

Научное издание ФГБОУ ВПО
«Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия»

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал издается с 2011 года

1/2012

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

СМИРНОВ Владимир Иванович — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор
КОРНЕТОВ Григорий Борисович — председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

БЕЗРОГОВ доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.
Виталий Григорьевич Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва

ИЕРЕЙ руководитель Миссионерского и молодежного отдела
АЛЕКСАНДР Екатеринбургской Епархии, г. Екатеринбург
(САНДЫРЕВ)

КОШЕЛЕВА доктор исторических наук, профессор.
Ольга Евгеньевна Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва

РОГАЧЕВА доктор педагогических наук, профессор.
Елена Юрьевна Профессор кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета, г. Владимир

РОМАНОВ доктор педагогических наук, профессор.
Алексей Алексеевич Заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, г. Рязань

САВИН доктор педагогических наук, профессор.
Михаил Викторович Профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград

УТКИН кандидат педагогических наук, доцент.
Анатолий Валерьевич Проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил

ШЕВЕЛЕВ доктор педагогических наук, профессор.
Александр Николаевич Заведующий кафедрой педагогики и андрологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

ЮДИНА доктор педагогических наук, профессор.
Надежда Петровна Профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор,
кандидат педагогических наук, доцент

Адрес редакции:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hp-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-43470 от 30 декабря 2010 г.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

| | |
|--|---|
| Уткин А. В., канд. пед. наук, доцент | |
| ГОД РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ | 7 |

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

| | |
|---|----|
| Лебедев С. В., канд. пед. наук, доцент | |
| ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Л. Н. МОДЗАЛЕВСКОГО (К 175-летию со дня рождения) | 12 |

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

| | |
|---|----|
| Модзалевский Л. Н. | |
| ИМПЕРАТРИЦА МАРИЯ ФЕДОРОВНА И ЕЕ ПЕРВЫЙ ЖЕНСКИЙ ИНСТИТУТ | 17 |

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор | |
| ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ | 34 |

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Безрогов В. Г.,
д-р пед. наук, профессор
М. ЛОМОНОСОВ:
НАЧАЛО НАУЧНОГО ПУТИ53

Кимайкин С. И.,
канд. пед. наук
ТРАКТОВКА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА69

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Болбас В. С.,
канд. пед. наук, доцент
ИДЕИ КОЛЛЕКТИВИЗМА И ИНДИВИДУАЛИЗМА
В ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
СРЕДНЕВЕКОВОЙ БЕЛАРУСИИ76

Донгаузер Е. В.,
канд. пед. наук, доцент
НЕМЕЦКАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АНТРОПОЛОГИИ.....86

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Малиева З. К.,
канд. пед. наук, доцент
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
(на примере осетинской педагогики)96

Мишакова Е. Н.
РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЦАРИЦЫНСКОМ УЕЗДЕ
САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ
НА РУБЕЖЕ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА109

Научные дискуссии

Чапаев Н. К.,
д-р пед. наук, профессор
Верещагина И. П.,
канд. пед. наук, доцент
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МