда учащихся на предприятиях и т.д. Пистрак занимался также вопросами критического сопоставления и анализа учебных планов и программ советской школы и школ Англии, США, Германии, Франции, Италии.

Теоретическая и практическая работа по определению содержания образования в 1920-е гг. была связана с подготовкой и реализацией в школьной практике программ ГУСа[54].

ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ: БОГУСЛАВСКИЙ М. В. ПИСТРАК «ТРУДНЫЕ ДЕТИ». ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

М. М. Пистрак внес большой вклад в разработку концепции содержания общего среднего образования. Участвовал в составлении программ ГУСа для школ II ступени (1925–1927), направленных на включение школьников в процесс творческого преобразования действительности. Выступая убежденным сторонником комплексного подхода в обучении, Пистрак вместе с тем отстаивал право на существование в школе II ступени самостоятельных учебных предметов, отражающих различные профильные уклоны. Борясь против утилитаризма и прагматизма в преподавании, он подчёркивал ценность общего среднего образования, в которое включал не только знания, но и навыки, умения, убеждения. На взгляды Пистрака в конце 20-х гг. большое влияние оказал классово-партийный подход.

Пистрак – крупный теоретик и практик политехнического образования, в качестве основы которого выдвигал идею соединения общего образования с производительным трудом. Выступал как последовательный сторонник единой трудовой школы. В понятие «политехнизм» М. М. Пистрак включал не только производственно-технические знания, умения и навыки, но и качества личности, соответствующие пот-

[54] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 318–320.

ребностям индустриального производства. В систему политехнизма, по Пистраку, входили политехническое воспитание (развитие способности к творческому труду, интереса к технике, формирование изобретательских навыков, конструкторских способностей, умение трудиться коллективно), политехническое образование (выработка представлений о научных основах производства) и политехническое обучение (формирование навыков обращения с элементарными орудиями).

Основными видами труда в школе Пистрак считал домоводство и самообслуживание, занятия в мастерских, труд на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях. Особую роль М. М. Пистрак отводил межшкольным мастерским, которые рассматривал как производственно-техническую базу политехнизма.

М. М. Пистрак выделял 3 этапа трудового обучения в соответствии с возрастными особенностями школьников:

от 6 до 12 лет – развитие элементарных представлений о раз л. видах производства, творческих способностей учащихся, практических трудовых умений и навыков;

от 12 до 15 лет – усвоение программы политехнического обучения и получение первоначальной трудовой подготовки в процессе труда в школьных мастерских;

от 15 до 18 лет – научно-теоретическое обоснование политехнических знаний, подготовка к выбору профессии.

В 30-е гг. для М. М. Пистрака наступил период сложного, критичного, зачастую вынужденного переосмысления своих взглядов на трудовую школу и разработку педагогических проблем овладения «основами наук». Руководя кафедрой педагогики, М. М. Пистрак разработал лекционный курс, обобщающий накопленный опыт, и на его основе подготовил первый марксистский учебник педагогики для советских педагогических вузов (1934). Пистрак сформулировал свои взгляды на предмет и метод педагогики, принципы и содержание образования и воспитания, методы и формы обучения, внеклассную деятельность, самоуправление и др. Особое внимание он уделял психолого-педагогическим основам применения различных методов обучения. Наиболее подробно М. М. Пистрак разработал в учебнике проблему стимуляции в обучении. Учебник подводил будущего учителя к осознанию необходимости психологического анализа учебной деятельности с точки зрения личностных интересов и потребностей школьников.

Репрессирован; реабилитирован посмертно (1956)[55].

---

[55] Богуславский М. В. Пистрак… http://www.otrok.ru/teach/enc/

Научными исследованиями в области содержания образования занимался ***Альберт Петрович Пинкевич*** (1884–1937) – ректор 2-го МГУ, руководитель Института научной педагогики, член научно-педагогической секции Государственного ученого совета (1923–1932). С 1930 г. А. П. Пинкевич работал директором Московского педагогического института, а с 1936 года – во Всесоюзном комитете по делам Высшей школы при СНК СССР.

Еще в книге «Методика начального курса естествоведения» (1919) Пинкевич подчеркивал, что задачей обучения и воспитания в общеобразовательной школе является всестороннее (физическое, умственное и нравственное) развитие личности учащегося и сообщение ему необходимых для самостоятельной деятельности в жизни знаний, умений, навыков. А школа должна найти для изучения такой материал, который представлял бы ценность сам по себе и в то же время служил развитию личности учащегося в определенном направлении.

Пинкевич отстаивал позицию необходимости интегрирования в различных вариантах отдельных учебных дисциплин, с тем чтобы обучение было ближе к природе и труду. Им предлагалось три варианта интегрирования:

1) из нескольких предметов создать единую программу, которая не нарушала бы логическую последовательность каждой дисциплины;

2) в программу включить сведения, которые давались, например в географии, естествознании, истории, и были объединены в аккорды;

3) интеграция через согласование и межпредметные связи.

Однако предлагаемая инновация не получила развития.

А. П. Пинкевич уделял также внимание истории образования и педагогической мысли. Им были написаны книги «И. Г. Песталоцци», вышедшая в серии «ЖЗЛ», а также «Советская педагогика за 10 лет» (1927). После выхода этой работы на базе своеобразного центра педагогических исследований – Высшего коммунистического института просвещения – в конце 1920-х гг. приступили к разработке проблем советской истории школы и педагогики.

Педагогические исследования 20–30-х гг.: успехи и противоречия

В 1920-е гг. достаточно определенно сформулированы общие принципы советской дидактики, на основе которых развивалась *теория методов обучения.* Общедидактические требования к процессу обучения изложены в одной из первых обобщающих работ по советской дидактике – в книге Ш. И. Ганелина, М. Н. Салтыковой и О. Е. Сыркиной

«Основные вопросы советской дидактики» (1929). В ней характеризовалась сущность принципа связи обучения с жизнью как решающего условия активизации методов учебной работы и были намечены пути сочетания коллективизма в образовательной деятельности с индивидуализацией и дифференциацией методов обучения к отдельным учащимся и к группам школьников.

В начале 1930-х гг. проводившиеся изменения в *организации учебного процесса,* инициированные постановлениями ЦК ВКП (б) и Совнаркома 1931–1932 гг., вызвали деятельный интерес ученых-педагогов и учителей к проблеме урока. Попытками дать ответ на вопрос, каким должен быть хороший урок, стали публикации, посвященные этой проблеме: Б. П. Есипов «О качестве урока в начальной школе» (1932) и сборник «Методика урока» (1935), в котором наряду с учеными-педагогами и психологами П. П. Блонским, А. А. Нусенбаумом, М. Н. Скаткиным, Р. К. Шнейдером приняли участие и учителя московских школ.

Важным результатом теоретического осмысления школьной практики, развития и укрепления классно-урочной системы явилось определение типологии уроков. В систематизированном виде типология уроков представлена в исследовании И. Н. Казанцева «Урок и его организация в школе» (1937). Автор в качестве основных типов уроков выделял следующие:

– уроки комбинированные с различной деятельностью учителя и учеников;

– уроки-беседы;

– уроки-изложения;

– уроки упражнений;

– уроки самостоятельной работы учащихся в классе;

– уроки лабораторных занятий;

– уроки повторения.

В советской дидактике 1930-х гг. наметились два подхода к типизации уроков: рассмотрение типов уроков в зависимости от методов обучения и типология, в основе которой лежала целевая установка урока. В работах педагогов этих лет получили развитие такие существенные вопросы, как:

– основные звенья познавательного процесса на уроке (Б. П. Есипов);

– ведущие компоненты организации урока (И. Н. Казанцев);

– качества учителя, необходимые для проведения хороших уроков (И. Н. Казанцев);

– подготовка и планирование урока (Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, П. Н. Шимбирев);

– особенности урока при работе учителя с двумя классами в начальной школе (Б. П. Есипов, П. Н. Шимбирев, М. А. Мельников).

Осуществлявшиеся педагогические поиски в исследовании проблем методов обучения теснейшим образом были связаны с разработкой вопросов воспитания в коллективе (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и др.). Выдвигавшиеся идеи о детском коллективе как основе воспитания нового человека базировались на следующих положениях. Во-первых, на положении, согласно которому сильнейшим стимулом формирования коллектива является общий для всех его членов общественно значимый труд; во-вторых, на требовании связи школьного коллектива с окружающей жизнью, с ее насущными потребностями и нуждами.

В разработке теоретических основ коллективистского воспитания советские педагоги исходили из идей К. Маркса о возникновении и развитии коллективных связей людей как о процессе объективно-закономерном и о решающей роли коллектива в формировании личности. Н. К. Крупская, например, видела в организации детей силу, побуждающую к коллективизму и способствующую формированию черт личности, которые соответствовали бы требованиям нового общества. Большой интерес к проблеме детского коллектива проявляли в 1920–1930-е гг. такие педагоги и психологи, как П. П. Блонский, А. С. Залужный, Ф. Ф. Королев, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, С. М. Ривес, С. Т. Шацкий, Н. М. Шульман. Особое место в разработке этого вопроса принадлежало А. С. Макаренко.

К началу 1930-х гг. обострились дискуссии сторонников *биологизаторского* и *социологизаторского течений* в педагогике. Сторонники первого направления (П. П. Блонский) опирались на биогенетический закон, согласно которому индивидуальное развитие человека есть сокращенное повторение развития рода. Эта идея являлась одной из центральных и в педологии. Сторонники социологизаторского направления в педагогике (А. Б. Залкинд, А. С. Залужный, С. С. Моложавый) абсолютизировали стихийное влияние среды на формирование ребенка, трактовали его развитие как результат установления равновесия между организмом и средой, не придавали значения фактору активности личности в ее формировании.

Окончание дискуссии было связано с выходом постановлений ЦК ВКП (б), в первую очередь, постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936). В нем отмечалось, что педологи, опираясь на «закон фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды», снижали то огромное значение, которое свойственно воспитанию.

Это партийное постановление имело под собой объективные основания. Часть педологов, подменяя, по сути, деятельность учителей по изучению личности ребенка в процессе обучения и воспитания, претендовали на свое исключительное право изучать детей и определять степень их

умственного развития и одаренности. Действуя нередко в отрыве от педагогов, педологи проводили многочисленные эксперименты и обследования учащихся путем малообоснованных анкет, тестов, измерительных таблиц и т.п. Подобная практика приводила к зачислению нормальных детей в категорию «дефективных» и направлению их в специальные и вспомогательные школы, что убивало веру детей в свои силы и способности.

Негативные последствия принятия этого постановления состояли в свертывании исследований в сфере педагогической психологии, репрессиях против педологов, замалчивании на долгие годы их трудов, идей и взглядов[56].

Развитие дефектологии в первой половине XX столетия

Особое внимание в педагогической науке в 1920–1930-е гг. уделялось разработке вопросов дефектологии и деятельности специальных школ.

Большое значение имело включение обучения и воспитания аномальных детей в систему народного образования, а после перехода к всеобщему образованию оно было распространено и на эту категорию детей. Результаты исследований в области дефектологии и деятельности специальных школ публиковались в периодических изданиях: журнале «Вопросы дефектологии» (1928–1931), периодическом сборнике «Специальная школа» (1939–1969).

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Первый русский дефектолог-практик ***Екатерина Константиновна Грачева*** (1866-1934) – автор исследований в области дефектологии: «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей-идиотов и эпилептиков» (1902), «Руководство по воспитанию отсталых детей и идиотов» (1907), «Воспитание и обучение умственно отсталых» (1932) – обосновала основные принципы коррекционно-воспитательной деятельности, важнейший из которых – единство профилактических, коррекционных и развивающих задач.

Грачева заложила основы руководства чтением ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями. Именно чтение, спобствующее развитию речи, памяти, мышления, воображения ребенка-олигофрена, согласно концепции Грачевой, должно играть главенствующую роль в образовательном процессе коррекционного учебного заведения. Уроки чтения в школе Грачевой проводились игровой форме с широким использованием наглядных методов обучения, с применением карточек-слов и словарных таблиц. Каждому ребенку педагоги давали карточку с именем. Все предметы обихода также имели карточку с названием, напечатанным четко и крупно. На протяжении всех лет

[56] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 320–323.

пребывания ребенка в школе библиотекарь вел дневник чтения воспитанника, отмечая читательские впечатления ребенка. Мониторинг давал возможность проследить интеллектуальное развитие ребенка-олигофрена, помогая педагогам выбрать дальнейшую методику коррекционной работы.

Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943), дефектолог, один из первых организаторов научно-исследовательской работы в области дефектологии и высшего дефектологического образования. Учился на медицинском факультете Московского университета (1891–1894), за участие в студенческих революционных кружках исключен из университета и выслан из Москвы. После окончания в 1897 г. медицинского факультета Киевского университета работал земским врачом. Кащенко занимался исследовательской деятельностью в лабораториях А. П. Нечаева и А. Ф. Лазурского в Петербурге, стажировался в Европе по дефектологии. Именно В. П. Кащенко ввел термин «дефективный» для обозначения состояний физического и психического развития.

Он открыл одно из первых учреждений для детей с ограниченным интеллектом и трудностями поведения и обучения – частную «Школу-санаторий В. П. Кащенко для дефективных детей» (1908). В школу-санаторий принимались «малоуспевающие, нервные, трудные в воспитательном отношении» дети в возрасте от 4 до 16 лет. Используя медико-педагогические средства, Кащенко добивался ослабления недостатков развития у аномальных детей.

Организуя учебно-воспитательный процесс на основе развития инициативы детей, В. П. Кащенко применял методы активации самостоятельного исправления недостатков их поведения. Для аномальных детей важно качество знаний, а также педагогическая деятельность, развивающая познавательные возможности учащихся. Воспитатель проживал с питомцами в группах – «семьях». Путем лечения, воспитания и обучения воспитанников готовили «к полезной жизни», большое внимание уделялось ручному труду. В школе использовалась концепция свободного обучения, не было обязательной программы. Занятия проходили в игровой форме, детей водили на «кислородные экскурсии» – пешие прогулки на пять верст, проводились спортивные соревнования, художественные и музыкальные конкурсы. В санатории существовало самообслуживание как способ воспитания детей.

Ведущим принципом лечебной педагогики, разрабатываемой В. П. Кащенко, выступал антропологический подход к обучению, построенный на систематическом изучении ребенка и учете индивидуальных различий. Основываясь на положительных сторонах личности ученика, педагоги санатория воспитывали их в любви[57].

---

[57] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 271–272.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Теоретические основы дефектологии активно разрабатывались выдающимся отечественным психологом ***Львом Семеновичем Выготским*** (1896–1934). Им были выделены общие закономерности развития и обучения аномальных детей разных категорий, основные принципы коррекции имеющихся нарушений. Важную роль в формировании дефектологии сыграло развитие Л. С. Выготским комплексного подхода (с участием педагогов, врачей, психологов, физиологов и других специалистов) к изучению аномальных явлений у детей.

На основе клинико-физиологических, психологических исследований разработано научное обоснование процессов компенсации и коррекции дефектов развития, создана дифференцированная система учебно-воспитательных учреждений для таких детей. Один из основных принципов дефектологии, активно использовавшихся в тот период в процессе специального обучения и воспитания – ориентирование не на дефект и ограниченный им уровень развития, а на потенциальные возможности ребенка.

Значительный вклад в разработку проблем отечественной дефектологии в 1930-е гг. внес ***Израиль Исаакович Данюшевский*** (1890–1950). С 1923 по 1930 г. он работал в Наркомпросе в качестве методиста и заместителя заведующего отделом социально-правовой охраны несовершеннолетних и одновременно (1923–1926) – заместителем заведующего опытной станцией социально-правовой охраны и заместителем председателя Детской чрезвычайной комиссии РСФСР.

С 1930 по 1943 г. Данюшевский возглавлял Экспериментальный дефектологический институт, который в 1936 г. был реорганизован в Научно-практический институт специальных школ и детских домов. При его непосредственном участии широко развернулась экспериментальная работа школ, клиник, консультаций и лабораторий, работа по подготовке и повышению квалификации работников детских домов и специальных школ. Он разрабатывал основные принципы обучения и воспитания глухих детей, которые были положены в основу перестройки учебно-воспитательной работы школ для глухих. Данюшевский считал, что задача школ для глухих – вооружить учащихся знанием основ наук и в процессе обучения сформировать у них словесную речь во всех видах и формах и тем самым подготовить их к общению со слышащими. С 1943 г. он работал директором Центрального научно-методического кабинета детских домов Министерства просвещения РСФСР.

В течение многих лет, начиная с 1938 г., Данюшевский был редактором Бюллетеня Научно-практического института специальных школ и детских домов.

Вопросы сурдопедагогики находились в центре исследовательской деятельности ***Натальи Александровны Рау*** (1870–1947). Ею были составлены первое специальное пособие по обучению глухих детей дошкольного возраста, ряд букварей и учебников для школ по обучению глухих. Большое внимание уделялось обучению оглохших взрослых чтению с губ.

Много работ выполнено ею совместно с мужем, известным сурдопедагогом, профессором ***Федором Андреевичем Рау*** (1868–1957). С 1925 г. – профессор и заведующий кафедрой сурдопедагогики и логопедии дефектологического отделения педагогического факультета 2-го МГУ Ф. А. Рау являлся организатором и участником съездов и конференций по обучению и воспитанию глухих, инициатором первых мероприятий по организации логопедической помощи по обучению взрослых оглохших и слабослышащих чтению с губ.

Ф. А. Рау принимал активное участие в создании сети школ для глухих и разработке для них учебных планов, программ, учебников и методических пособий, способствовал осуществлению дифференцированного обучения глухих, слабослышащих и позднооглохших. Большое внимание Рау уделял подготовке кадров сурдопедагогов и логопедов, был одним из организаторов высшего дефектологического образования.

Серьезный вклад в разработку вопросов сурдо- и тифлопедагогики внес ***Иван Афанасьевич Соколянский*** (1889–1960). С начала 1920-х гг. он активно занимался созданием сети образовательных учреждений для аномальных детей на Украине. По его инициативе созданы врачебно-педагогические кабинеты, которые объединили всю научно-практическую работу по дефектологии.

И. А. Соколянский являлся одним из организаторов Научно-исследовательского института педагогики на Украине, с 1926 г. – директор этого Института и заведующий отделом дефектологии. В 1930 г. им был организован Научно-исследовательский институт дефектологии в Харькове. Здесь по инициативе Соколянского открыта специальная школа-клиника для слепоглухонемых детей, получившая широкую известность. В 1938 г. он был приглашен в Москву в Научно-исследовательский институт специальных школ и детских домов Наркомпроса РСФСР и работал там в качестве старшего научного сотрудника и директора специальной школы для глухонемых. И. А. Соколянским разработана оригинальная система обучения слепоглухонемых детей, ему принадлежит ряд изобретений в области тифлотехники.

На развитие общих вопросов отечественной дефектологии значительное влияние оказала деятельность известного психолога и педагога ***Леонида Владимировича Занкова*** (1901–1977). С 1929 г. он вел научно-исследовательскую работу в НИИ дефектологии, разрабатывая вопросы

особенностей развития памяти, мышления и речи нормальных и аномальных детей. Автор книги «Очерки психологии умственно отсталого ребенка» (1935).

Подводя итоги развитию педагогической науки в 1920–1930-х гг., можно сделать ряд выводов:

1. Прежде всего, следует выделить два этапа: первый – середина 1920-х – начало 1930-х гг. – характеризуется поиском новых задач, путей, форм организации обучения и содержания образования в рамках построения новой, советской школы. Второй – 1930-е – начало 1940-х гг. – связан с осмыслением отдельных сторон дореволюционного наследия школы и педагогики, попытками соединения их с идеями и практикой 1920-х гг. и проникновением его результатов в советскую систему образования.

2. Указанный процесс характеризовался рядом моментов:

– в области разработки и обоснования задач воспитания и образования как в первом, так и во втором периоде важное место отводилось реализации политехнического обучения и учения о коллективе, укреплению связи школы с жизнью;

– большое значение в педагогических исследованиях придавалось проблеме интегрирования научного знания, отраженного в ряде родственных предметов.

Следует обратить внимание и на последствия известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936). Они носили не только отрицательный характер, как принято было утверждать со второй половины 1950-х гг., но и ряд положительных черт. К отрицательным следует отнести последовавшее за постановлением сворачивание ряда перспективных научных исследований, находящихся на стыке наук: социологии, физиологии, психологии, педагогики. К положительным, например, могут быть отнесены отказ от универсализации педологического знания и возвращение к идее более тесной интеграции наук о человеке, а не слиянии данных этих наук в одно «универсальное» знание[58].

Видные советские педагоги 1920–1930-х гг.

Первая треть XX в. характеризовалась появлением в отечественном образовании блестящей плеяды ученых-педагогов, оригинальных педагогических мыслителей.

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) окончил отделение естественных наук Московского университета (1903). Затем учился в Московской консерватории и Земледельческой академии. С. Т. Шацкий впервые в России целостно рассмотрел влияние среды на социализацию ребенка. Ему принадлежит первенство в разработке таких вопросов, как самоуправление школьников, лидерство в детском сообществе, функцио-

[58] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 323–326.

нирование школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании.


Станислав Теофилович Шацкий

Впервые подходы С. Т. Шацкого к воспитанию и социализации получили свое воплощение в детском клубе «Сетлемент» − культурно-образовательном и производственном центре, созданном им вместе с группой единомышленников в Москве в 1906 г. В основе воспитательной системы «Сетлемента» лежала идея «детского царства», где каждый воспитанник получал возможность для всестороннего развития своей личности. Главное внимание уделялось общественному детскому воспитанию. Воспитанники объединялись по интересам и дружбе. Дети занимались в различных кружках и клубах: столярном, сапожном, пения, астрономическом, театральном, биологическом и др. Каждый клуб имел свое название и разработанные детьми правила регулирования взаимоотношений, которым строго следовали и взрослые руководители клубов. Решения, принятые на собраниях клубов и на общем собрании, считались обязательными. Все структурные элементы в воспитательной системе «Сетлемента» подчинялись поставленной цели − создать максимально благоприятные условия для самовыражения личности и ее самореализации.

После того как деятельность «Сетлемента» была прервана, Шацкий создал в 1908 г. новое общество – «Детский труд и отдых», а в 1911 г. в Калужской губернии открыл детскую летнюю школу «Бодрая жизнь». Здесь С. Т. Шацкий апробировал идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношений воспитателей и воспитанников, динамики развития детского сообщества. С. Т. Шацкий предложил модель самоокупающегося образовательного заведения, где благодаря сельскохозяйственному труду детей и взрослых удавалось получить средства для существования. Хотя труд и занимал важное место в жизни колонии, но ему придавалась, прежде всего, воспитательная направленность. Питомцам был ясен смысл их деятельности: они вели хозяйство, стремились сделать жизнь в колонии более приятной, уютной и красивой. Так приходило ощущение радости в труде.

Основой всей жизни колонии являлось сообщество детей и взрослых, которое строилось на принципах самоуправления. Педагоги и воспитанники вместе издавали журналы, ставили спектакли, организовывали концерты, слушали музыку и исполняли музыкальные произведения. Оркестры, хор, театр органично сочетались с трудом на полях, занятиями в кружках и различными играми.

В 1919 г. С. Т. Шацкий принял предложение Наркомпроса о сотрудничестве. Он создал Первую опытную станцию по народному образованию, которой руководил вплоть до ее закрытия. Это учреждение занимало целый район в Калужской губернии. С. Т. Шацкий и его сподвижники создали педагогический комплекс, уникальный по замыслу и масштабу. В его состав входили все типы воспитательных заведений: ясли и детские сады, четырнадцать начальных школ, две средние, школа-колония «Бодрая жизнь», клуб-читальня. Работали педагогический техникум, летние курсы для учителей. Действовала структура, обеспечивающая научно-педагогические исследования.

Станция работала в двух основных направлениях: изучалась и преобразовывалась на новых основах окружающая среда, а также в соответствии с крестьянским менталитетом адаптировались образовательные программы. Крестьяне вовлекались в жизнь школ − для них читали лекции, им раздавали элитные семена, помогали в ведении хозяйства.

В создании колонии большую роль сыграла Валентина Николаевна Шацкая (1882–1978), жена С. Т. Шацкого, впоследствии ставшая крупнейшим специалистом по проблемам музыкального воспитания детей. Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию – занятия в этих учреждениях восполняли отсутствие у детей школьного образования. Вместе с тем они помогали устроить досуг детей, способствовали обогащению их общения. Инновационный характер первых внешкольных учреждений был обусловлен благородными мотивами их основателей, а также новыми педагогическими взглядами на вопросы воспитания детей.

Деятельность станции получила большой резонанс. Весьма характерна высокая оценка, которую дал ей Дьюи, посетивший С. Т. Шацкого в конце 1920-х гг.: «Я не знаю ничего подобного в мире, что могло бы сравниться с этой колонией».

В 1932 г. во исполнение партийных постановлений о школе опытная станция была расформирована. С. Т. Шацкого, по его выражению, «с кровью оторвали от любимого дела»[59].

ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ: ШАЦКИЙ СТЕПАН ТЕОФИЛОВИЧ

С. Т. Шацкий организовал научную школу, которую представляли А. А. Фортунатов, М. Н. Скаткин, Л. К. Шлегер, В. Н. Шацкая и др. Под его руководством были разработаны методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос.

[59] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 327–328.

Утверждая органическую связь школы с обществом и окружающей средой, Шацкий обращал внимание педагогов на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребёнка.

Педагогический процесс С. Т. Шацкий строил как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребёнка и сферу его практической реализации. Принципиально новая идея Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками, так и между отдельными элементами, к которым относил умственный и физический труд, искусство, игру. С. Т. Шацкий подчёркивал, что нарушение связи между компонентами воспитания личности приводит к одностороннему развитию ребёнка. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом он считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей.

В 1928 году С. Т. Шацкий по рекомендации Н. К. Крупской вступил в коммунистическую партию. При этом русская педагогическая эмиграция «простила» его. Она сочла, что такой шаг был сделан во имя спасения российской школы от полного разрушения. Эта история – подтверждение тому факту, что в отечественной педагогике Станислав Теофилович стал одним из самых признанных деятелей народного образования, более того – самых любимых. В то же время ученый-педагог постоянно подвергался политической травле со стороны ортодоксов, задававших тон в «соцвосе» – то как «представитель правого крыла московских педагогов», то, как толстовец. Станислав Теофилович своей образованностью и масштабностью разительно выпадал из общей массы соцвосовских работников.

С 1929 года С. Т. Шацкий – член коллегии Наркомпроса РСФСР. В 1932 году, после расформирования опытной станции, он становится ректором Московской консерватории и одновременно директором Центральной педагогической лаборатории. По его предложению при Московской консерватории создается музыкальная школа-интернат для одаренных детей. Еу деятельность во многом определила выдающиеся достижения советских музыкантов на мировых конкурсах в 30–50-е годы.

30 октября 1934 года во время подготовки консерватории к празднику Октябрьской Революции Станислав Теофилович Шацкий скоропостижно скончался[60].

---

[60] Шацкий С. Т. http://alya-aleksej.narod2.ru/pedagogi/shatskii



Виктор Николаевич Сорока-Росинский

Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882–1960) работал после окончания историко-филологического факультета Петербургского университета (1906) в Военно-медицинской академии у В. М. Бехтерева, затем в психологической лаборатории А. Ф. Лазурского, где изучал психологию, в частности различные нарушения детской психики.

В дореволюционный период исследовал проблемы создания русской школы как национального феномена. Его книга «Путь русской национальной школы» (1916) привлекла внимание глубиной и оригинальностью рассмотрения этого сложного и острого вопроса. Основными путями формирования национальной культуры и национального самосознания В. Н. Сорока-Росинский считал семейное воспитание, опирающееся на религию, труд, народные традиции, родительский авторитет. Главная нравственная идея – народность воспитания, подготовка человека к самоотверженному служению Родине, благу народа.

В 1920–1925 гг. Сорока-Росинский возглавлял «Петроградский отдел социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых», известный под названием «Школа-коммуна им. Ф. М. Достоевского», или ШКИД. Здесь он теоретически обосновал и апробировал на практике оригинальную систему воспитания трудных подростков-сирот на основе развития их творческих способностей в результате напряженной интеллектуальной познавательной деятельности.

Многие из его воспитанников были богато одаренные натуры, но с искалеченной психикой. Для таких детей В. Н. Сорока-Росинский предлагал создавать учебно-воспитательное учреждение, осуществляющее гармоничное воспитание и специальную коррекцию психики подростков. Оказавшись в ШКИДе, они попадали в атмосферу напряженного интеллектуального труда – в день проводилось по 10 уроков. Но главным воспитателем в школе оказывалась самостоятельная творческая деятельность, способная «дать надлежащий выход той буйной беспокойной энергии, которой полны эти дети».

Анализируя проблему наказаний в воспитании, В. Н. Сорока-Росинский пришел к выводу о необходимости постепенного перехода от стадии развития коллектива, на которой преобладали принудительные

меры воспитания, через формирование коллективной ответственности и выборности к высшей стадии – самодеятельности и самоорганизации воспитанников. Широко использовался метод длительных игр. Журналы, которые создавали сами подростки, спектакли, ставившиеся педагогами и их воспитанниками, увлекали всех атмосферой соревновательности, стремлением подняться к вершинам творчества. Дух напряженной интеллектуальной деятельности заражал всех – и педагогов, и учащихся. Из питомцев школы вышли десятки ученых, художников, писателей. Некоторые из них создали художественные произведения о ШКИДе, где не совсем точно интерпретировали реальную жизнь школы (Белых Г., Пантелеев Л. «Республика ШКИД», Ольховский П., Евстафьев К. «Последняя гимназия»).

После увольнения из школы-коммуны В. Н. Сорока-Росинский три года заведовал школой для трудных подростков. В 1928 г. ему официально запретили работать в школе. Затем он трудился в различных учреждениях для психоневротиков при Педологическом институте, а со второй половины 1930-х гг. занимался вопросами методики преподавания русского языка. Выйдя на пенсию, В. Н. Сорока-Росинский не мог жить без детей и собрал у себя на дому, как он, шутя, называл, «академию». Педагог совершенно бесплатно занимался с отстающими в учебе детьми, беседовал с ними о литературе, истории, искусстве, водил на экскурсии по городу. Даже погиб он символично. Спешил в кино за билетами для девочки – его воспитанницы, чтобы поощрить за полученные пятерки, и попал под трамвай.

Моисей Матвеевич Рубинштейн (1878–1953) после окончания философского отделения Фрейбургского университета (Германия, 1908) преподавал философию и психологию в университете Шанявского, на Высших женских курсах, в Московском университете (1912–1918). В предреволюционный период он обосновал идею «цельной личности как идеала воспитания» («Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой», 1913). Под цельной личностью им понималась «телесно и духовно, всесторонне индивидуально развитая, жизнеспособная, социальная, самодеятельная, культурно-нравственная сила». Подчеркивалась взаимосвязь всех составляющих личность сущностных черт и невозможность гипертрофированного развития части из них «при забвении или периферии остальных». Понятие личности М. М. Рубинштейн неразрывно связывал с понятием «культура».

Основную педагогическую задачу М. М. Рубинштейн видел в воспитании «творца культуры» – развитии личности человека как самобытной индивидуальности, которая реализует себя в творчестве. Для этого должна существовать цельная система воспитания, основывающаяся на «идее человечности» и охватывающая все возрастные группы. Естественным началом ее должно быть семейное и общественное дошкольное воспита-

ние, а целесообразным завершением – послешкольная просветительская работа.

Значительное внимание М. М. Рубинштейн уделял психологическому обоснованию процессов воспитания. Опираясь на достижения экспериментальной психологии, он вместе с тем во главу угла ставит культурогенетический подход. Историю образования М. М. Рубинштейн представлял единым процессом («История педагогических идей в ее основных чертах», 1916). Он раскрыл генезис ведущих педагогических идей от Платона до конца XIX в., разделяя исторический процесс на законченные целостные периоды. В каждом из них рассматривался в единстве весь спектр вопросов: философия – этика – психология – социальный фон – педагогика – дидактика – методика.

Такой структурно-генетический подход позволил М. М. Рубинштейну впервые показать исторические корни актуальных проблем, выявить те средства, которые использовались для их разрешения. Роль истории педагогики он видел в том, что та могла содействовать преодолению как консерватизма, так и «легкомысленного новаторства, исходящего из отрешенной от жизни отвлеченно построенной цели – будто каждая новация лучше существовавшего ранее». Все эти положения были центрированы на общечеловеческих ценностях как разворачивающейся во времени и пространстве доминанте и одновременно сущности педагогической деятельности.

В 1920–1930-е гг. Рубинштейн изучал дидактические и методические проблемы, осуществлял поиск эффективных форм организации учебно-воспитательного процесса, разрабатывал вопросы трудового воспитания, формирования социальных представлений у детей. В теоретических построениях исходил из отечественного менталитета. Разрешение противоречия между труднодостижимым общечеловеческим идеалом и национализмом он видел в народности, во включенности форм и методов преподавания в средовую обстановку, уровень культуры, окружающий быт, в их соответствии русским национальным психологическим особенностям, характеру народа, его духу. Для него был свойствен подход к формам и методам обучения «снизу», от их органичности российскому менталитету («Трудовая школа в свете истории и современности», 1925).

Заслуга М. М. Рубинштейна как психолога состояла в изучении психологии подросткового и особенно юношеского возраста. Опираясь на сочетание известного метода изучения дневников с новым методом – автобиографических записей (студенты делились «воспоминаниями» по специальному вопроснику о своих переживаниях в период ранней юности), Рубинштейн получил большой эмпирический материал. На его основе он выделил такие черты ранней юности, как стремление к самостоятельности, желание самоопределиться и приоткрыть завесу

над будущим, интерес к своему внутреннему миру, не созерцательное, а действенное отношение к жизни. Рубинштейн отметил две ведущие тенденции в психологии юношеского возраста: во-первых, стремление к утверждению собственного видения мира, ощущение того, что взрослые не могут его постичь (конфликт «отцов и детей»); во-вторых, жажда понимания, желание иметь друзей, среду общения, т.е. «порыв к людям». Он характеризовал юность как «индивидуально социальный возраст». В качестве основных педагогических подходов предлагались: уважение к каждой юной личности, признание ее прав, искренность и прямота, беспристрастность в оценках.

С начала 1930-х гг. М. М. Рубинштейн не имел возможности развивать свои гуманистические идеи. Он продолжал преподавать в педагогических институтах. В книге «Воспитание читательских интересов у школьников» (1950) он охарактеризовал внутренние психологические побудители к чтению и советовал воспитателю внимательно относиться к интересам юных читателей. Предложил принципы педагогического руководства детским чтением: опора на детские интересы, отказ от принуждения и морализаторства, предоставление учащимся свободы в выборе книг с учетом их стремления выйти за рамки своего возраста.


Павел Петрович Блонский

Павел Петрович Блонский (1884–1941) получил образование на историко-филологическом факультете Киевского университета (1907), где с увлечением изучал философию и психологию. Позднее становится приват-доцентом Московского университета, работает в университете Шанявского, лучших московских гимназиях.

Круг интересов П. П. Блонского в предреволюционный период значительно расширился. От лингвистики, логики, философии он переходит к педагогике и образованию, которое, по его мнению, является «ключом развития человека и средством трансляции культуры». Публикациям П. П. Блонского был свойствен комплексный подход к трактовке философии, естествознания, психологии и педагогики как взаимосвязанных явлений, а также наступательная направленность выдвигаемых и отстаиваемых идей на реализацию их в школьной жизни с целью ее кардинального обновления и улучшения («Курс педагогики», 1916).

В 1916–1917 гг. Блонский публикует ряд книг социально-педагогической и демократической направленности. В них ставилась центральная задача народной школы – просвещение народа и воспитание в нем ак-

тивности и самодеятельности («Задачи и методы народной школы», «Как мыслить среднюю школу», «Школа и рабочий класс» и др.).

У педагога сложилась целостная модель трудовой школы, которую он проводил в жизнь после Октябрьской революции. В «Трудовой школе» (1919) Блонский дал теоретическое обоснование проекту школы труда I и II ступени и определил практические пути его реализации. Он исходил из идеи создания индустриально-трудовой школы. Ведущей идеей являлось то, что «индустриально-трудовая школа в своих научных занятиях лишь подготавливает и использует тот материал, который даст подростку фабрика и завод. Настоящая школа – именно фабрика и завод, там учится подросток, в этой сокровищнице техники и социологии. На часах же особых научных занятий он лишь прозревает или резюмирует». По Блонскому, в индустриально-трудовой школе 75 % времени учащиеся должны посвящать различного рода трудовым процессам и лишь 25 % – научным общеобразовательным занятиям в школе. Это, конечно же, приводило к разрыву теории и практики, существенно изменяло сам тип учебного заведения.

Данные подходы воплощены в программах ГУСа 1922–1925 гг., на создание которых П. П. Блонский оказал наиболее сильное влияние. Он издает хрестоматию для начальной школы, является одним из руководителей Академии социального воспитания.

После 1925 г. П. П. Блонский переключается на разработку проблем педологии и детской психологии. По его убеждению, образование без опоры на физиологию, психику ребенка, социализирующие факторы среды неэффективно. Только «антропологическая педагогика» может стать действенным инструментом развития ребенка, приобщить его к достижениям мировой культуры. В 1930–1940 гг. П. П. Блонский работает в Институте психологии, создает капитальный труд «Память и мышление» (1935), за который удостаивается степени доктора наук. Выходят также крупные работы по психологии: «Трудные школьники», «Развитие мышления школьников», труды по педологии: «Возрастная педология», «Педология».

В 1935 г. опубликованы его «Очерки детской сексуальности» – первая серьезная работа по половому воспитанию, где получили интерпретацию такие вопросы, как сексуальные переживания мальчиков и девочек на разных возрастных этапах, психология любви, первая любовь и т. д. После постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) Блонскому запрещают публиковаться, выступать с лекциями[61].

[61] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 328–333.

П. П. Блонский как педагог и психолог

ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ: ДАНИЛЬЧЕНКО М. Г. П. П. БЛОНСКИЙ КАК ПЕДАГОГ И ПСИХОЛОГ

Павел Петрович Блонский (1884–1941) родился в Киеве, в семье мелкого чиновника. Образование получил во второй киевской классической гимназии и в Киевском университете (окончил классическое отделение историко-филологического факультета). Студенческие годы Блонского (1902–1907) совпали с революционным подъемом и с первой, буржуазно-демократической революцией в России. За активное участие в революционном движении он неоднократно подвергался тюремному заключению.

Мировоззрение П. П. Блонского в дореволюционное время носило противоречивый и в основном идеалистический характер. Он испытал на себе влияние различных философских течений, не отдав, однако, ни одному из них предпочтения. Молодой ученый обладал широкой эрудицией, превосходным знанием греческой философии, осведомленностью в современной философии. Написанная им в 1916 г. и вышедшая в свет уже после революции книга «Современная философия» представляет собой объективистский и эклектический обзор философских систем. Диалектический материализм рассматривается в книге рядоположенно с другими философскими учениями.

Большую роль в формировании мировоззрения П. П. Блонского и его научных взглядов сыграла практическая педагогическая деятельность, определившая его научные интересы и искания в области педагогики и психологии. С 1908 г. он преподает педагогику и психологию в женских гимназиях Москвы. После сдачи магистерских экзаменов в 1913 г. Блонский становится приват-доцентом Московского университета. В это время он начинает выступать с лекциями по педагогической психологии на летних учительских курсах. Его выступления имели огромный успех, производили сильное впечатление на слушателей. В своих лекциях Блонский проводил мысль о необходимости всестороннего развития детей. Его лекции содержали слишком смелые для того времени мысли, и в 1914–1915 гг. он не был утвержден лектором на Тихомировских высших женских курсах.

П. П. Блонский широко знал педагогическую литературу. Он изучил труды выдающихся русских и зарубежных педагогов: Ушинского, Толстого, Коменского, Руссо, Песталоцци, Фребеля, Гансберга, Шаррельмана, Дьюи. Особенно большое влияние на него оказали педагогические идеи Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского. В своих дореволюционных работах

Блонский пропагандирует и развивает идеи К. Д. Ушинского: народность как основа образования и культуры; подготовка учащихся к творческому труду; построение педагогики на научных основах; необходимость строгой рационализации всей системы школьного обучения; обязательность для учителя самой серьезной теоретической и практической подготовки к преподавательской деятельности и др.

П. П. Блонский никогда не утрачивает связи с прогрессивными идеями русских и зарубежных педагогов прошлого.

В период между февралем и октябрем 1917 г. в мировоззрении П. П. Блонского происходят значительные изменения. «С самого начала февральской революции, – пишет он в 1919 г. в автобиографии – стал расходиться с большинством русского «общества. В это время им были написаны работы «Почему все трудящиеся должны быть социалистами», «Школа и общественный строй», «Школа и рабочий класс», в которых он оценивал классовый характер современного воспитания и зависимость школы от характера общественного строя.

П. П. Блонский без всяких колебаний встает на сторону Советской власти и становится одним из активных работников в области строительства советской школы. Он работает в Московском городском отделе народного образования, а с осени 1918 г. П. П. Блонский – профессор Московского университета и ряда других высших учебных заведений. Он сотрудничает в педагогических журналах «Трудовая школа», «Социальное воспитание», «Народное просвещение», «На путях к новой школе», входя в редколлегии этих журналов.

В 1922 г. П. П. Блонский был привлечен Н. К. Крупской к составлению учебных программ для школы. Совместная работа с Крупской в Научно-педагогической секции ГУСа оказала благотворное влияние на Блонского, во многом определила эволюцию его педагогических взглядов в направлении марксизма. Н. К. Крупская поддерживала исследовательскую работу Блонского. Она высоко оценила статью Блонского «Организация труда как учебный предмет в школе второй ступени» (1923), которая, как отмечала Н. К. Крупская, написана «с большим увлечением и сейчас... актуальна».

Вспоминая о годах работы в ГУСе, Блонский писал в дальнейшем: «В 1932 г. ГУС был расформирован. Но нельзя отрицать, что он способствовал оживлению педагогической мысли в стране. Об этом свидетельствует большое количество педагогической литературы, теоретической и учебной, которая тогда издавалась... Публиковались результаты работы советских опытных школ. Жадно ловились все новинки зарубежной педагогической литературы. Ездили знакомиться с постановкой школьного дела; пробовали то, что казалось ценным, вводить в нашу школу. Кипели

педагогические споры, завязывались педагогические дискуссии на публичных диспутах и в печати. При Н. К. Крупской проводились всевозможные публичные обсуждения и публичная критика различных педагогических положений и мероприятий. ГУС звал учительство делиться своими мыслями, и многие статьи журнала «На путях к новой школе» отражают разнообразный труд учителя того времени».

Огромную практическую деятельность Блонский сочетал с интенсивной теоретической работой в области педагогики и психологии. Научно-исследовательская работа в Институте научной педагогики, Институте национальностей, Институте политехнического образования была и по объему, и по значимости поистине огромна. В годы гражданской войны и иностранной интервенции он написал такие крупные работы, как «Трудовая школа» (1919), «Реформа науки» (1920), «Очерк научной психологии» (1921). С 1918 по 1930 г. из-под пера П. П. Блонского вышло более ста работ. Среди них первые советские учебники для школ и высших учебных заведений. Его статьи публиковались в США и Германии. По словам профессора Н. А. Рыбникова, «П. П. Блонский этого периода был наиболее читаемым автором, с которым по успеху едва ли может сравниться другой современный педагог».

В начальный период строительства советской школы П. П. Блонский возглавил Академию социального воспитания, которая позднее называлась Академией коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. Это было высшее учебное заведение нового типа, которое первым в нашей стране начало готовить новые педагогические кадры. В его аудиториях читали лекции Н. К. Крупская, К. Цеткин, А. В. Луначарский. Опираясь на дружный и работоспособный коллектив преподавателей, П. П. Блонский превратил академию в передовое педагогическое учреждение.

П. П. Блонский принимал активное участие в общественной жизни. В 1923 г. он избирается депутатом Московского Совета, а в 1924 г. – членом правления Московского губпроса. Он участник почти всех съездов и конференций по народному образованию и психологических съездов. Последние десять лет своей жизни он работал в Институте психологии, где руководил лабораторией мышления и готовил кадры для психологической науки. В период многолетней педагогической деятельности он подготовил большое количество учителей и научных работников в области педагогики и психологии[62].

[62] См.: Данильченко М. Г. П. П. Блонский как педагог и психолог... С. 8–11.



Антон Семенович Макаренко

Антон Семенович Макаренко (1988–1939), закончив педагогические курсы при Кременчугском городском училище, преподавал в школе. После окончания с золотой медалью Полтавского учительского института (1917) заведовал железнодорожным училищем в Крюкове и городским училищем в Полтаве. С 1920 г. руководил трудовой колонией для несовершеннолетних нарушителей близ Полтавы, позднее получившей название Колония им. М. Горького. В основу ее деятельности была положена развиваемая А. С. Макаренко социально-личностная, жизненно ориентированная педагогическая концепция. Колония функционировала на базе хозрасчета, самообслуживания воспитанников. Здесь А. С. Макаренко впервые апробировал разработанную им разветвленную систему самоуправления. В колонии имелась даже своя конституция. Колонисты были организованы в постоянные разновозрастные отряды с советом командиров отрядов, наделенным полномочиями высшего хозяйственного органа. Действовала система сводных отрядов, проводились общие собрания. Случаи особых проступков колонистов разбирал товарищеский суд. Важнейшей стороной жизни колонии была разнообразная клубная деятельность.

С 1927 по 1935 г. А. С. Макаренко руководил коммуной имени Ф. Э. Дзержинского под Харьковом. Это учреждение продолжило традиции Колонии им. М. Горького. Жизнь коммуны определяли те же принципы самоуправления, самообслуживания, но в значительной степени это было новое воспитательное учреждение. Здесь был создан единый трудовой коллектив педагогов и воспитанников. Главной особенностью стало развертывание производственных цехов, выросших потом в завод электроинструментов, а затем в завод фотоаппаратов ФЭД. В коммуне действовал школьный комбинат, который включал в себя среднюю школу-десятилетку и рабфак.

А. С. Макаренко последовательно оттесняли от руководства коммуной, и в 1935 г. он был вынужден уйти. Затем в течение двух лет он руководил отделом трудовых колоний НКВД УССР. В 1937 г. переехал в Москву, где занимался научной и литературной деятельностью.

А. С. Макаренко в сложнейших материальных и социально-политических условиях удалось реализовать многие продуктивные педагогичес-

кие идеи и технологии, талантливо их инструментировать и адаптировать как к реалиям жизни Советской России, так и специфическим особенностям малолетних правонарушителей, «морально-дефективных», с которыми преимущественно он работал.

Наибольший интерес представляет разработанная А. С. Макаренко «педагогика отношений» – специальная воспитательная система, направленная на создание многообразных позитивных отношений в коллективе, где находится воспитанник. Эта педагогика привлекала и продолжает привлекать внимание мирового педагогического сообщества.

Оригинально и значимо ядро педагогической системы А. С. Макаренко – созданная им новаторская и целостная концепция воспитания в коллективе и с помощью коллектива, предусматривающая включение воспитанника на посильном для него уровне в жизнь социалистического общества.

Авторскими являются многие конкретные методики, апробированные А. С. Макаренко. Среди них метод «создания событий» (организация воспитательных ситуаций в жизни ребенка, имеющих поворотное значение для его развития); «педагогика взрыва», выражающаяся в коллективном гневе, осуждении, бойкоте; перспективных линий («завтрашняя радость»); классический «метод параллельного действия» (органичное сочетание воспитания и жизни общества, коллектива и личности, педагогов и воспитанников) и многое другое.

Продуктивность и долголетие идей А. С. Макаренко во многом объясняются тем, что он строил свою деятельность на знании и использовании психологических особенностей подросткового и юношеского возраста, которому свойственно стремление к самоутверждению и созиданию, оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни.

Разработанную им педагогическую систему А. С. Макаренко талантливо представил в художественных произведениях: «Педагогическая поэма» (1933–1935), «Флаги на башнях» (1938), «Марш 30 года», а также «Книге для родителей» (1937), где он поднимает важнейшие вопросы семейного воспитания: культуры семьи и методов воспитания в семье[63].

ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:
ЛЕВШИН Л. А.
МАКАРЕНКО А. С.
РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

Антон Семенович Макаренко прошёл сложный путь, наполненный стремлением создать нового совершенного человека, постоянным педагогическим трудом и полемикой с противниками его теории, верой в светлое будущее и разочарованиями. Обладая мышлением педагога-

[63] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 333–335.

теоретика и экспериментаторским талантом, А. С. Макаренко всю свою научную деятельность связал с воспитательной практикой. Глубокое знание отечественного педагогического наследия и собственный педагогический опыт позволили ему уже в 20-е гг. подойти к разработке системы воспитания, которая, по его мысли, должна была отвечать задачам строительства нового общества. Он начинал работу в колонии в труднейших условиях хозяйственной разрухи, сознавая, что ему предстоит преодолеть дистанцию между идеалом человека коммунистического будущего и реальным бытием педагогически запущенных, социально и морально искалеченных детей – жертв войн и социальных потрясений.

В своих учреждениях он создавал организованный коллектив, основанный на принципах соединения воспитания и обучения с производительным трудом.

Ядро учения А. С. Макаренко – теория воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. Он разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нём, взаимоотношений с личностью ребёнка и связи с другими коллективами; методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций, которые он рассматривал в единстве с многосторонней жизнедеятельностью детей. Сведение творчества А. С. Макаренко к «педагогике для беспризорных» несправедливо, т.к. в коммуне воспитывались не только они, но и дети из вполне благополучных семей сотрудников коммуны. Опыт творческого развития юной личности по методике А. С. Макаренко принципиально важен для науки о воспитании.

А. С. Макаренко установил, что именно разрыв социальных связей наносит взрослеющему человеку вред, а их восстановление выправляет его развитие. Суть воспитания, по Макаренко, состоит в завязывании и укреплении правильных отношений между подрастающим человеком и обществом, создании благоприятного морального климата.

Воспитательный коллектив является органичной частью общества и в специфической форме воспроизводит общественные отношения, активно включает в них детей. Социально значимая задача, стоящая перед коллективом, позволяет каждому его члену ощущать себя участником общего дела, пробуждает гражданские чувства. А. С. Макаренко наполнил понимание коллектива новыми элементами. Его организационно-педагогические находки – разновозрастные отряды, советы командиров, общее собрание, самоуправление – были привлекательны для воспитанников. Упреки в адрес А. С. Макаренко об отрицательном воздействии этих форм организации детей носят спорный характер. Осуществляемые творчески и неформально эти формы дают значительный воспитательный эффект (например, в коммунарской методике), тогда как их массовое, шаблонное

повторение может действительно привести к негативным результатам, как это происходило во мн. акциях пионерской организации.

А. С. Макаренко много места отводил эмоциональному настрою воспитанников, мажорному тону их жизни, которые сплачивали детей, создавали оптимистическую атмосферу в коллективе. Им сформулирован «метод параллельного педагогического действия». В противовес «парному воспитанию» (взаимодействие одного наставника и одного ребёнка) он включал в процесс воспитания, как педагогов, так и воспитанников. Критерием оценки поведения учащихся становится не только личное мнение педагога, но и интересы коллектива. Макаренко утверждал, что человек не может быть воспитан влиянием одной личности, какими бы качествами она ни обладала.

В отношениях с воспитанниками А. С. Макаренко опирался на принцип: «Как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему». Восприятие воспитателями детей как существ, нуждающихся в постоянном «укрощении», он называл главным «педагогическим пороком». В его трактовке, дети − прекрасные и живые жизни, поэтому нужно видеть в них товарищей и граждан, уважать их права и обязанности, в т. ч. право на радость и обязанность ответственности.

А. С. Макаренко стремился к тому, чтобы сделать радость ребёнка ответственной, человечески значимой и нравственной, а его ответственность − радостью, доставляющей нравственное удовлетворение. Эту диалектическую задачу А. С. Макаренко разрешал с помощью метода «перспективных линий» в детской жизни. Он показал, что воспитывать человека − значит воспитывать умение находить перспективные пути, на которых его ждет «завтрашняя радость». С изменением образа жизни коллектива, его развитием выдвигаются новые условия, близкие и дальние цели. Этот процесс создаёт новый уровень отношений и деятельности. На смену требованию педагога приходит общественная требовательность, которая затем перерастает в требование личности к себе самой.

А. С. Макаренко определил три стадии развития коллектива: его создание, становление и сплочение в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Остановка процесса совершенствования коллектива может привести к скрытым вначале процессам обратного движения, например, к появлению формализма, исчезновению у учащихся интереса к общественным делам и т. п. явлениям застойности. Для преодоления таких явлений А. С. Макаренко иногда использовал метод «педагогического взрыва», выражающийся в коллективном гневе, общем осуждении, бойкоте и т. п.

А. С. Макаренко предупреждал об осторожности в таком маневре, т. к. он является сильнодействующим средством воспитания и требует большого педагогического мастерства и такта, а также о возможности его применения не только в конфликтных, но и в созидательных ситуациях.

Учение А. С. Макаренко иногда называют «педагогикой событий», т. е. организацией воспитательных ситуаций в жизни ребенка, имеющих поворотное значение для его развития. Он считал, что в коллективе, в котором внешне ничего не происходит, в действительности идёт скрытое накопление воздействий, грозящих возникновением не предусмотренных педагогом событий.

А. С. Макаренко стремился проектировать «лучшее в человеке», обращать внимание в личности ребёнка прежде всего на положительные задатки. Выстраивая теорию и методику воспитательной работы, А. С. Макаренко понимал ее как целостную систему организации жизнедеятельности воспитанников, в которой все воспитательные средства обеспечивают реализацию выдвинутых целей и в конечном счете выполнение социального заказа общества. Залог успеха этой работы Макаренко видел в гражданской позиции педагога, глубоком знании им предмета, психолого-педагогическом мастерстве, овладении педагогической технологией и логикой.

Теория педагогической логики − основа методики воспитательной работы с коллективом и личностью. Во всяком опыте А. С. Макаренко ценил не только его практический эффект, но и его «логическое торжество» – предвидение и реальную последовательность фактов, которые должны привести к ожидаемому результату. Он проанализировал три типа ошибок шаблонного педагогического мышления, с которыми сталкивался в практике: ошибки дедуктивного предсказания, этического фетишизма и уединённого средства. Он был убежден, что нельзя рассматривать любое средство вне системы. Поэтому считал, что детей, совершивших правонарушения, нельзя воспитывать без дисциплинарных воздействий (физические наказания он отрицал). Но наряду с дисциплинарным наказанием равноправным средством воспитания считал и поощрение.

В трудах А. С. Макаренко встречаются выражения «логика требования», «логика труда», «логика дисциплины» и т. д. В них он искал обобщающую идею, соединяющую организационные, технологические и психологические аспекты каждой задачи в целостные звенья и включающую их в общую деятельность педагога и его воспитанников.

Логика педагогического процесса, по Макаренко, должна быть до конца целесообразна, имея в виду не обычный житейский здравый смысл, а целесообразность, которую наука рассматривает как объективное явление, присущее самоуправляющимся системам. Макаренко свойственны иногда противоречия, когда в двух, казалось бы, одинаковых ситуациях он рекомендовал различные средства. Это объясняется тем, что в педагогическом процессе то или иное средство воздействия в зависимости от обстоятельств, времени и особенностей личности, коллектива, таланта воспитателя может применяться в большей или меньшей степени, вплоть до его полного отрицания.

В трудах А. С. Макаренко разработаны важнейшие вопросы семейного воспитания, в т. ч. структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье. Макаренко утверждал, что воспитать ребенка правильно легче, чем потом его перевоспитывать. Семья как коллектив, поведение родителей в конечном счете определяют успех воспитания детей.

Открытия А.С. Макаренко оказали существенное влияние на развитие смежных с педагогикой дисциплин, которые в 30-х гг. практически были запрещены, – социальную педагогику, педагогическую психологию и др. Особый вклад А. С. Макаренко внес в исправительно-трудовую педагогику. Его педагогический опыт позволил в короткий период наладить практическую работу трудовых колоний НКВД в масштабах Украины. Вопреки официальным требованиям усилить карательные функции перевоспитания в колониях для несовершеннолетних были упразднены карцеры и внутренняя охрана, предприняты меры по организации трудового воспитания, укреплению кадров воспитателей, введению некоторых начал самоуправления. Он выступал против использования для детей элементов тюремного режима, принижения роли воспитательных методов, усиления производственного уклона. В Броварах он фактически повторил куряжский эксперимент, создав сплоченный коллектив.

Педагогический опыт А. С. Макаренко, его педагогические взгляды отражены в художественном творчестве. Деятельность Колонии им. М. Горького описана в «Педагогической поэме» (ч. 1–3, 1933–35), Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского – в повести «Флаги на башнях» (1938). Воспитанию в семье посвящена «Книга для родителей» (1937, совместно с Г. С. Макаренко).

При жизни А. С. Макаренко подвергался критике справа и слева. В 20-е гг. ему ставили в вину увлечение дореволюционной педагогикой, стремление к утверждению авторитаризма, дисциплины, наказаний. Он не был близок педагогам-гуманистам (П. П. Блонский, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.), которые одновременно с Макаренко искали пути воспитания нового человека, но не принимали революционной активности А. С. Макаренко, его увлечения коллективистскими формами, определённого равнодушия к широкой образованности и интеллигентности воспитанников и др. Все эти годы, вплоть до своей смерти, искания А. С. Макаренко поддерживал М. Горький, искренне веривший в успех Макаренко и защищавший его в трудные периоды жизни.

Деятельность Макаренко в Коммуне им. Ф. Э. Дзержинского совпала с дискуссией в стране по основным проблемам педагогики (1928–1931). В 1928 г. он вступил в конфликт с НИИ педагогики Наркомпроса Украины, наиболее последовательно поддерживающим позицию директора Московского института методов школьной работы В. Н. Шульгина о классовом подходе к анализу педагогических влияний. Макаренко считал, что воспитательная работа требует конкретизации общих положений

о классовой борьбе в воспитательном процессе, воспитание в классовом духе должно не сводиться к словесной обработке рассуждениями о классовом инстинкте и солидарности, а выражаться в организации деятельности детей в соответствии с идеалами рабочего класса. О практике А. С. Макаренко негативно высказывались Н. К. Крупская (выступление на 8-м съезде комсомола, 1928), А. В. Луначарский и др.

В 30-е гг. А. С. Макаренко критиковали за отступление от партийных постановлений по школе и приверженность Декларации о единой трудовой школе (1918), за демократизм и внедрение самоуправления. К 1932 году он пришел к выводу, что труд, являясь нейтральным процессом, сам по себе, без нравственного воспитания, не может сформировать личность, соответствующую задачам социалистического общества. Это положение было воспринято как нарушение А. С. Макаренко основных принципов трудового воспитания в советской педагогике.

Преследования критиков продолжились после публикации «Педагогической поэмы». В 1938 г. против него развернулась кампания по обвинению в намерении исказить революционную действительность, педагогическом непрофессионализме и некомпетентности, вреде его книг для социалистического воспитания.

После смерти А. С. Макаренко наибольший урон изучению его идей нанесла канонизация образа Макаренко в официальной педагогической теории в СССР. На протяжении десятков лет в педагогике давался односторонний анализ, фальсифицирующий подлинный смысл педагогического новаторства А. С. Макаренко. Его эксперименты механически переносились в массовую практику советской школы, ПТУ и исправительно-трудовых учреждений.

До середины 80-х гг. издания трудов А. С. Макаренко выходили с купюрами и, значит, исправлениями, комментарии носили ярко выраженный идеологический характер. Значительную исследовательскую, текстологическую и публикаторскую работу провели сотрудники Марбургского университета (Германия), где с начала 60-х гг. действовала макаренковская лаборатория (основанная Л. Фрезе, его последователи – Г. Хиллиг, З. Вайц и др.). Большинство советских педагогов до середины 80-х гг. были знакомы с деятельностью лаборатории лишь по материалам официальных изданий, усматривавших в творчестве немецких коллег антисоветскую пропаганду. После 1985 г. началось сотрудничество с зарубежными исследователями педагогического творчества А. С. Макаренко.

С середины 80-х гг. с открытием доступа к документам и архивам появилась возможность дать объективную оценку педагогическим начинаниям А. С. Макаренко, вновь повысился интерес к его воспитательной системе. Однако современное макаренковедение переживает трудный период. В биографии и исследованиях опыта А. С. Макаренко присутствуют «белые пятна». Недостаточно известна деятельность

А. С. Макаренко до 1920 г., в киевский период 1935–1937 гг., возникают вопросы о его работе в системе НКВД и др.

К творчеству А. С. Макаренко предъявляются обвинения в приверженности сталинизму, олицетворению карательной педагогики, авторитарного воспитания. А. С. Макаренко считал, что методы воспитания относительно нейтральны к системе их породившей. Необходимо учитывать, что А. С. Макаренко работал в сложную эпоху, он был неординарной, сильной и творческой личностью, которой свойственны удачи, сомнения, ошибки. Сплавом личностных качеств одаренного от природы человека во многом объясняется его педагогическое мастерство.

Главная заслуга А. С. Макаренко в том, что вопреки давлению педагогических чиновников, атмосфере культа личности и усилению авторитарных тенденций в жизни общества он боролся за утверждение гуманистической педагогики, сумев сохранить свою индивидуальность и передать последующим поколениям педагогов свой уникальный опыт[64].

§ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СССР В 1960–1980-Е ГГ.

Основные направления научных исследований в СССР в 1960–1980 гг.

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

Еще во второй половине 1950-х гг. в СССР были исследованы ***проблемы активизации процесса обучения и учебной деятельности*** учащихся. Это дало импульс к возникновению и развитию ряда идей, которые были реализованы в 1960–1970-е гг. (проблемное изложение знаний, творческая познавательная деятельность учащихся, программированное обучение, политехническое образование, проблемы коррекционной педагогики и др.).

В 1960-е гг. в педагогической науке активно проводились попытки сближения дидактики с психологией обучения, что создавало, по мнению исследователей, благоприятные условия для более глубокой разработки вопросов *взаимосвязи обучения и развития,* управления познавательной деятельностью учащихся, формирования их творческого мышления, повышения эффективности учебного процесса в целом.

С начала 1960-х гг. на развитие дидактики определенное влияние оказывает обоснованная рядом психологов ***теория поэтапного формирования знаний*** (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.). Существенными были положения психологов о процессе формирования у школьников уже с младшего возраста умения владеть полноценной

[64] Лёвшин Л. А. Макаренко А. С. Российская педагогическая энциклопедия… С. 536–538.

абстракцией и опираться на научные понятия при дальнейшем анализе конкретных явлений и предметов (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин); о зависимости усвоения учащимися материала от структуры их познавательной деятельности, которая, в свою очередь определяется методами обучения и его содержанием (Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская). Особый интерес вызывачи идеи психологического развития ребенка путем усвоения им социального опыта в процессе учения и воспитания (Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, Т. Е. Конникова и др.)

Во второй половине 1960-х –1970-е гг. стало активно разрабатываться ***идея опережающего характера обучения и воспитания***, которые должны вести за собой развитие психики. Под руководством Василия Васильевича Давыдова (1930–1998) и Даниила Борисовича Эльконина (1904–1984) были проведены теоретические исследования и развернутый формирующий эксперимент, раскрывавшие возможности усвоения знаний школьниками в связи с особенностями их учебной деятельности. Отражением этих исследований стали монографии В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина «Психология начального обучения», В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» и др.

Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса рассматривалось в прямой зависимости от исследований проблем возрастной и педагогической психологии, поэтому работа в этот период была направлена на выявление связей между способами школьного обучения и развитием психики ребенка в целях повышения общего развития учащихся. Результаты этих исследований, проводившихся под руководством Л. В. Занкова, активно внедрялись в практику, способствуя более успешному переходу к систематическому изучению основ наук с IV класса.

Начиная с 1960-х гг., исследовательская работа в области *методов обучения и воспитания* предусматривала более глубокую и широкую практическую направленность. Были проанализированы система методов и их применение в деятельности учителей и учащихся; с учетом общедидактических и частнометодических подходов установлены их основные взаимосвязи с содержанием и средствами обучения.

При этом выявились *две различные тенденции в трактовке методов обучения*.

Первая из них состояла в определении методов по их внешним признакам – действия учителя и учащихся, а также по источникам знаний (словесные, наглядные, практические методы) (Е. И. Перовский, Н. М. Верзилин, Е. Я. Голант).

Вторая тенденция выражалась в стремлении познать внутреннюю, сущностную природу метода обучения. Эти тенденции получили свое отражение в различных подходах к решению вопроса о классификации методов обучения. Помимо указанных выше предлагались классификации по дидактическим целям (М. А. Данилов, Б. В. Всесвятский,

М. М. Левина); по уровням самостоятельной познавательной активности учащихся (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов и др.).

К концу 1970-х гг. утвердились основные теоретические положения: каждый метод обучения имеет сложную структуру, детерминирован целями и содержанием образования и характером познавательной деятельности учащихся. Дидакты стремились раскрыть в структуре метода взаимосвязь его «внутренней» и «внешней» сторон. Предпринималась попытка на основе анализа и обобщения ряда определений, содержащихся в трудах по дидактике, выделить общий признак для характеристики методов. Всесоюзная научно-практическая конференция по проблемам методов обучения (1978) рекомендовала определять их как упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития школьников. Рассматривались также вопросы взаимосвязи методов обучения и воспитания, функции методов обучения в формировании мировоззрения учащихся и др.

С середины 1960-х гг. активно исследовалась *проблема соотнесения методов науки с методами обучения*. Определенными предпосылками этого процесса стали дифференциация и интеграция научного знания и современного производства, проникновение научных идей и методов исследования в практику обучения, определившие существенное влияние методов науки на методы обучения. Возникала необходимость обеспечения правильного соотношения их между собой. Характерной особенностью творческих поисков в области активизации методов обучения было заметно усилившееся взаимовлияние экспериментально-теоретической работы ученых и деятельности педагогов-новаторов. Выводы дидактов и психологов обогащали исследовательскую деятельность учителей, а подобная деятельность содействовала углублению и подтверждению научных поисков первых. В этом отношении интересной была, например, работа ряда педагогов-практиков по созданию графических моделей содержания учебного материала (И. Г. Сорокина и др.); «опорных конспектов и сигналов» (В. Ф. Шаталов), «опорных схем», дидактических задач для учащихся (С. Н. Лысенкова); совместная разработка учителями и учеными новых методов, направленных на овладение приемами умственной деятельности – метод анализа и обобщений объектов изучения (Е. Н. Кабанова-Меллер, К. П. Королева, Е. Ф. Головкина и др.), обучение приемам рационального решения задач и организация системы умственных операций (И. Е. Буланкина) и т. д.

В результате теоретических поисков и опытной работы были сформулированы основные ***позиции, касающиеся активизации познавательной деятельности*** учащихся:

– процесс обучения не сводится к передаче знаний учителем и к запоминанию их учащимися, он требует активной познавательной деятельности самих учащихся;

– познавательная деятельность учащихся должна быть направлена не только на усвоение готовых знаний, но и на самостоятельное их приобретение и творческое применение;

– активизация познавательной деятельности необходима для решения учебных и воспитательных задач — она развивает умственные способности учащихся, воспитывает уважение и привычку к серьезному труду, пробуждает любознательность.

Творческие поиски учителей и научных сотрудников в области проблем воспитания учащихся завершились созданием первой в истории отечественной педагогики ***программы воспитания детей*** от I до X класса – «Примерное содержание воспитания школьников» под ред. И. С. Марьенко. После опытной проверки в значительном количестве массовых школ программа была утверждена Министерством просвещения СССР и стала обязательной для всех школ страны.

На основе этой программы составлена «Азбука нравственного воспитания» (руководитель – И. А. Каиров), рассчитанная на работу с младшими школьниками и получившая высокую оценку руководителей народного образования и учителей.

В 1960–1970-е гг. активно разрабатывалась система организационно-педагогических мер и действий по внедрению в учебно-воспитательный процесс обоснованных ***методов проблемного обучения.*** В разработку теории проблемного обучения значительный вклад внесли многие методисты, педагоги и психологи, в частности И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и др.

Под *проблемным обучением* понималось обучение, при котором преподаватель, систематически создавая на уроке проблемные ситуации и организуя работу учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной, поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. *Проблемное обучение* направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления. Оно способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения.

По мысли исследователей, *проблемное обучение* предполагает усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основу организации проблемного обучения положен *личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения*, приоритет поисковой познавательной деятельности учащихся, т. е. открытия под руководством учителя выводов науки, способов действия, изобретение новых предметов или способов применения знаний к практике. При объяснительно-иллюстративном обучении также не исключаются элементы поисковой деятельности учащихся, особенно

при изучении предметов математического цикла, когда само содержание предполагает решение задач, наблюдение и обобщение.

Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника. Это объяснялось тем, что, во-первых, в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти; во-вторых, традиционная система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей» (В. В. Давыдов); в-третьих, исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мыслительных способностей не была разработана.

Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская), и раскрывших *роль проблемной ситуации в мышлении и обучении* (А. М. Матюшкин).

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М. И. Махмутовым, И. Я. Лернером, Н. Г. Дайри, Д. В. Вилькеевым. Советскими дидактами были разработаны способы создания проблемных ситуаций и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу. Возникла система методов обучения, в которой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися стало главным условием развития их мышления.

В этой системе различаются общие (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический) и бинарные (правила взаимодействия учителя и учащихся) методы. На базе этой системы методов стали развиваться и некоторые новые педагогические технологии, отраженные в исследованиях В. Ф. Шаталова, П. М. Эрдниева, Г. А. Рудика и др.

С развитием кибернетики, совершенствованием электронно-вычислительных машин получили распространение ***идеи программированного обучения***, активно развивавшиеся на Западе. В середине 1960-х гг. разрабатывалось содержание самого понятия «программированное обучение» и намечались важнейшие направления дальнейших исследований по этой проблеме.

Результатом первого этапа исследований в данной области стали работы: «Программированное обучение и кибернетические обучающие

машины» (1963) под ред. А. И. Шестакова; П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова «Программированное обучение» (1964); А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин «Теории усвоения знаний и программированное обучение» (1964); Л. Н. Ланда «О психологических основах программированного обучения» (1965); Н. Ф. Талызина «Теоретические проблемы программированного обучения» (1969) и др.

Проведенные исследования позволили выработать определение программированного обучения, суть которого сводилась к следующему. Программированное обучение – **обучение по определенной программе,** осуществляемое путем самостоятельной работы учащихся, без непосредственного участия учителя, с помощью программированных учебников или обучающих машин. Кроме того, выявлен ряд дополнительных признаков, характеризующих программированное обучение: наличие достаточно частой обратной связи учителя и учащихся; обучение должно быть максимально индивидуализировано.

Коренная перестройка сложившейся системы обучения и переход к программированному обучению будут возможны только после нахождения надежных путей программирования и управления формированием внутренней, психической деятельности человека. Для этого необходимы комплексные теоретические исследования, проводимые специалистами различных областей. В 1960–1970-е гг. программированное обучение осуществлялось только в порядке эксперимента.

Рассмотрение программированного обучения как самостоятельного педагогического явления в тот период связано не только с тем, что реализация программы обучения с помощью программированного учебника или обучающей машины придает процессу обучения ряд новых, специфических черт (например, психологически далеко не безразлично, усваивает ли ученик определенный материал или способ действия с помощью учителя или с помощью программированного учебника или машины), но и с тем, что использование программированных учебников и обучающих машин позволяет реализовать такие алгоритмы обучения, которые учитель в условиях классного и группового обучения реализовать не может. Таковы, например, алгоритмы обучения, которые предполагают непрерывный пооперационный контроль деятельности каждого ученика, приспособление способа и темпа обучения к его индивидуальным особенностям и динамике усвоения им знании, умений и навыков и др.

В программированном обучении видели и новые возможности ***повышения качества управления деятельностью учащихся*** и процессами усвоения ими знаний, умений и навыков путем использования в процессе обучения таких алгоритмов управления, которые без средств автоматизации использованы и реализованы быть не могут. Эти новые возможности, а также и определенные ограничения, которые несет с собой обучение с помощью программированных учебников и обучающих

машин, порождают новые особенности педагогического процесса. Задача программированного обучения заключалась, по мнению исследователей, в том, чтобы при изучении каждой науки выделить наиболее рациональную систему приемов интеллектуальной деятельности, управлять ходом их формирования, получать заданное их качество. Эта деятельность должна выступать одновременно и как необходимое средство усвоения знаний, и как особый предмет усвоения.

Во второй половине 1960-х гг. проявилась тенденция к некоторой абсолютизации роли программированного обучения и подмене в ряде случаев педагогики кибернетикой. Вместе с тем дидактика не отказывалась от использования кибернетического аппарата для более глубокого проникновения в сущность изучаемых ею явлений.

В постановлении ЦК КПСС «Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР» (1969) в числе первоочередных задач, поставленных перед структурными подразделениями Академии и учеными-педагогами, была названа «выработка научно обоснованных рекомендаций по развитию в современных условиях общего и политехнического образования, трудового обучения, подготовке учащихся к жизни, общественно полезному труду и сознательному выбору профессии».

В соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977) получили развитие разнообразные формы трудового обучения и политехнического образования.

Важное место в научно-педагогических исследованиях занимали проблемы изучения закономерностей развития, воспитания и обучения детей, имеющих физические и психические недостатки; разработка методов обучения этой категории детей, развития коррекционной педагогики. Создан ряд обобщающих трудов: «Основы обучения и воспитания аномальных детей» (под ред. А. И. Дьячкова), «Дефектологический словарь» (А. И. Дьячков), «О детях с отклонениями в развитии» (Т. А. Власова и М. С. Певзнер) и др. Глубокое педагогическое, психологическое, физиологическое и клиническое изучение аномальных детей обеспечивает не только диагностику и отбор в специальные учебно-воспитательные учреждения, но и организацию коррекционно-направ-ленной учебно-воспитательной и лечебной работы.

Серьезный вклад в продолжение теоретических и практических поисков в области дефектологии и коррекционной педагогики внесли исследования дефектолога и психолога ***Александра Ивановича Мещерякова*** (1923–1974). На базе НИИ дефектологии АПН СССР он разрабатывал теоретические основы системы обучения и воспитания слепоглухонемых детей. Им были организованы специальные учебно-воспитательные уч-

реждения, в которых в процессе наблюдения изучены особенности психического развития слепоглухонемых детей и практически продемонстрирована возможность компенсации сложного дефекта путем развития высших психических функций на основе единственного сохранного анализатора (осязательного). За теоретическую разработку и практическую реализацию психолого-педагогической системы воспитания и обучения слепоглухонемых И. А. Соколянский и А. И. Мещеряков в 1980 г. удостоены Государственной премии СССР.

Педагогическая теория, характеризовавшаяся активной разработкой таких педагогических теорий и идей, как проблемное, развивающее и программированное обучение, формирование познавательной активности, поэтапное формирование знаний и др., развивалась скачкообразно, часто повторяя уже пройденный путь. Многое из того, что принималось в педагогике за новое, было уже хорошо забытым и в нашей стране, и за рубежом.

Педагогическая система В. А. Сухомлинского

Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) начал педагогическую деятельность в 1935 г. Работал старшим пионервожатым, затем учителем младших классов, позже преподавал украинский язык и литературу в селе Васильевка Кировоградской области. После окончания филологического факультета Полтавского педагогического института (1938) В. А. Сухомлинский назначен завучем в районную среднюю школу в село Онуфриевка. В начале Великой Отечественной войны призывается в армию. Демобилизовавшись после тяжелого ранения, становится директором школы в городе Уве в Удмуртии. В 1944 г. его назначают заведующим Онуфриевским районо Кировоградской области. В конце 1947 г. он становится директором Павлышской школы.

Педагогическое мировоззрение В. А. Сухомлинского прошло сложный путь развития. Начав свою педагогическую и научную деятельность в конце 1930-х гг. убежденным сторонником «школы учебы» с ее установкой на твердый базовый компонент знаний и умений, примат репродуктивного умственного труда, Сухомлинский во второй половине 1950-х г. решительно пересматривает свои взгляды с позиций трудовой школы. В качестве ведущих ценностей теперь выступали творчески развивающая деятельность, соединение физического и умственного труда на основе опытнической, исследовательской работы, приоритеты освоения учащимися средств познания над собственно знаниями.

Сухомлинский трактовал сельскохозяйственный труд как основное средство развития личности, а не только как путь подготовки учащихся к овладению профессией. Доминировала установка на переживание школьниками радости бескорыстного созидательного труда и эстетической направленности форм и методов производственной деятельности. Такой подход выдвинул Павлышскую школу в авангард советского образования, развивавшегося тогда в русле трудовой школы.

В. А. Сухомлинского избирают членом-корреспондентом АПН РСФСР.

В начале 1960-х гг. В. А. Сухомлинский создает цикл произведений, пронизанных верой в светлое коммунистическое будущее. Однако в его философии образования коммунизм все более отождествлялся не с классовой борьбой и принципом партийности, а с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого. В противовес нивелирующим тенденциям авторитарного воспитания В. А. Сухомлинский утверждает гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом, апеллирующую к совести.

Во второй половине 1960-х гг. В. А. Сухомлинскому свойственны:

– трактовка формирующейся личности как самоценности;

– понимание воспитания как феномена, в значительной степени не зависимого от требований общества;

– выдвижение в качестве главной цели воспитания свободного развития ребенка как активной личности;

– раскрытие индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции.

Особенность применяемых им педагогических средств связана с осуществлением воспитания через художественные образы в виде бесед, поучений, наставлений и заповедей, обращенных к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности, «уроки мышления» среди природы («Сердце отдаю детям», 1969).

В воспитании ведущей становится педагогическая установка на синхронный процесс воздействия двух активных субъектов. В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые прежде всего и должны ориентироваться учителя. Главная задача – создание благоприятных условий для развития детей. В Павлышской школе акцент в образовании делался на расширение представлений детей, развитие у них критичности мышления и независимости поведения, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования знаний.

В. А. Сухомлинский создал оригинальную целостную педагогическую систему, основывающуюся на антропологическом подходе, гармонизации гуманистически ориентированных форм, средств и методов педагогической деятельности, ее субъектно-субъектном характере, признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования. С точки зрения природы формируемой личности В. А. Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации неотъемлемо присущих ему врожденных свойств, спонтанных реакций и импульсов, генетически заложенных природой. Вместе с тем большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

Впервые в целостном виде эти положения сформулированы В.А. Сухомлинским в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967), которые были подвергнуты жесткой идеологической критике. В установочной статье под характерным названием «Нужна борьба, а не проповедь» взгляды В. А. Сухомлинского определены как «абстрактный гуманизм». В ответ в жанре «письма к сыну» Сухомлинский смело и с достоинством сформулировал свою гражданскую и политическую позицию: «Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека. Я считаю одним из важнейших принципов воспитания взаимное доверие педагога и ребенка. Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня – без этого нельзя представить ни школу, ни педагога».

В конце 1960-х гг. в работах «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором школы». «Сто советов учителю», «Мудрая власть коллектива», «Письма к сыну» он развивал идеи, не характерные советской педагогике, и в том числе свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности.

В этот период в творчестве Сухомлинского начинает рельефнее звучать национальная украинская педагогика, рассматриваются народные ценности. На смену прежнему атеизму приходит уважение к фольклорной основе воспитания, различным преданиям, поверьям, легендам. Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка. Ведущей, так же, как в православной педагогике, теперь выступала духовность, опосредующая остальные черты личности[65].

Педагогика сотрудничества

ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТЬИ:
СОЛОВЕЙЧИК С. Л.
ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА
РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

Педагогика сотрудничества – направление в отечественной педагогике второй половины XX в., разрабатываемое группой авторов новых методов воспитания и обучения. Среди них: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, Л. А. и Б. П. Никитины, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.

Большинство авторов *педагогики сотрудничества* работало в школе свыше 25 лет. Все они создали оригинальные и самостоятельные теоретико-эмпирические системы обучения. Инициаторами их объединения стали главный редактор «Учительской газеты» В. Ф. *Матвеев* и публицист С. Л. Соловейчик. Состоялось несколько встреч учителей-эксперимента-

[65] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 379–404.

торов по проблемам *педагогики сотрудничества* (отчеты о них опубликованы в «Учительской газете», 18 окт. 1986, 17 окт. 1987, 19 марта и 18 окт. 1988).

Стержень новой педагогической концепции – сотрудничество, но не как одно из многих педагогических понятий, а как главная идея, цель и средство воспитания и обучения. Во время своей первой встречи авторы *педагогики сотрудничества* сформулировали общие идеи, наиболее характерные для их учительского творчества.

В *педагогике сотрудничества* отношения с учениками строятся таким образом, чтобы дать детям новые стимулы, лежащие в самом учении, вовлечь их в совместный труд и творческое взаимодействие учителя и учащихся, направленные на освоение учебного предмета.

Учение без принуждения (принуждение исключено из методов воспитания) – одно из центральных положений *педагогики сотрудничества*.

Идея трудной цели − учитель ставит перед детьми как можно более сложную цель и внушает им уверенность в том, что они преодолеют трудности и достигнут успеха.

Идея опоры предлагает методику обучения, исключающую деление детей по способностям. Разработанные педагогами формы опор (опорные сигналы у В. Ф. Шаталова, схемы у С. Н. Лысенковой, опорные детали у Е. Н. Ильина и др.) основаны на общем принципе: чтобы самый слабый ученик мог отвечать свободно, не задерживая класс, перед ним должна быть опора, которая является не наглядным пособием в виде таблиц и т. п., но путеводной нитью рассказа, способа решения задачи и т. п.

Оценка работы учащихся в *педагогике сотрудничества* предполагает не традиционную систему школьных отметок, а подведение учителем результатов, достигнутых учащимися во время занятий. Опорные сигналы позволяют педагогу проверить выполнение домашних заданий в т. н. свернутом виде, а учащимся при систематических занятиях без принуждения получить необходимые знания и умения.

Идея свободного выбора помогает детям чувствовать себя сотрудниками педагога и самостоятельно выбирать верные решения в различных областях знаний, деятельности и т. п.

Идея опережения создает учителю условия для свободного распоряжения учебным временем, а ученику – для лучшего усвоения учебных программ.

Идея крупных блоков дает возможность увеличить объем изучаемого материала, снизить нагрузки на учащегося за счет объединения в блок нескольких тем, уроков и т. п.

Идея соответствующей формы выражается в использовании различных средств и приемов в форме, отвечающей изучаемому материалу (напр., художественный анализ у Е. Н. Ильина и др.).

Идея самоанализа приучает детей самостоятельно осуществлять индивидуальный и коллективный анализ своей деятельности.

Интеллектуальный фон класса складывается, когда учащиеся ставят перед собой значимые жизненные цели, а учитель стремится дать ученикам более широкие по сравнению с учебной программой знания, соответствующие их интересам.

Коллективное творческое воспитание воплощено И. П. Ивановым в *коммунарской методике*.

Творческий производительный труд детей осуществляется совместно со взрослыми и стимулирует изобретательскую деятельность, а также их стремление быть полезными окружающим людям.

Творческое самоуправление рассматривается не как управление без взрослых, а как совместная работа старших и младших членов коллектива.

Сотрудничество с родителями строится на убеждении, что отношения в семье между родителями и детьми должны быть товарищескими (опыт Л. А. и Б. П. Никитиных); в родителях педагог видит своих союзников.

Личностный подход к воспитаннику – один из важнейших *элементов педагогики сотрудничества*.

Сотрудничество учителей основывается на взаимопомощи педагогов.

Педагоги-новаторы считают, что осуществлять *педагогику сотрудничества* может каждый учитель. Стремясь широко распространять идеи *педагогики сотрудничества*, они вместе с тем выступают против организации массовых кампаний по ее внедрению в практику.

Публикации о *педагогике сотрудничества* привлекли внимание к ней педагогических и общественных кругов. Ряд положений *педагогики сотрудничества*, придя в противоречие с общепринятыми педагогическими установками, подверглись критике.

Опыт показал, что многие методы *педагогики сотрудничества*, которые рассматривались как ошибочные с точки зрения теоретических и методологических основ, в реальной практике давали положительный эффект.

Отдельные системы педагогов-новаторов, несмотря на их дискуссионность, содействовали решению важных проблем образовательного процесса в школе. Идеи *педагогики сотрудничества* изначально формулировались как целевые принципы, а их недостаточная универсальность компенсировалась эмпирической целостностью обучения и аргументированностью выводов.

Педагогика сотрудничества дала импульс многим педагогам для дальнейшего развития еетеории и практики, инициировала движение *авторских школ*[66].

---

[66] Соловейчик С. Л. Педагогика сотрудничества… С. 120–121.

§ 4. ПЕДАГОГИКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В XX СТОЛЕТИИ

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ:
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
ПОД РЕД. НИКАНДРОВА Н. Д.

После окончания гражданской войны в эмиграции оказалось более 2 млн. граждан России. Причем это были в основном люди достаточно образованные. Среди примерно 500 тыс. вынужденных эмигрантов, оказавшихся в странах Европы, насчитывалось около 80 тыс. детей школьного возраста. Все это обусловило создание в различных государствах более ста русских школ, а также нескольких десятков профессиональных курсов, средних и высших профессиональных учебных заведений. Среди них выделялся открытый в Праге Русский педагогический институт им. Я. А. Коменского. Важным духовным центром эмиграции стал Православный богословский институт им. Преподобного Сергия Радонежского, основанный в Париже в 1925 г.

В условиях эмиграции образование представлялось главным средством предотвращения денационализации, утраты детьми идентификации себя как русских, а, следовательно, и растворения в западной культуре. Все это ставило перед педагогами задачу создания школ, где бы образовательный процесс был максимально насыщен национальными ценностями, предполагало разработку нового учебно-методического комплекса (программ, учебников, по собий). Такой деятельности объективно способствовала атмосфера духовной жизни эмиграции, в условиях которой крайне обострились патриотические чувства в связи с утратой родины, ностальгия по отечеству, желание сохранить в себе и детях русский дух, не дать погибнуть национальным культурным ценностям.

Вместе с тем объективным фактором являлась необходимость изучения национальной истории и культуры, а также иностранных языков. Все это создавало предпосылки для интеграции интернациональных и отечественных процессов образования, вводило русскую педагогическую традицию в русло западной цивилизации, ее социокультурных оснований.

В 1920–1940-е гг. развитие философии образования осуществлялось прежде всего в педагогической мысли русского зарубежья. И хотя интеллектуальный слой ученых был тонок, именно в эмиграции удалось сохранить накопленный в дореволюционный период идейно-нравственный потенциал и в значительной мере обогатить его новыми положениями.

Философы оказались за границей по разным причинам: одни ушли вместе с белой армией или сумели нелегально перейти границу (В. В. Зеньковский, Н. С. Трубецкой, Г. В. Флоровский), другие были высланы в 1922 г. (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, П. А. Сорокин, Ф. А. Степун,

С. П. Франк и др.), третьи встали на путь «невозвращенчества» или уехали из Советского Союза уже в 1924–1925 гг. (П. П. Федотов). Таким образом, уже к середине 1920-х гг. в Западной Европе в основном сформировалось ядро философской мысли эмиграции, более того, обрисовалось и некое «единое философское пространство».

Философы и педагоги русского зарубежья внесли значительный вклад в разработку всего комплекса проблем, связанных с образованием и воспитанием. Ими были определены основные источники гуманистической философии образования и воспитания (религия, культура, традиции семейного воспитания и гимназического образования), намечены подходы к их реализации («воспитание в свободе и к свободе»; «в любви и к любви»; «в творчестве и к творчеству»). Они обратились к вечным национальным и общечеловеческим ценностям и существенно обогатили отечественную гуманистическую традицию образования и воспитания. Прежде всего, это придание образовательному процессу приоритетной этической направленности; подчеркивание ведущей роли эмоционально-чувственного и духовного воспитания личности; возвращение ценностей православной педагогики в круг важнейших идей воспитания и образования; признание приоритетности интересов личности, стимулирования ее творческих потенций, развития самостоятельности мышления, а в итоге самоактуализаиии и самореализации как стратегической задачи педагогики.

Выделяют три крупных периода в развитии проблем образования и воспитания в философской мысли русского зарубежья:

1) историко-культурный, охватывающий первую половину 1920-х гг.;

2) духовно-религиозный, продолжавшийся до начата 1940-х гг.;

3) ценностно-культурологический, охватывающий почти два десятилетия послевоенного периода.

На протяжении этого времени в педагогике русского зарубежья складываются два достаточно самостоятельных, оригинальных и значимых направления.

Видным представителем ***антрополого-гуманистического направления*** являлся выдающийся философ ***Сергей Иосифович Гессен*** (1887–1950). Его отцом был известный деятель кадетской партии И. В. Гессен. После окончания 1-й Петербургской гимназии С. И. Гессен продолжил образование в Германии на философском отделении Гейденбергского, а затем Фрейбургского университетов. Свою педагогическую деятельность доктор философии Гессен начинает в 1914 г. в Петербургском университете. Среди читаемых им курсов значится «История педагогических систем в связи с обшей историей философии». Этот курс положил начало построению системы философской педагогики. Во время Гражданской войны Гессен руководил историко-философским факультетом Томского университета. Затем после кратковременного пребывания в Петрограде,

где Гессен являлся профессором кафедры педагогики, он в декабре 1921 г. вместе с семьей по льду залива перебирается в Финляндию.

Выделяют три периода зарубежной жизни С. И. Гессена: берлинский (1922–1923), пражский (1923–1935) и польский (1936–1950). В 1923 г. опубликован фундаментальный труд «Основы педагогики», который сделал имя Гессена известным в русском зарубежье.

С 1936 г. Гессен проживает в Польше. Он получил кафедру философии воспитания в Свободном университете в Варшаве, кроме того, преподавал в Варшавском университете и Институте специальной педагогики. Публикует две новые книги – «Школа и демократия на переломе», «О противоречиях и единстве воспитания», готовит к публикации фундаментальную работу «Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики». В центре внимания Гессена находился комплекс проблем, связанных с общими тенденциями и механизмами демократизации образования, возможностями противодействия тоталитарным тенденциям. Упор делается на философские основы педагогики, прежде всего на приоритет нравственного воспитания. Педагог никогда не скрывал свое политическое кредо. Он был убежденным сторонником либеральных ценностей и правового социализма. Для Гессена был равно неприемлем и тоталитаризм фашизма, и «государственный социализм» большевиков.

Во время второй мировой войны Гессен преподавал в подпольных учебных заведениях, организованных Сопротивлением, участвовал в Варшавском восстании, во время которого сгорели рукописи книг, создававшиеся Гессеном на протяжении всей войны, в частности монография «Философия воспитания».

В послевоенное время Гессен заведует кафедрой педагогики Лодзинского университета, пишет свои последние педагогические работы «В защиту педагогики» и «Образование и экономика», активно участвует в разработке Всеобщей декларации прав человека. С этим связана его заключительная прижизненная публикация «О правах человека в либерализме, социализме и коммунизме».

В последние годы жизни Гессена как «реакционного эмигранта» отстранили от руководства кафедрой, а затем и преподавания в университете. Вскоре он скончался

Другим важным направлением в русском зарубежье выступало ***христианско-антропологическое,*** главным выразителем которого являлся замечательный философ, религиозный деятель, педагог и психолог В. В. Зеньковский. Базовые ценности данного направления были непосредственно определены православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника Истины – Бога. Целью образования ставилось осознание юношеством русской эмиграции своего крестного пути (жизненной миссии) как желания послужить отечеству. В трактовке

представителей данного направления содержание образования было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном воспитании личности.

Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) родился на Украине в семье педагога. Василий с детства оказался в глубоко религиозной атмосфере. По окончании Киевской гимназии он поступает в Киевский университет, где оканчивает историко-филологический факультет. После завершения учебы в университете В. В. Зеньковский председательствует в религиозно-философском обществе, руководит Институтом дошкольного воспитания, преподает философию и психологию на женских курсах. В 1913–1914 гг. Зеньковский продолжил свое образование в университетах Германии, Австрии, Италии. Затем ученый защитил в Московском психологическом институте им. Л. С. Щукиной докторскую диссертацию и был избран профессором Киевского университета, где в 1918 г. начал читать общий курс психологии. Результатом обращения к психологии и педагогике стала книга «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918). По мысли Зеньковского, суть идеала социального воспитания составляют общечеловеческие принципы солидарности и братства, на основе которых развиваются единение и взаимопомощь различных социальных групп.

Параллельно с работой в университете он занимал в правительстве гетмана П.П. Скоропадского должность министра культа и вероисповедания (1918) и потому в 1919 г. был вынужден покинуть Россию. С 1926 г. и до конца своих дней он был профессором Православного богословского института им. Преподобного Сергия Радонежского, где 35 лет (с 1927 г.) возглавлял религиозно-педагогический кабинет и педагогическое бюро по делам русской зарубежной школы, редактировал журнал «Вопросы религиозного воспитания и образования». В 1942 г. он принял сан священника (протоиерея), а с 1944 г. избран деканом Богословской академии. В 1948 г. защитил докторскую диссертацию на тему «История русской философии».

Зеньковский написал и опубликовал ряд ярких произведений психолого-педагогического содержания, развернул оригинальную христианско-гуманистическую педагогическую систему, пронизанную искренним уважением к детской индивидуальности, признанием права ребенка идти неповторимым путем, ориентируясь в выборе цели на свои интересы, вкусы, пристрастия. Этот подход присущ таким его трудам, как «Психология детства» (1924), «Курс общей психологии» (1925), беседы с юношеством по вопросам духовно-нравственного совершенствования и полового воспитания «На пороге зрелости» (1929), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934), четырехтомная «История русской философии» (1948–1950), поднимающая историко-педагогическую проблематику; трактат «Русская педагогика в XX веке» (1960).

К началу 1930-х гг. завершился поворот мировоззрения Зеньковского к построению целостной религиозно-педагогической парадигмы воспитания, основанной на христианской антропологии и пересмотре основных понятий педагогической системы в свете православия. Он был глубоко убежден, что познание духовной жизни и этапов духовного развития ребенка, роста и ритмов внутренней жизни в детях должно составить главную задачу такой педагогики, поскольку при всей важности физической и психической жизни детей ведущей является духовная жизнь, обеспечивающая целостность личности. А в самой духовной жизни ее ядром выступает религиозный духовный процесс развития и предмет воспитательного воздействия.

По мысли Зеньковского, воспитание должно быть «христоцентричным» и направлено на достижение единения человека с Богом, гармонии с самим собой и окружающим миром. В основе человеческой личности должна лежать нравственность, а она может быть приближена к ней трудом души.

В соответствии с этим на первый план в воспитании выступило формирование личности как таковой, вне вопроса о смысле ее социальной жизни. А важной задачей являлось дать ребенку возможность раскрыться в полноте своих сил, помочь ему творчески осуществить то, что заложено в глубине, в основе его своеобразия. Таким образом, понятие личности превращалось в верховный принцип педагогики, воспитательная деятельность направлялась на то, чтобы личность могла свободно творить самое себя, а ее творческие силы не были ничем стеснены.

Цель воспитания Зеньковский видел не в приспособлении ребенка к жизни, а в развитии в нем сил добра, обеспечении их связи со свободой. Высший смысл воспитания заключался в идее религиозного спасения детей в результате пробуждения в их душе подлинной веры. Педагогические воздействия нацелены на то, чтобы раскрыть образ Божий в детях через подготовку их к жизни в этом мире и к жизни вечной. Причем не внешними принуждениями, а путем содействия «цветению лучших движений души».

В религиозно-педагогическом аспекте для Зеньковского ведущими выступали две идеи: целостности и иерархичности человеческой души. Он резко выступал как против «всестороннего гармоничного развития личности», так и примата «интеллектуализма над другими сферами личности». По его трактовке, человеческая личность включала в себя такую иерархическую конституцию: дух – душа – тело. Здесь все было одновременно и целостно, и подчинено духовной сфере, выступающей доминатором личности, поскольку «в глубине видимого мира есть идеальная основа, связывающая мир в живое целое, неистощимое в своей творческой силе».

В соответствии с таким подходом центральной выступала тема «вписанного в человека креста» – того неповторимого и единичного жизнен-

ного пути, который он должен пройти, и миссии, которую ему необходимо совершить. Перед педагогом-наставником в процессе воспитательной деятельности возникала задача – найти в каждой развивающейся детской личности ее «крест», который определяет внутреннюю логику исканий человека, и постараться раскрыть его смысл подростку, юноше.

Зеньковский разработал систему принципов воспитания духовности личности. В качестве приоритетных мыслитель выделял следующие.

Принцип личностной ориентации воспитательного процесса выступал в роли критерия отбора целей и средств воспитания духовности, ставил такие задачи, как раскрытие творческих способностей ребенка, помощь в его личном самоопределении, самообразовании и духовном росте. Реализация этих задач оказывалась возможной лишь при условии адекватного им осмысления педагогом различных средств воспитания (игра, искусство).

Принцип приоритетности воспитания духовности над эмпирическим определял недостаточность средств, напрямую не связанных с опытом духовного возвышения, выработанным литургической жизнью церкви. Богослужения, исповедь, молитва, богословская литургия становились, согласно педагогическим взглядам Зеньковского, ведущими средствами реализации таких задач, как самоуглубление и самоочищение, личностное общение с Богом, покаяние, поиск собственного пути, ведущего к Истине.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обращал знания в средство развития творческих сил ребенка, помощи в осознании своей духовной миссии.

Принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности предполагал построение в рамках концепции Зеньковского динамической системы меняющихся в зависимости от возраста актуальных целей, которые определяли временные педагогические ориентиры (задачи) и адекватные им средства.

Зеньковским на основе педагогической психологии были разработаны ступени и формы духовной жизни, свойственные ребенку в разные периоды его жизни. Выделялось четыре основных периода (до 6 лет, с 6 до 12, с 13 до 15 и с 16 до 18), в каждом из которых действовал свой ритм развития. Именно уяснение духовной жизни в ее ритме ученый считал необходимым положить в основу педагогики.

Другой естественной предпосылкой религиозного воспитания являлось стремление ребенка познать мир в целом, т. е. его миросозерцательная установка. Зеньковский исходил из того, что в детскую душу изначально внесено духовное начало – образ Бога в нем, поэтому у ребенка имеется духовная жизнь, и надо только раскрыть «свет и радостный смысл прикосновения детской души к духовному миру».

Путь школы виделся в том, чтобы «наблюдать за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке». Характерно, что в воспитании младших детей Зеньковский главное место отводил игре как средству, благодаря которому ребенок, любящий мир, живущий горячим и страстным к нему интересом, проник бы в тайну Смысла и стал бы жить им.

В практическом преломлении все эти теоретические постулаты, по замыслу Зеньковского, реализовывались следующим образом. Главным звеном выступала церковная школа: речь шла о внутреннем проникновении духа церкви в жизнь школы, освящении ее этим духом, раскрытии целостности христианской жизни во всех формах культуры и творчества. Такая религиозная школа должна была стать результатом деятельности церковной общины, благодаря чему школа и церковь сближались и создавались островки целостной религиозной культуры. Ее составляли духовно здоровая семья, проникнутая религиозным духом школа, нравственная атмосфера церковной общины.

Незадолго до смерти Зеньковский написал о себе: «Вот мне 80 лет исполнилось, и в душе моей, когда я думаю о моей жизни, ликование, сколько света было в моей жизни, сколько душ я узнал и полюбил, а музыка, мир идей? Все это от земли, во все входим горячо (порой схватит скорбь), но я благодарю Бога за свою жизнь. Дай вам Бог любить жизнь».

Выдающийся русский философ ***Иван Александрович Ильин*** (1883–1954) родился в Москве в дворянской семье. Окончив с золотой медалью Московскую классическую гимназию, в 1901 г. поступил на юридический факультет Московского университета. С 1909 г. он приват-доцент Московского университета. В 1911–1912 гг. Ильин находится в Германии, Франции, Италии, где занимается классической греческой и немецкой философией, пишет двухтомное исследование «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека».

Октябрьскую революцию Ильин воспринял как катастрофу и активно включился в борьбу с новым режимом. Неоднократно арестовывался. В сентябре 1922 г. вместе с большой группой философов, ученых и литераторов был выслан из России в Германию. В 1922–1938 гг. Ильин жил в Берлине, работая (до 1934 г., когда был уволен нацистами) в Русском научном институте. В 1938 г., после того как нацисты наложили запрет на его печатные труды и публичные выступления, Ильин выехал в Швейцарию, где жил в пригороде Цюриха, писал философские книги и выступал с лекциями.

Как православный мыслитель Ильин сложился уже в эмиграции. Философ на проблемы образования переносил сущностные ценности и черты народного характера, русской идеи, которая, по его определению, «есть идея свободного и предметно созерцающего сердца».

В книге «Путь духовного обновления» Ильин представил целостную картину национального воспитания, построенного на широкой народной культурной основе. По убеждению философа, «надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка... были национально-русскими»; и далее: «чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых героев, гениев и вождей».

Обращаясь к вечным ценностям семейного воспитания, Ильин подчеркивал, что «семья призвана поддерживать и передавать из поколения в поколение духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию». Аксиологическими ориентирами воспитания в семье, по его мнению, должны были стать общечеловеческие ценности: любовь, внутренняя свобода, вера, совесть, представляющие исток и содержание духовного богатства.

В итоговой работе «Путь к очевидности», законченной незадолго до смерти, Ильин сформулировал основные ценностные приоритеты направленности высшего образования: воспитание самостоятельного бытия и мышления, исследовательский подход к предмету, борьба за истину, ведущая личность к духовной свободе. Вместе с тем высшее образование, по мысли философа, не враждебно религии, это «лаборатория испытывающегося и сомневающегося исследования, которое творится в духе религиозного и сердечного созерцания».

Таким образом, в результате творческого поиска философов русского зарубежья были определены основания новой философии образования и образовательной политики возрожденного Российского государства, установлена иерархия ценностей образования; намечены приоритетные подходы к реализации этих ценностей в содержании образования.

В сложных условиях эмиграции отечественные философы сохранили и в значительной степени воспроизвели те культурные традиции, духовно-эмоциональный и интеллектуальный потенциал Серебряного века, которые не были востребованы в СССР и во многом оказались утраченными. Более того, философы придали этим непреходящим ценностям предметно-образовательный ракурс[67].

[67] См.: История педагогики… Под ред. Н. Д. Никандрова. С. 335–344.

§ 5. РАЗВИТИЕ РАО И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

ПО МАТЕРИАЛАМ КНИГИ: ГЕРШУНСКИЙ Б. С. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ XXI ВЕКА



Борис Семенович Гершунский

Гершунский Борис Семенович (1935, Киев), педагог, один из учредителей и академиков РАО (1992), доктор педагогических наук (1982), профессор (1989). Окончил Киевский политехнический институт (1957). Преподавал в Киевском техникуме радиоэлектроники. В 1982–1984 гг. научный сотрудник НИИ педагогики УССР. С 1984 г. работает в НИИ общей педагогики АПН СССР (ныне Институт теории образования и педагогики РАО; в 1992–1994 директор института). С 70-х гг. Б. С. Гершунский разрабатывал проблемы теории и методологии прогностики как направления педагогических исследований, обосновал основные направления и этапы разработки педагогического прогнозирования, их методы и приёмы.

Автор программ и учебных пособий по электронике для системы общего среднего образования. В сфере интересов Б. С. Гершунского вопросы теории и практики непрерывного образования, философии образования. Б.С. Гершунский − участник разработки программ развития образования в России.

***

Правительственное постановление о создании Российской академии образования (РАО) вместо постоянно находившейся в зоне общественной критики Академии педагогических наук СССР было принято в декабре 1991 года. Появились, наконец, возможности для серьезного и многопланового реформирования всего комплекса наук об образовании, их ориентации на удовлетворение неотложных запросов не только педагогической, но и широко понимаемой социальной практики, на поддержку долгожданных реформ и преобразований во всех сферах российского общества. Появились надежды на введение демократических механизмов управления наукой вместо изживших себя механизмов административно-командных, на возвышение роли и общественного престижа ученого-исследователя, на внимание к науке со стороны государства и общества, на всеобщее осознание приоритетности образовательной сферы и сферы ее научного обеспечения.

Все это, казалось бы, давало основания для незамедлительного, **опережающего** решения наиболее важной и в то же время наиболее сложной задачи − разработки **содержательной концепции** деятельности академии, предшествующей организационным мероприятиям и рассчитанной на обоснование долговременной стратегии работы научно-исследовательских учреждений.

Но волна нетерпеливого организационно-структурного реформирования всего и вся захлестнула реформаторов. Автор этих строк вынужден с горечью писать об этом, поскольку и сам является академиком-учредителем РАО, и сам к моменту создания академии был председателем Совета научных сотрудников всех академических учреждений.

Но многолетний опыт научных исследований в области теории и методологии образовательно-педагогического прогнозирования позволил автору этих строк и его коллегам составить и предложить вниманию руководства академии свой вариант содержательной концепции деятельности РАО. При этом учитывалось, что разработка стратегии научного обеспечения развития образования в России не могла быть уделом только ученых-теоретиков. К обсуждению концепции деятельности РАО (с надеждой не только на сотрудничество, но и на сотворчество), необходимо было привлечь общественность, учителей, преподавателей высшей школы, работников всех звеньев образования. В связи с этим был разработан сокращенный вариант концепции, своеобразный манифест ее будущей многоплановой деятельности. Текст именно этого документа предлагается вниманию читателей.

Увы, в свое время руководство РАО, войдя в раж сугубо тактических управленческих решений и кадровых перемещений, не посчитало возможным организовать широкое научное и общественное обсуждение этого документа (как и других содержательных концепций своей научной деятельности), а последующие события, связанные с бесконечными хлопотами и заботами о буквально понимаемом хлебе насущном из-за хронических проблем с финансированием академии, и вовсе отодвинули обсуждение содержательных вопросов на неопределенное время. Во всяком случае, долгий десятилетний период оказался, увы, недостаточным для разработки, обсуждения и принятия работоспособной стратегии деятельности Российской академии образования и внесения в этот документ соответствующих корректив. Лишь в самом конце 2001 года – не в последнюю очередь из-за приближения даты очередных выборов руководства РАО − стратегические проблемы собственной деятельности вновь приобрели актуальность, о чем, в частности, свидетельствует и создание очередного Совета по разработке концепции и стратегии развития академии.

Таким образом, можно рассматривать представленную ниже концепцию как документ, в свое время не состоявшийся, а следовательно,

прогностический, все еще ждущий своего часа. Но, понятно, по сравнению с первоначальным вариантом в текст концепции внесены некоторые (обусловленные новыми социальными реалиями) содержательные коррективы и редакторские правки.

Предложенный рабочий вариант концепции не лишен декларативности и манифестальной специфики. Но, прежде чем разрабатывать более конкретные программные документы, необходимо довести до широкой общественности именно общее, целостное видение будущей деятельности РАО обозначить приоритеты, публично провозгласить, а главное, **обсудить и принять** их. Не в последнюю очередь, для того, чтобы в дальнейшей деятельности не отказываться от этих приоритетов, а также и для того, чтобы можно было со временем оценить не только текущую, но и **стратегическую** результативность работы научно-исследовательских академических учреждений, научную состоятельность академии в целом.

Обратимся теперь к тексту концепции:

1. Главная цель Российской академии образования, всех ее научных коллективов, каждого научного сотрудника – активно способствовать коренным социально-экономическим реформам в России, направленным на создание свободного, демократического, социально справедливого, экономически состоятельного гражданского общества, в котором каждый человек может наиболее полно реализовать свои способности, свой образовательный, нравственный и творческий потенциал.

Будучи самостоятельной и независимой от каких бы то ни было ведомств (в том числе и от Министерства образования) высшей научной организацией в области образования Российской Федерации, академия видит свою важнейшую задачу в получении объективного научного знания, не подверженного складывающейся политической конъюнктуре и волевым административным решениям. Академия намерена инициировать разработку важнейших государственных документов о развитии образования в России и обеспечивать их научную и общественную экспертизу. В то же время академия будет принимать активное участие в реализации Закона РФ «Об образовании» и действующей Федеральной программы развития образования в России, определяя соответствующие приоритеты своей деятельности.

Российская Академия образования осознает свою ответственность в решении стратегической проблемы первостепенной общественной и государственной значимости − научного обеспечения всех звеньев единой системы непрерывного образования в стране, ориентированного на последовательное развитие личности, приобщение ее к высшим достижениям отечественной и мировой науки и культуры, на возрождение в российском обществе гуманистических общечеловеческих нравственных идеалов свободы, добра, чело-

веческого достоинства, социальной справедливости, толерантности, гражданственности и патриотизма.

Академия осознает свою ответственность за формирование мировоззренческих, нравственных, ментальных приоритетов человека и общества с учетом верховенства прав и свобод человека и гражданина в России, необходимости либерально-демократических преобразований российского социума, конвергенции и интеграции России с мировым сообществом свободных, демократических, экономически высокоразвитых стран.

2. Рассматривая образование в единстве процессов обучения, воспитания и развития личности, РАО считает необходимым перейти к конструированию **личностно-ориентированной** модели образования с последующей реализацией ее принципиальных положений в образовательной практике. Главной целью образования при этом выступает не только формирование предметно ориентированных знаний, умений и навыков учащихся, но, прежде всего, **развитие личности,** создание условий для самопознания каждым учащимся своих индивидуальных способностей и интересов как основы наиболее полной **жизненной самореализации** личности в последующей трудовой и общественной деятельности.

Способами общения педагога с учащимися при этом становятся не наставления, запрет, требования или угрозы, а умение стать на позиции учащегося, учесть его точку зрения, признать и принять учащегося как личность, начиная с раннего детства. Отсюда тактика педагогического общения − **сотрудничество, целенаправленное взаимодействие,** а не диктат, не опека и наставления.

В условиях реализации личностно-ориентированной модели не только учащийся − субъект образовательного процесса, но и педагог, в свою очередь, − уже не пассивный и бесправный объект в командно-административной иерархии руководства образовательной системой, для которого начальственные установления и методические указания превращались в обязательный для выполнения норматив, закон, не допускающий отклонения. При этом позиция педагога состояла не столько в том, чтобы исходить из интересов развития личности воспитанника, сколько в том, чтобы удовлетворять требованиям контролирующих ведомственных инстанций.

РАО решительно отказывается от такого понимания образовательно-педагогического управления. Педагог − активный, самостоятельный субъект образовательного процесса, его профессиональная компетентность и гражданская ответственность не могут и не должны подвергаться административному и бюрократическому нажиму и воздействию.

РАО считает, что реализация личностно-ориентированной модели образования обеспечит преодоление отчуждения детей и подростков от взрослых, педагогов и родителей, создаст условия для пре-

дотвращения детской беспризорности, антиобщественного поведения детей и подростков, детской и молодежной преступности, будет способствовать повышению активности и инициативы учащихся, устранит действие разнообразных невротизирующих факторов, предотвратит формы поведения по «двойному стандарту» – для себя и для взрослых, расширит степени свободы развивающейся личности, создаст условия для своевременного выявления, становления и развития способностей и талантов учащихся.

Проблема человека, человеческой личности – центральная проблема всех без исключения наук, занимающихся вопросами образования. В связи с этим академия придает особое значение развитию **образовательно-педагогической антропологий** как интегративной науки о человеке, включенном в многоаспектный процесс образования.

3. Образование – многоплановое общественное явление. Оно самым тесным образом связано с развитием экономики страны, с наукой, производством, разветвленной социокультурной сферой, с индивидуально неповторимыми личностными образовательными потребностями и запросами каждого человека. Именно поэтому научное обеспечение развития образования возможно только на **междисциплинарной основе,** когда практически все общественные, естественные и даже технические науки сообща оказывают влияние на поиск оптимального варианта организации процесса воспитания, обучения и развития учащихся. Именно поэтому Российская академия образования не может ограничиваться лишь традиционными рамками наук психолого-педагогического цикла. Она будет опираться в своих исследованиях на весь комплекс наук о человеке, природе и обществе, на координацию собственных научных исследований с исследованиями в других отраслях научных знаний.

Важнейшая научно-организационная задача РАО – разработка междисциплинарных исследовательских программ с привлечением специалистов самого разного профиля. Такой подход предполагает активное сотрудничество РАО со всеми академическими и другими научными организациями России и стран СНГ, с научно-исследовательскими центрами и учебными учреждениями разных стран мира.

4. Принципиального переосмысления требует механизм взаимосвязи и взаимодействия науки и практики в сфере образования. Причем не только узко понимаемой, собственно педагогической практики, но и широко понимаемой практики общественной, социальной. Сфера образования и науки об образовании не могут стоять в стороне от развивающихся социально-политических процессов в обществе. Они должны поддерживать прогрессивные тенденции и делать все от них зависящее для предотвращения негативных явлений в обществе, особенно в его духовной, нравственной сфере.

Предстоит разработать работоспособный механизм взаимодействия РАО с социально-экономической и социокультурной средой, рассчитанный не только на повышение чувствительности наук об образовании к назревающим запросам практики, но и на **активное формирование этих запросов.** Особое значение имеет преодоление разрыва между потребностями школы, всех звеньев государственного и негосударственного (альтернативного) образования и научными рекомендациями РАО. Академическая наука и практика не могут развиваться изолированно друг от друга. Такая изоляция приводит к оторванности научных исследований от реалий жизни, подрывает доверие практики к возможностям науки.

Задача состоит в том, чтобы от деклараций и лозунгов **о** практико-ориентированном характере академических исследований перейти, наконец, к систематическому (мониторинговому) изучению актуальных и перспективных запросов практики с включением всего арсенала методов социологии, информатики, экспертных оценок, образовательно-педагогического прогнозирования. Без этого не удастся преодолеть повышенной инерционности науки, ее «хвостизм», когда вместо опережающих, прогностических и преобразовательных функций наука выполняет лишь описательные или объяснительные функции.

Связь с практикой – ведущий принцип деятельности Российской академии образования. Отсюда следуют актуальнейшие задачи: создание широкой сети филиалов и Отделений РАО в регионах РФ, формирование научно-учебных производственных исследовательских коллективов и комплексов, повсеместное развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений и социально-образовательных зон для практической апробации научных и практических инноваций, систематическое отслеживание и компетентная оценка передового и новаторского педагогического опыта.

5. Конечный результат образовательной деятельности можно и должно оценивать лишь с помощью четкой системы критериев эффективности и качества работы учебных заведений любого типа. До настоящего времени сколько-нибудь работоспособные критерии такой оценки и соответствующие диагностические методики в науке фактически не разработаны. Такое положение создает серьезнейшие трудности в работе как системы образования в целом, так и учебных заведений, педагогических коллективов, каждого педагога.

РАО считает своей важнейшей задачей организацию специальных исследований, направленных на обоснование ценностей и целей образования на всех уровнях, разработку методик построения образовательных стандартов, соответствующих динамичным запросам экономики, науки, культуры, духовной **сферы человека и обще-**

ства с учетом высших мировых достижений и традиций российского социума, общечеловеческих и российских ментальных ценностей.

Без решения всего комплекса проблем целеполагания и критериальной доказательности в определении качества образования не удастся преодолеть субъективизм в оценке работы учебных заведений, командно-адмиинистративный диктат и управленческий произвол на всех уровнях образования. Не менее важное значение имеет проблема критериев оценки результативности образовательной деятельности и для решения вопросов о рациональной организационной структуре системы образования в целом и отдельных ее подсистем, в частности, решения вопроса о целесообразности и сроках введения в России двенадцатилетнего школьного образования.

6. Научное обоснование усложняющихся проблем образовательной практики невозможно без опережающих теоретических исследований фундаментального характера, позволяющих активно влиять на политику и стратегию в сфере образования.

Важнейшая задача РАО – восстановление серьезно пошатнувшегося доверия к научной теории, организация фундаментальных, ориентированных на перспективу исследований в области философии образования, образовательно-педагогической аксиологии, образовательной политологии, истории образования и педагогики, теории и методологии педагогики и смежных наук, образовательно-педагогической прогностики, науковедения, стратегии развития образовательных систем, социологии образования, теории принятия управленческих решений в образовании, научных основ педагогической технологии, информатизации и компьютеризации в сфере образования и других аналогичных по своей инвариантности и значимости для разных звеньев образования философско-образовательных, теоретических и методологических проблем.

7. К числу приоритетных направлений деятельности Академии должны быть отнесены исследования, определяющие эффективность процесса формирования личности на разных возрастных этапах развития человека. Системное обоснование технологии образовательной деятельности требует координации исследований и синтеза полученных результатов в области психологии, возрастной физиологии, коррекционной педагогики и других наук о человеке с учетом многообразия индивидуальных различий, интересов, способностей и склонностей. Тем самым создаются возможности для решения актуальных задач образования − дифференциации и гуманизации педагогической деятельности, вариатизации типов учебных заведений, удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого учащегося, организации целенаправленной профориентационной работы.

Важнейший приоритет деятельности РАО – ориентация всех видов образовательных учреждений на удовлетворение образовательных запросов развивающейся личности, на междисциплинарное изучение человека, обеспечение преемственности в обучении, воспитании и развитии учащихся на разных ступенях образования.

8. Личностно-созидательные функции образования не могут быть реализованы без взаимодействия и взаимообогащения образования, культуры и религии, толерантности в этих взаимоотношениях с учетом того, что каждая из этих глобальных духовных сфер (при всем различии их ценностных установок и методов) ориентирована на формирование важнейших мировоззренческих и ментальных качеств личности, создание условий для понимания высших нравственных ценностей и смысла человеческой жизни, для сознательного и свободного поиска каждым человеком индивидуальной траектории самореализации и самотворчества.

Высшая нравственная задача РАО – вносить свой вклад в реализацию гуманистической идеи человеческого всеединства, духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной толерантности в межнациональных и межэтнических отношениях, в создание условий и разработку педагогических технологий, способствующих диалогу культур и ментальностей на основе осознания и принятия каждым человеком высших культурных ценностей своего народа и человеческой цивилизации, уважения и поэтапного освоения классического культурного наследия разных стран и народов.

РАО намерена использовать свой авторитет для противодействия проявлениям национализма и сепаратизма, основанных на ложных ценностях «особого пути» России. РАО заявляет: в современном мире не может быть деидеологизированного образования и деидеологизированной науки. Вакуум в идеологии опасен, он немедленно заполняется безнравственными, надуманными, человеконенавистническими идеями, ведущими к духовной деградации человека и социума.

Проявляя толерантное отношение к различным религиозным конфессиям, академия вместе с тем решительно отстаивает конституционный принцип отделения церкви от государства, светский характер российского образования, его опору на научное мировоззрение. Академия выступает против попыток вмешательства церкви в вопросы политики и стратегии развития образования в России, в работу государственных учебных заведений и научных учреждений РАО. Россия – многонациональное, поликонфессиональное государство. Поэтому ни одна религия не может претендовать на исключительный статус религии государственной.

9. Целостная человеческая личность проходит в своем развитии ряд последовательных стадий. В сфере образования эта последовательность

реализуется на соответствующих образовательных ступенях и в звеньях. Но ступенчатость, дискретность образования не означает оторванности, изолированности образовательных звеньев друг от друга. Напротив, все они должны быть преемственно взаимосвязанными по всем компонентам образовательной системы − целям образования, его содержанию, используемым в педагогическом процессе методам, средствам и организационным формам. Речь идет, таким образом, о целостной, **единой системе непрерывного образования,** предоставляющей каждому человеку на всех этапах его жизни возможности и условия для получения образования соответствующего уровня и профиля в вариативных по своему типу государственных и негосударственных образовательных учреждениях и в разветвленной сфере образовательных услуг.

Важнейшая задача РАО – организовать четко скоординированные научные исследования, направленные на обеспечение высокого качества образования на всех его уровнях − в системе дошкольного и семейного воспитания, в общеобразовательной школе (в том числе сельской и национальной), в системе среднего и высшего профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки, в гибкой, динамичной и разветвленной системе неформального общего и профессионального образования взрослых. Особое значение приобретает система педагогического образования, систематического повышения квалификации и, в необходимых случаях, переподготовки и изменения специализации педагогических кадров для всех звеньев образования.

10. Российская Академия образования призвана способствовать формированию единого федерального образовательного пространства России как необходимого условия сохранения целостности страны. Вместе с тем РАО должна инициировать интеграционные связи с научными организациями стран СНГ и международного образовательного сообщества.

От механического сравнения и критики образовательных доктрин, стратегий и реформ в разных странах необходимо перейти к объективному анализу, компетентной оценке и оперативному распространению действительно эффективных научных и практических инноваций в сфере образования, к систематическому обмену опытом, к равноправному и взаимовыгодному сотрудничеству и взаимопомощи.

Непременная обязанность и повседневная забота РАО состоит в том, чтобы, последовательно расширяя географию научных исследований в различных регионах России, не снижать качества научно-исследовательских разработок, стремиться к полноценному финансовому, материально-техническому, информационному и кадровому обеспечению существующих и вновь создаваемых научно-исследовательских учреждений, региональных Отделений и филиалов РАО.

Академия считает своей важнейшей задачей активное лоббирование интересов образования, его финансового и материально-технического обеспечения в высших государственных органах власти России.

11. Концепция деятельности РАО может обернуться ни к чему не обязывающими декларациями, если не будет разработан **механизм их реализации** с четким указанием этапов, методов и средств, необходимых для решения конкретных и детализированных задач.

Разработка такого механизма, создание и проведение в жизнь целевых комплексных программ повышения эффективности и качества научных исследований с обязательным многоплановым ресурсным и организационно-управленческим обеспечением всех намеченных целей и конкретизированных направлений научных исследований − насущная задача руководства РАО.

Необходимо разработать действенный экономический механизм стимулирования труда ученых, материальное положение которых уже длительное время остается крайне тяжелым. Находить возможности укрепления материально-технической и информационной базы научных учреждений, которая в большинстве случаев находится в неудовлетворительном состоянии. Держать в зоне постоянного внимания издательско-полиграфическую базу РАО, без которой невозможно рассчитывать на продуктивность труда ученых, своевременное распространение научных разработок, оперативное удовлетворение динамичных запросов практики.

12. В организационно-управленческой деятельности РАО будет активно использовать новые методы управления наукой, основанные на развитии демократических форм самоуправления научных коллективов, стимулировании эффективного труда ученых, налаживании постоянно действующих связей со средствами массовой информации для своевременного представления новых научных идей и опубликованных работ общественности.

В своих основных чертах организационно-управленческая деятельность руководства РАО должна учитывать следующие обстоятельства:

♦ необходимость создания благоприятных условий для повышения роли научных коллективов и научных сотрудников в разработке концепций и основных направлений своей работы; в связи с этим руководство РАО видит свою задачу в стимулировании и всемерной поддержке деятельности Ученых советов исследовательских учреждений академии, семинаров молодых ученых и аспирантов, комплексных исследовательских групп, ассоциаций ученых и практиков и т. п.;

♦ целесообразность перехода от повременной системы оплаты труда ученых к оплате преимущественно сдельной, напрямую зависящей от конечного результата, качества продукта научно-исследовательской

деятельности, его практической реализации; все более широкое применение должны получить такие прогрессивные формы, как работа по контрактам, введение системы грантов, финансирование конкретных исследовательских программ;

♦ важность преодоления уравнительного принципа в оплате труда, материальном и моральном стимулировании деятельности ученого, повышения его общественного престижа;

♦ необходимость систематического изучения спроса на научную продукцию со стороны практики, активное формирование такого спроса путем должным образом поставленной информации и рекламы;;

♦ объективная необходимость развития новых форм финансирования и материально-технического обеспечения научных исследований за счет активного привлечения внебюджетных источников поддержки деятельности академии.

Приходится признать, что данная концепция, как и некоторые другие концептуальные версии развития Российской академии образования, пока остается нереализованной.

Практически по всем пунктам.

Главная беда академии и, конечно же, вина ее руководителей – отсутствие целостной, четко скоординированной и системно обоснованной научной **стратегии развития образования** в России. Академия фактически удовлетворяется «спущенными» сверху начальственными директивами и наспех, на уровне малопродуктивной авральной кампанейщины, локальными, во многом случайными и эпизодическими исследованиями.

Нельзя не видеть, что академия фактически самоустранилась от активной общественной деятельности, не использует возможностей своего влияния на происходящие в российском социуме процессы, далеко не всегда способствующие утверждению гуманистических нравственных норм и принципов как в сфере образования, так и в социальной сфере. Руководство академии, прикрываясь ложными тезисами о деидеологизации и деполитизации науки, пошло по пути деклараций в стиле верноподданнического «одобрямс» в период избирательных кампаний и других сугубо внешних государственных и правительственных акций.

Академия смирилась, по существу, со многими антигуманными действиями властей и их неспособностью справиться с разрушительными тенденциями в российском обществе: разгулом преступности, коррупцией, засильем низкопробной «продукции» в сфере культуры и искусства, явным отходом от декларированных принципов плюрализма мнений и гласности, подавления независимых средств информации а главное, с фактическим безразличием властных структур в центре и на местах к катастрофическому положению российской школы, учительства, учащихся. Традиционные ценности независимой и честной российской интелли-

генции, таким образом, не приживаются в стенах одного из ведущих по своему смыслу и предназначению гуманитарных институтов российского общества.

Руководство академии на протяжении длительного времени оставалось крайне пассивным при разработке Федеральной программы развития образования в России и Национальной доктрины развития образования, проявило недостаточную активность в обосновании и принятии государственных образовательных стандартов на всех уровнях, не предоставило убедительных аргументов целесообразности (или нецелесообразности) перехода к двенадцатилетнему школьному образованию, введения единого государственного экзамена и т. д.

Можно утверждать, что академия за десять лет своего существования недостаточно выполняла свои экспертные функции, не выходила в высшие государственные инстанции с четкими и масштабными аналитическими докладами о состоянии и перспективах развития российского образования и с соответствующими конструктивными предложениями.

Провозгласив **личностно-ориентированную** концепцию образования, РАО осталась в стороне от наиболее острой проблемы российской действительности – безразличного отношения властей к **личности** педагога, к личности учащегося, к личности ребенка, к человеку вообще. Академия старательно «не замечает» бедственного, нищенского положения российского учителя, рядовой российской семьи, стремительного падения уровня жизни, резкого ухудшения демографической и экологической ситуации, массовой беспризорности детей, роста детской и молодежной преступности, то есть именно тех катастрофических тенденций в российском обществе, которые ставят народ России на грань не только морального, но и физического вырождения.

Конечно, академия не может решить все эти проблемы своими силами. От нее этого и не требуется. Но возвысить свой голос в защиту Человека − взрослого и ребенка, школьного учителя и университетского профессора, ученого и аспиранта – она **обязана.**

Крупнейший недостаток в работе РАО – продолжающийся отрыв высокой академической науки от запросов развивающейся педагогической и социальной практики. Академия по-прежнему безразлична к инновационным процессам в образовании, к новаторскому опыту работы педагогов и педагогических коллективов, к своевременному, систематическому (мониторинговому) изучению, теоретическому осмыслению и распространению новаторского опыта и инновационных идей на разных ступенях образования.

Оставаясь на реалистичных позициях, необходимо признать, что Российская академия образования, как и вся российская наука, находится в крайне сложном положении. Это во многом объясняется объективными причинами и, прежде всего, явно недостаточным бюджетным

финансированием РАО. Однако имеется и немало субъективных обстоятельств, связанных с бюрократизацией деятельности руководства академии, его отрывом от действительно актуальных научных и практических проблем российского образования.

Каков же вывод? Можно ли и дальше мириться с социальной инертностью академии, с ее изоляцией от насущных проблем широко понимаемой общественной и педагогической практики?

Нет. Разумеется, нет.

Нужна ли академия образования России? Должна ли Российская академия образования функционировать как высшая научно-образовательная организация в XXI веке?

Да, несомненно.

Только на основе осознания своей первостепенной роли в возвышении социального статуса российского образования, российского учителя и российского ученого, только в признании приоритетов опережающего обеспечения практики научно обоснованными теоретическими идеями и стратегическими разработками, только в междисциплинарном, интегративном взаимодействии с научными организациями России и других стран академия может и должна видеть и строить свое будущее.

И лучшие времена непременно наступят.

Залог тому − высочайший научный потенциал ученых РАО, их неиссякаемая инициатива и жажда подлинного творчества[68].

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.

ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС: *ИЗ МАНИФЕСТА ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ* МАНИФЕСТ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Преамбула

25 лет тому назад группа учителей новаторов провозгласила манифест «Педагогика сотрудничества» (Переделкино, 1986 год). В последующие годы были опубликованы отчёты встреч учителей новаторов, в которых рассматривались разные аспекты педагогики сотрудничества: «Демократизация личности» (Цинандали, Грузия, 1987 год), «Методика обновления» (Москва, 1988 год), «Войдем в новую школу» (Краснодарский край, 1988 год).

Идеи педагогики сотрудничества воодушевлённо восприняли сотни тысяч учителей, творческий труд которых обновил образовательную практику и продвинул научное сознание – принцип сотрудничества стал достоянием педагогической теории.

---

[68] Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века… С. 315–332.

Мы отдаем должное светлой памяти главного редактора «Учительской газеты» В. Ф. Матвеева, выдающегося педагога-мыслителя С. Л. Соловейчика, которые были вдохновителями этих встреч.

С тех пор жизнь резко преобразилась: изменения, происшедшие в мире за последние десятилетия, вызывают глубокую тревогу и озабоченность за судьбу детей и образования, за судьбу движения человечества по пути восхождения, за сохранение жизни на планете Земля.

Возникает необходимость принятия классических педагогических ценностей с их основополагающими понятиями духовности и гуманности, любви и добра, мира и блага. Только через изменение педагогического сознания на основе этих понятий можно будет преодолеть «бич» образования – авторитаризм с его последствиями умножения бездуховности и безнравственности в современном обществе. Надежду на возможность обновления педагогического сознания вселяет, с одной стороны, возрастающая тревожность в обществе за судьбу образования; с другой – развивающийся творческий потенциал педагогического сообщества.

Эти причины и мотивы побуждают нас, – приверженцев гуманной педагогики, – руководителей организаций педагогики разного уровня, людей разных национальностей и вероисповеданий, представителей разных стран, учителей, воспитателей, родителей, общественных деятелей, представителей науки, – провозгласить «Манифест гуманной педагогики».

С этой целью по приглашению президента Международного Центра гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили мы собрались в его усадьбе в Бушети (Грузия).

17 июля 2011 года есть день провозглашения нами «Манифеста гуманной педагогики».

Воззвание

Мы, – соавторы «Манифеста гуманной педагогики»,– обращаемся к мировому сообществу людей, озабоченных современным состоянием воспитания и образования подрастающего поколения, обращаемся к каждому… педагогу, руководителю и работнику образования, к каждому родителю, к каждому студенту педагогических и непедагогических вузов и колледжей, к каждому школьнику, ко всем людям, кому не безразлично будущее нашей планеты.

Предлагаем «Манифест гуманной педагогики», идеи которого служат целям духовно-нравственного становления подрастающего поколения в атмосфере гуманности и личностного подхода к Ребенку.

Призываем вас к единению вокруг «Манифеста» и сотрудничеству в оздоровлении и обновлении образовательного мира, чтобы каждый Ребенок:

– воспитывался Человеком Благородным и Великодушным,

– развивался духовно и нравственно,

– овладевал знаниями, расширяющими его сознание и влекущими к творчеству и созиданию блага,

– учился выражать, беречь и утверждать в жизни свою свободную волю,

– любил Родину, ценил и бережно относился к многовековой культуре своего народа и человечества.

Для обновления мира образования на основе идей гуманной педагогики нам придется учитывать и преодолевать препятствия, возникающие как во внешнем, так и в нашем внутреннем мире.

Молодежь отводится от поиска смысла жизни

Мир стремительно меняется, но меняют его не культура и устремленность к Свету, а научно-технический прогресс со своей социальной установкой «бери от жизни все». Многие достижения науки и техники, конечно, обогащают нас, расширяют горизонты человеческого познания. Но наряду с ними есть «достижения» в виде сверхсекретного оружия массового поражения, тотального контроля … и манипулирование сознанием и подсознанием человека и целых сообществ людей.

Утверждается тяга молодежи к вещам, разжигается страсть к удовольствиям, расшатываются основы семьи, духовные, религиозные и национальные устои народов. Ведется усиленная пропаганда секса и праздной жизни… Как отзвуки духовно-нравственного падения людей следует рассматривать всё учащающиеся, усиливающиеся и устрашающие стихийные бедствия… Разом уничтожаются целые города, гибнут тысячи, сотни тысяч людей.

Эти глобальные сдвиги … отражаются на мире образования. В разных странах предпринимаются реформы, которые общество воспринимает как антинародные: они неизменно ведут к снижению уровня образованности людей и завышению в них страсти к удовольствиям, материальному благу, обустройству собственной жизни пусть даже в ущерб другим. Такое сообщество людей легко подвергается управлению и манипулированию.

В образовательном процессе молодежь упорно отводится от высоких мировоззренческих взглядов, от поиска смысла жизни и предназначения, от понятия служения идеалам, от духовных запросов, от чувства совести, долга, ответственности.

Обучающие процессы и их формальные последствия ставятся выше воспитательных. Из образовательного мира вытесняются задачи духовно-нравственного становления молодых людей.

Превращаются в пустой звук понятия благородства и великодушия, добра и красоты, общего блага и духовного совершенства, любви и преданности, родины и общечеловеческих ценностей.

Через средства массовой информации, через интернет, через стандартизацию содержания образования, через ложные педагогические

предписания молодое поколение готовится для эгоистической жизни, но не ради защиты и развития самой жизни, совершенствования своего духовно-нравственного мира и утверждения общего блага.

Что не от любви к детям, то от лукавого

Детей надо защищать от растлевающего влияния средств массовой информации, от натиска безнравственных компьютерных игр и развлечений, от дурных зрелищ и дурной музыки, от посягательств взрослых, от политических амбиций властей.

Можно ли считать, что внедрение рыночного принципа в образовании, – или, как говорил К. Д.Ушинский, «торгашеского направления, которое из жизни начало проникать в школу», – есть проявление заботы государства о детях?

Можно ли утверждать, что насильственное внедрение в образовательный мир единых государственных экзаменов есть проявление самой преданной любви государства к детям?

Можно ли верить, что введение ювенальной юстиции, которая под видом защиты прав детей уже лишила сотни тысяч из них счастья иметь семью и любить родителей, есть утверждение любви и заботы государства о детях?

Что сказать о введении в школах службы так называемых омбудсменов, об их безапелляционных разбирательствах и поощрениях доносов учеников и учителей друг на друга – это тоже от любви к детям?

Подобные меры есть грубые попытки регулировать в образовательном пространстве нравственность не силою воспитания, а «ювенальными» законами, разрушающими всякое воспитание. Но мы ведь знаем, что ни одна статья всех законов уголовного, гражданского, административного права, тем более ювенальной юстиции не может быть справедливее, сильнее и выше закона нравственности и совести.

Если в мире образования что-либо делается не из любви к детям, чуткой к ним заботливости, все будет ложью, порождающей зло, всё будет от лукавого.

Вот и происходят беды.

Никогда не было такого страшного количества детей-бомжей, детей беспризорных, детей брошенных, детей правонарушителей, – а теперь есть.

Никогда не было такого ужасающего количества детских суицидов, агрессии взрослых против детей, – а теперь есть.

Никогда не было столько наркоманов, курящих, алкоголиков среди детей и молодежи, – а теперь есть.

Никогда не допускалась к детям порнография, и не было такого разгула детской проституции, – а теперь есть.

Никогда не было подпольного бизнеса торговли детьми, – а теперь есть.

Никогда не было молодежного фашизма, не разжигалась национальная и религиозная вражда среди молодежи, – а теперь это делается.

Общество и средства массовой информации беспощадно загрязняют речь детей сквернословием, ругательством, грубостью, хамством, раздражительностью, неуважением.

Содрогается сердце от бескультурья, от не знающей границ детской жестокости, цинизма, надругательства над святынями своего народа.

Нам только кажется, что силы, с которыми мы сталкиваемся, непреодолимы

Мы не можем оставаться в стороне от этой действительности, ломающей судьбы подрастающего поколения и разрушающей образовательный мир, не можем заниматься только одной задачей: вооружением подрастающего поколения знаниями, умениями и навыками, а точнее, подготовкой школьников к сдаче единых государственных экзаменов, приспособлением их к жизни, привитием им сомнительной «конкурентоспособности».

Детей надо защищать от агрессии среды, от посягательств сил тьмы.

Но как нам это делать?

Силы, видимые и скрытые, с которыми мы сталкиваемся, кажутся непреодолимыми.

Но нет: наши возможности более могущественны, чем мощь внешних сил; они заключены в нашем искусстве воспитания, в той мудрости, преданности, терпении и любви, которыми мы наполняем наше отношение к каждому Ребенку.

Воспитание наше станет мощным, если поймем, что у нас кроме него нет другого оружия против тьмы.

Воспитание станет защитным, если будем жить вместе с Ребенком в Свете и делами Света.

Воспитание станет победным, если оно будет направлено на раскрытие духовных богатств Ребенка.

Воспитание в это не светлое время есть спасение душ подрастающих людей.

Надо твердо знать, что в этом служении нет передышки и нельзя ослаблять зоркость.

Инерционный авторитаризм образования

Великий мыслитель В. И. Вернадский писал: «В современной общественной и социальной конструкции человечество в большей степени управляется идеями, которые уже более не соответствуют реальности и выражают состояние ума и научные знания поколений, исчезнувших в прошлом».

Такой отжившей свой век идеей в нашей общественной и социальной конструкции является педагогический авторитаризм.

В мире образования властвует инерционный авторитаризм. Это веками сложившаяся практика воспитания и обучения, основанная на принуждении и насилии, на принципе «кнута и пряника». Он обнаучен в педагогической теории, отражен в учебниках педагогики и методических пособиях. Он признается официальной педагогикой, на основе которой разрабатываются: содержание и методы, школьные учебники, уроки и вообще вся образовательная система, в том числе приказы и инструкции органов власти и предпринимаемые ими реформы. Философской основой авторитарного педагогического сознания является материалистическое восприятие мира. Оно и диктует главную задачу: вооружить молодое поколение всего лишь неким формальным набором так называемых «образовательных стандартов». В этом и мыслится суть подготовки молодого поколения к жизни. Но так как считается, что Ребенок по своей природе противостоит намерениям заботящихся о нем взрослых, то педагогической нормой становится принуждать его подчиняться воле своих воспитателей и учителей.

Авторитарное педагогическое мышление руководит деятельностью подавляющего большинства учителей, воспитателей, методистов, работников образования, школьных психологов, родителей. В силу традиционной устойчивости и повсеместности за авторитарным подходом признается очевидность «педагогической истины». Хотя является фактом, что эта «истина» порождает глубокий кризис в образовании, становится источником конфликтов во взаимоотношениях между воспитанниками и их воспитателями, учениками и учителями, детьми и взрослыми. Как выразился психолог Д. И. Фельдштейн: дети рядом с нами, но не внутри нас, мы рядом с ними, но они не впускают нас внутрь себя.

Нам нужно защитить детей не только от насилия внешнего мира, но и от себя тоже, если мы – авторитарно настроенные учителя, воспитатели, родители. Нам необходимо отдалить себя от ложной истины авторитарного подхода к детям.

В авторитарном процессе школьники, конечно, получают некий уровень воспитанности и развитости, многие из них действительно вооружаются прочными знаниями, проявляют талант и могут прославиться. Но в этом ли торжество Истины?

Наши воспитанники и ученики могли бы прожить свои школьные годы, свое детство и юношество куда более радостно и содержательно. Они могли бы стать куда более совершенными гражданами и раскрыли бы наиболее многогранно свою богатую духовную и естественную природу. И это счастье коснулось бы почти всех, если бы их мир образования был пропитан духовным гуманизмом.

Победить себя

Самая большая трудность в творении гуманного образовательного мира находится внутри нас самих. Это может быть наша косность и консерватизм, наша привязанность к авторитарному педагогическому мыш-

лению, скованность нашего сознания тисками материализма, вера, что авторитаризм есть истинный путь педагогики, лень заниматься чем-то новым, ссылка на преклонный возраст и т. п.

Для тех, в ком мало любви к детям, в ком авторитаризм и властолюбие стали чертами характера, – трудность самопреображения, конечно, будет усугубляться. Добавим к сказанному и то обстоятельство, что многие учителя и воспитатели, опасаясь своего начальства, боятся проявить излишнюю активность.

Надо победить страх в себе, надо свершить подвиг – стать героем духа. Такое волевое решение не зависит от каких-либо внешних обстоятельств, а зависит только от нас самих. Личность рождается в борьбе с самой собою. Борьба эта будет нелегкая, но достойная...

Только в такой борьбе можно преодолеть, победить в себе все, что связывает нас с авторитарным мышлением и практикой. В этом процессе восхождения нас будет поощрять все возрастающая взаимная любовь и доверие к нам наших воспитанников и учеников, все расширяющаяся духовная общность с каждым из них.

Каждый достигнет возвышения над самим собой, если будем неукоснительно следовать трем заповедям:

Верить в безграничность каждого Ребенка.

Верить в свою Искру Божию.

Верить в преобразующую силу гуманной педагогики.

Ребенок есть союз Неба и Земли, Духа и Материи

… Из этих допущений делаем выводы о философском восприятии Ребенка:

– он есть явление (веление духа) в нашей земной жизни,

– он есть носитель своего предназначения, своей миссии,

– в нем заключена величайшая энергия духа, возможность неограниченного духовного совершенствования.

Духовная суть Ребенка дополняется ведущими качествами его земной психологической природы:

– страсть к развитию,

– страсть к взрослению,

– страсть к познанию,

– страсть к свободе.

Так мы получаем понимание целостной сущности Ребенка: он есть полнота двух природ – духовной и материальной, в которых ведущей является Природа Духовная.

Исходя из этого: рождается новый фундаментальный принцип, гласящий о том, что *весь педагогический процесс должен строиться сообразно целостной сущности Ребенка, а не только его материальной природе*.

Между гуманной и авторитарной педагогиками нет золотой середины

Гуманная педагогика не есть наше изобретение, ее источником является классическое педагогическое наследие. Понятия «классическое» и «традиционное» порой осмысливаются как идентичные или близкородственные: традиционная педагогика якобы есть жизненное преломление классической педагогики. К сожалению, это вовсе не так. Понятие «традиционная педагогика» («традиционная методика», «традиционная практика») могло бы нести в себе достойное содержание, если бы оно отражало уровень претворения классических идей в исторически сложившихся жизненных условиях. В действительности же мы имеем дело с двумя разными направлениями педагогического мышления и педагогической практики: для традиционной теории и практики определяющей чертой является авторитаризм, для классической же – гуманизм. Это есть диаметрально противоположные подходы к образовательной практике. Хотя следует отметить, что в разных вариациях традиционной педагогики содержится немало ценных обобщений, которые составляют достижение педагогической мысли. Однако различия так глубоки, что поиск золотой середины между традиционной и классической педагогиками не может увенчаться успехом. Приходится только выбирать или ту, или другую форму мышления и образовательной практики.

Самая главная особенность классического педагогического мышления, в отличие от традиционного, в том, что оно многомерно. Его основу составляет синтетическое целое духовного и материального, иррационального и рационального, религиозного и научного, космического и земного. Оно принимает постулат вечности духа и устремляет человека к такой земной жизни, которая есть путь развития и совершенствования духа. Классическая педагогика не объявляет себя наукой, а скорее считает себя мерой всех наук, мерой самой жизни, общечеловеческой культурой мышления.

Мэтрами гуманной педагогики являются такие классики, как:

Марк Фабий Квинтилиан,

Ян Амос Коменский,

Жан-Жак Руссо,

Иоганн Генрих Песталоцци,

Константин Дмитриевич Ушинский,

Адольф Дистервег,

Мария Монтессори,

Антон Семёнович Макаренко,

Януш Корчак,

Василий Александрович Сухомлинский…

Вокруг них образуются прекрасные созвездия выдающихся педагогов-мыслителей, которые дальше несут факелы идей гуманизма в образовании.

Духовно-философские основания гуманной педагогики мы черпаем в трудах Конфуция, Лао-Цзы, Сократа, Платона, Аристотеля, Г. Сковороды, Н. Бердяева, И. Ильина, П. Флоренского, семьи Рерихов… Опору и вдохновение находим в Святых Писаниях Мировых Религий – Буддизма, Иудаизма, Христианства, Ислама.

Авторитарная педагогика и гуманная педагогика: черты различий

Чтобы облегчить выбор, назовем еще ряд других различий между авторитарным и гуманным педагогическими подходами.

Авторитарная педагогика строит свои отношения с детьми – воспитанниками и учениками – на основе системы поощрений и наказаний, то есть, принуждений.

Гуманная педагогика исходит из идей духовной общности, сотрудничества и сотворчества, устремленных от сердца к сердцу.

Авторитарная педагогика ориентирована на формирование знаний, умений и навыков и возносит процесс обучения.

Гуманная педагогика направлена на облагораживание души, сердца и разума Ребенка, а знания мыслятся как путь восхождения к цели.

Авторитарная педагогика довольствуется учетом психологических особенностей детей.

Гуманная педагогика вбирает Ребенка полностью и таким, какой он есть.

Авторитарная педагогика провозглашает постулат о подготовке подрастающего поколения к жизни.

Гуманная педагогика воспитывает детей для жизни и с помощью самой жизни.

Авторитарная педагогика приспосабливает Ребенка к жизни.

Гуманная педагогика воспитывает преобразователя жизни.

Авторитарная педагогика монологична в своем общении с детьми.

Гуманная педагогика ведет постоянный диалог с ними.

Образовательные процессы авторитарной педагогики заформализованы и официальны, строго регламентированы, наполнены менторским тоном, призывающим воспитанников и учеников к долгу, обязанностям, послушанию, ответственности, непререканию…

Образовательные процессы гуманной педагогики следуют принципам сотрудничества, духовной общности, взаимопонимания, доверия, творящего терпения, свободного выбора, радости познания, любви.

Авторитарная педагогика приемлет в качестве аксиом: зло наказывается, добро поощряется; лень порицается, усердие приветствуется…

Гуманная педагогика строится на аксиомах: любовь воспитывается любовью; доброта воспитывается добротой; успех взращивается успехом; благородство воспитывается благородством…

Авторитарная педагогика консервативна.

Гуманная педагогика инновационна.

Авторитарная педагогика вредит здоровью детей, провоцируя учителей, воспитателей, родителей на раздражение, грубость, угрозы, крики, ущемление достоинства, наказания…

Гуманная педагогика профилактична и лечебна, ибо каждый Ребенок находится в состоянии согласия, радости, духовной общности, любви, уважения.

Педагогика для детей Света

Мир заговорил о приходе на Землю Нового Поколения Детей. Утверждается, что современные дети особенные. Их предназначение более высокое, чем было предназначение любого другого поколения. Новое Поколение, которое рождается, своим образом жизни и устремлениями будет резко отличаться от образа жизни и устремлений всех тех поколений, которые существуют сейчас на Земле. Различие это будет заключаться в следующем:

Главное для современных поколений – иметь и захватывать.

Главное для новых поколений – давать и дарить.

Лозунг современных поколений – соревноваться и конкурировать.

Для Новых Поколений лозунгом будет сотрудничать и объединяться.

Современные поколения разрушительны.

Новые Поколения будут созидательными.

Владение научными знаниями – гордость и слава современных поколений.

Для Новых Поколений мудрость будет превыше всего.

Современные поколения управляются интеллектом.

Новые Поколения будут управляться интуицией.

Современные поколения окружают себя уродливыми формами.

Красотой будут окружать себя Новые Поколения.

Современные поколения сгибаются под тяжестью страданий.

Новые Поколения будут носителями Света и радости.

Современные поколения скованы.

Новые Поколения будут жить в свободе.

Первая волна Новых Поколений уже идет. Утверждается также, что почти все дети являются представителями этой волны. Их называют поразному: Детьми Света, Звездными Детьми, Детьми с Космическим сознанием.

Дети эти мудры, имеют разностороннюю талантливость, проявляют раннюю развитость, у части из них есть необычные способности, маленькие дети порой говорят о чем-то странном для нас. Они открыты и уверены в себе.

Но они уязвимы перед грубостью и насилием. Бесцеремонность и недоверие взрослых делает их беззащитными. Ими овладевает скука в той среде, где их не понимают, им очень скучно в школе. В авторитарной среде, где равнодушие и безразличие и где им не верят, они ломаются,

начинают душевно болеть, уходят в себя, впадают в отчаяние, нарушают порядок, становятся «гиперактивными», приобретают дурные склонности, убегают из семьи, порой кончают жизнь самоубийством.

В среде же взаимопонимания, любви и уважения их способности раскрываются быстро, они преуспевают, любят дружить и сотрудничать.

Мы, приверженцы гуманной педагогики, принимаем нынешних детей за представителей Света и делаем вывод: детям Света нужны родители, учителя, воспитатели – тоже устремлённые к Свету.

И какая же нужна педагогика детям Света?

Им нужна педагогика любви, добра, понимания, содействия, воодушевления, вдохновения, сочувствия, защиты. Нужна педагогика, которая будет взращивать в них духовность, благородство, великодушие, расширять их познавательное рвение, направлять на поиск своего предназначения.

Это есть гуманная педагогика.

Что от нас зависит

Никто из нас – учителей, воспитателей, родителей – не является маленьким человеком, от которого мало что зависит. Не надо унижать себя, ибо от нас зависит очень многое: мы есть основная сила в мире образования, и потому судьбы наших детей в наших руках.

Мы не можем отдать образование на откуп сегодняшнему дню, на откуп невежеству. К сожалению, к власти не всегда приходят люди мудрые и заботящиеся о Вечном. Многие из них, как правило, озабочены не глубинными проблемами образования подрастающего поколения, но мелкими, внешними, политическими вопросами. Власть порой горько ошибается, навязывая образовательному миру свои политические и потому недальновидные решения.

Нам нужно избегать заблуждений в реформах образования, а не поддаваться им, иначе сами станем соучастниками нанесения вреда образованию, а точнее, нанесения вреда судьбе Поколения Детей Света, судьбе каждого Ребенка и, стало быть, нашей собственной судьбе тоже.

В образовательном мире всегда были и есть учителя и воспитатели с богатым духовным миром и высоким нравом, люди устремленные, преданные, благородные. Они приходят к гуманной педагогической практике по своему внутреннему зову, а ученики и воспитанники влюбляются в них, им хорошо находиться рядом, и успехи в познании и взрослении становятся естественным следствием.

Но многим, выбравшим себе путь гуманной педагогики, приходится и придется заниматься сложным трудом преображения, чтобы возвысить себя до уровня понимания и творческого воплощения идей гуманной педагогики в образовательной практике.

Нам нужно будет:

– расширять своесознание и учиться мыслить и действовать согласно понятию духовности;

– взращивать в себе любовь к детям и учиться нести ее красиво;

– пристраститься к источникам педагогической мудрости;

– постоянно совершенствовать свон педагогическое искусство, наполняя его глубоким содержанием и изяществом исполнения;

– взращивать в себе понимание, терпение, благородство, великодушие, внутреннюю культуру;

– и, конечно же, избавляться от дурных привычек и склонностей…

На что направить нашу творческую энергию

Гуманная педагогика не есть уже проторенная дорога, по которой нам остается достойно пройти. Каждому придется самому открыть свою тропинку, но каждому при этом придется также направить свою творческую энергию на разрешение проблем, на которых гуманная педагогика ставит свои акценты.

Достижения своего творческого поиска станут, во-первых, ступеньками нашего роста; во-вторых – источниками насыщения своего субъективного образовательного поля смыслом совместной с детьми жизни, устремлённой к Свету; в-третьих – нашими дарами духа ко всеобщему алтарю созидания гуманной педагогики.

Обозначим часть этих вопросов, требующих разрешения в теоретической и практической деятельности каждого из нас:

1. *Духовная жизнь.*

Она есть внутренний источник восхождения духа, она же источник деятельности человека во внешнем мире.

Какими светлыми и творящими образами обогащать нам духовный мир каждого Ребенка, как в каждом воспитывать духовную личность, умение жить в духовном мире и выносить во внешний мир дары своего духа? Как самому жить многогранной духовной жизнью и быть образцом одухотворённой деятельности?

2. *Благородство и Великодушие.*

Это есть самые высшие качества человека, воспитание которых является целью гуманного образовательного процесса.

Как нам их взращивать в каждом Ребенке, на каких примерах и содержательном материале? Как самим быть Благородными и Великодушными в нашем постоянном общении с детьми, с каждым Ребенком?

3. *Ответственность за свои мысли и слова.*

Мысль и слово есть могущественная творящая энергия – как созидательная, если она светлая, так и разрушительная, если она темная.

Нам надо воспитывать в каждом Ребенке ответственность за свои мысли и слова, воспитывать добромыслие, ясномыслие, прекрасномыслие и, конечно же, доброречие, мудроречие, прекрасноречие. Как это делать? Как нам самим беречь чистоту своих мыслей?

4. *Закон причин и следствий.*

Это есть универсальный закон жизни: человек постоянно пожинает следствия из-за посеянных ранее причин и сеет причины, которые обязательно будут иметь следствия в ближайшем или отдалённом будущем. Говоря иначе, он сам творит свою судьбу, и в этом есть его внутренняя свобода.

Как помочь детям осознать непреложность этого закона? Как приучить каждого Ребенка быть предупредительным в своих «посевах» причин в настоящем и уметь анализировать и делать выводы из возникших в его жизни разных следствий? Как мы сами придерживаемся закона причин и следствий?

5. *Закон любви.*

Любовь есть всемогущая и всеобъемлющая сила всего образовательного мира.

Как нести любовь детям и каждому отдельному Ребенку, чтобы они принимали ее и поддавались ее воспитательному влиянию? Как взращивать в них взаимную любовь к нам? Как воспитывать любовь к ближнему и ко всему сущему? Как утончать свое искусство любить детей и каждого Ребенка?

6. *Закон духовной общности.*

Он есть основа и необходимое условие воспитания.

Как взращивать эту общность с нашими учениками, воспитанниками, с каждым Ребенком? Как ее беречь? Как ею пользоваться? Какими должны быть смысл, содержание, особенности нашего общения с детьми и отдельным Ребенком? Как взращивать духовную общность в потоке своего сознания?

7. *Самосовершенствование.*

Каждый из нас есть творец своего субъективного образовательного поля, в которое вовлекаем детей или отдельного Ребенка. Сила и качество влияния этого поля зависит от нашей личности и нашей культуры: характера, нравов, чувств, мыслей, знаний, устремлений, мировоззрения. Наше образовательное поле – это отражение нашей сущности. Отсюда – самая фундаментальная проблема гуманной педагогики – самосовершенствование.

Заключение

Мы попытались изложить в «Манифесте гуманной педагогики» основные идеи и направления, которые дают начало Международному общественному движению для насыщения образовательного мира духовностью, любовью, мудростью, а если сказать одним всеобъемлющим словом – Светом.

Мы полны веры в неизбежность гуманной педагогики. Образовательный мир может стать достойным для Нового Поколения Детей

только через наше возвышенное и расширенное педагогическое сознание и творческую практику.

Потому мы остаемся глубоко искренними, призывая вас последовать идеям гуманной педагогики, которые достались нам, современному учительству, от величайших мыслителей.

Обращаемся к каждому из вас:

Нашему образовательному миру не хватает Света лично Вашего Сердца и Разума.

Желаем Вам понимания Вашего высокого долга, вдохновения и творчества в своем служении Детству.

Авторы «Манифеста гуманной педагогики»

Амонашвили Ш. А. и еще 41 сторонник гуманной педагогики (…)[69].

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 8

1. Какие новые идеи были внесены на рубеже XIX–XX вв. в западную концепцию «школы учебы» российскими учеными и как эти идеи отразились в системе современного российского образования?

2. Какие проекты, инициированные концепцией «школы труда», реализовывались в 20–30 годы в Советской России? В чем их отличие от западноевропейских моделей?

3. Почему идеи «свободного воспитания» не получили массового распространения в практике образования в дореволюционной и Советской России?

4. В чем заключались наиболее значимые теоретические достижения российского педагогического зарубежья?

5. Оцените педагогическое наследие П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, В. Н. Сорока-Росинского, А. С. Макаренко с точки зрения его гуманистического потенциала.

6. Сравните педагогические взгляды А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Особое внимание обратите на то, как они определяли цели воспитания и обучения, а также средства их достижения? Традиции каких педагогов прошлого преимущественно развивал каждый из них? Чьи педагогические взгляды для вас более приемлемы и почему?

7. Какие педагогические идеи, развиваемые в отечественной педагогике 20–30 гг., популяризировались во второй половине 80 – начале 90 гг. представителями педагогики сотрудничества? Какие из этих идей кажутся вам перспективными для развития воспитания и обучения в начале XXI века и почему?

---

[69] Манифест гуманной педагогики 2011. http://www.icr.su/rus/departments/human/manifesto

8. Чем отличались педагогические системы, реализуемые в учреждениях исправительно-трудового воспитания А. С. Макаренко, от современных систем пенитенциарной педагогики, реализуемых в колониях для несовершеннолетних правонарушителей?

9. Считаете ли Вы, что в профессии Учителя имеют какое-либо значение глобальные проблемы развития человеческой цивилизации и что сфере образования предстоит уже сейчас принять вызовы XXI века и даже третьего тысячелетия? Не думаете ли Вы, что размышления столь абстрактного характера могут отвлечь Учителя от его повседневной деятельности и нанести вред и ему, и его учащимся?

10. Ознакомьтесь с «Манифестом гуманной педагогики. 2011» в полнотекстовом варианте, выделите его основные идеи, прокомментируйте их, оцените степень конструктивности содержащихся в нем предложений.

11. Заполните таблицу с целью осуществления сравнительного анализа представлений об идеале человека, смысле его жизни, цели воспитания, доминирующих способах педагогического воздействия и стиле педагогического взаимодействия педагога и воспитанника.

	П. П. Блонский	**С. Т. Шацкий**	**А. С. Макаренко**	**В. А. Сухомлинский**	**Педагоги-новаторы**
Об идеале человека					
О смысле его жизни					
О цели воспитания					
О доминирующих способах педагогического воздействия					
О стиле педагогического взаимодействия					

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Богуславский, М. В. Пистрак / М. В. Богуславчкий // «Трудные дети». Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.otrok.ru/teach/enc. – Дата обращения: 22.12.2011.

Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : Учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

Данильченко, М. Г. П. П. Блонский как педагог и психолог / М. Г. Данильченко // Блонский П. П. Избр. пед. соч. в 2-х т. Т. 1 / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – С. 8–11.

Лебедев, П. А. П. Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия / П. А. Лебедев // Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 7–34.

Макаренко, А. С. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая советская энциклопедия, 1999. – С. 536–538.

Манифест гуманной педагогики 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. icr. su/rus/ departments/human/manifesto_2011. – Дата обращения: 20.12.2011.

Никольская, А. А. А. П. Нечаев: жизненный и творческий путь / А. А. Никольская // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues. – Дата обращения: 17.12.2011.

Соловейчик, С. Л. Педагогика сотрудничества / С. Л. Соловейчик // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. ; Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 120–121.

Шацкий, С. Т. [Электронный ресурс]. – Режим лдоступа: http://alya-aleksej.narod2.ru/pedagogi/shatskii. – Дата обращения: 17.12.2011.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники и учебные пособия

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З.И. Васильева и др.; Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Академия, 2001. – 416 с.

История педагогики и образования. от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 413 с.

Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. – 3-е изд. – АСОУ, 2011. – 260 с.

Серийные издания и хрестоматии

Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М. : Академия, 2000. – 384 с.

История педагогики в России: Хрестоматия : Для студентов гуман. факультетов вузов / Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Академия, 1999. – 400 с.

Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепрова, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 / Под ред. Н. П. Кузина, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 272 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961–1986 / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. I. / Сост. Н.А . Желваков. – 2-е изд.. – М. : Учпедгиз, 1938. – 548 с.

Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II / Сост. Н. А. Желваков. – М. : Учпедгиз, 1936. – 516 с.

Труды выдающихся педагогов и мыслителей, документы

Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. А. Бердяев // Самопознание: Сочинения. – М. : ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1999. – С. 11–248.

Блонский, П. П. Как я стал педагогом / П. П. Блонский // Избр. пед. и психол. соч. В 2-х тт. Т. 1. – М. : Педагогика. 1979. – С. 30–38.

Вахтеров, В. П. О новой педагогике: Избранное / В. П. Вахтеров ; составители, вступительная статья М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный. – М. : Карапуз, 2009. – 224 с.

Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М., 1993. – 224 с.

Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270–652.

Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд. – Пг., 1915. – 746 с.

Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 163–231.

Крупская, Н .К. Педагогические сочинения. В 6-ти тт. / Н. К. Круаская. – М. : Педагогика, 1978–1980.

Лесгафт, П. Ф. Антропология и педагогика / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика,1988. – С. 366–375.

Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1988. – С. 16–228.

Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми тт. Т. 1, 3, 4 / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984.

Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 620 с.

Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский ; Сост. Губко А. Т. – М. : Педагогика.1991. – 240 с.

Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 тт. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979–1981.

Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 тт. Т. 1–2 / С. Т. Шацкий. – М. : Педагогика,1980.

Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения. В 4 тт. / С. Т. Шацкий ; Под ред. А. И. Каирова. – М. : Просвещение, 1962–1965.

Шацкий, С. Т. Острые вопросы педагогического образования / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч.: В 2-х тт. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1980. – С. 312–323.

Учебная, научная и справочная литература

Беляев, В. И. Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство / В. И. Беляев. – М. : Издательство МНЭПУ, 2000. – 224 с.

Беляев, В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого / В. И. Беляев. – М. : Изд-во МНЭПУ, 1999. – 224 с.

Богуславский, М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки / М. В. Богуславский. – М. : Просвещение, 2005. – 190 с.

Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI век а: Учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Педагогическое общество России. – 2002. – 512 с.

Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 472 с.

Егоров, С. Ф. Педагогическая теория в России на рубеже XIX–XX веков / С. Ф. Егоров // Педагогика и политика в образовании России начала XX век : Конференция молодых ученых 25–26 февраля 1997 г. в 2-х частях. Часть 1. Доклады. – М. : ОДИ – International, 1997. – С. 22–80.

Козлов, И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко : Кн. для учителя / И. Ф. Козлов ; Сост. и авт. вступит. статьи В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.

Малинин, Г. А. Воспитательная система С. Т Шацкого / Г. А. Малинин. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.

Опыт педагогической деятельности С. Т. Шацкого / Под ред. В. Н. Шацкой, Л. Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1976. – 120 с.

Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

Педагогический поиск / Сост. Н. И. Баженова. – М. : Педагогика, 1988. – 544 с.

Соловейчик, С. Л. Вечная радость : Очерки жизни и школы.– М. : Педагогика, 1986. – 370 с.

Соловейчик, С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – М. : Педагогика, 1989. – 352 с.

Периодика

Баркова, Н. Н. Нравственный идеал в русской педагогике (вторая половина XIX – начало XX в.) / Н. Н. Баркова // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 70–75.

Беляев, В. И. Теоретические основы педагогической концепции С. Т. Шацкого / В. И. Беляев // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 76–83.

Богуславский, В. М. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / В. М. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С.63–70.

Богуславский, М. В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) / М. В. Богуславский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 82–87.

Гессен, С. И. Мировоззрение как ценность образования / С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 63–66.

Егоров, С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века : Историко-педагогический очерк / С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.

Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 73–89.

Иванов, А. Е. Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования на рубеже XIX – XX вв. / А. Е. Иванов // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 83–91.

Игнатьева, Т. Б. Основные направления развития педагогической науки XX в. / Т. Б. Игнатьева, И. З. Сковородкина // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 121–126.

Махмудов, Г. М. Об экспериментальной педагогике в России (конец XIX в. до октября 1917 г.). / Г. М. Махмутов // Сов. педагогика. – 1968. – № 5. – С. 103–115.

Плеханов, А. Синтез труда, науки и искусства в теории и практике С. Т. Шацкого / А. Плеханов // Народное образование. – 1988. – № 7. – С. 78–80.

Степанова, Л. А. С. Т. Шацкий в зеркале духовных исканий XX века / Л. А. Плеханова // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 115–121.

Фролов, А. А. Догмы и новые ракурсы изучения наследия А. С. Макаренко / А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 80–88.

Интернет-ресурсы

Фундаментальная библиотека РГПУ им. А. И. Герцена. – http://lib.herzen.spb.ru

Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu. ru/index.php

Каталог образовательных Интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/ index.php

Научная электронная библиотека elibrary.ru –http://elibrary.ru/ defaultx.asp

Гуманитарная электронная библиотека – http://www.lib.ua-ru.net/ katalog

Научная онлайн-библиотека Порталус – http://www.portalus.ru

Служба Twirps.com – http://www.twirpx. com/about

Электронная библиотека учебников по педагогике – http://studentam. net/content

Интернет библиотека электронных книг Elibrus – http://elibrus.1gb. ru/psi.

Владимир Иванович Смирнов

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Редактор О. В. Романова
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 27.01.2012. Формат 60 × 84 $^{1}/_{16}$. Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе. Усл. п. л. 24,52. Уч.-изд. л. 26,37. Тираж 200 экз. Заказ № 07.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.
Учебная типограиия НТГСПА.
Адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57.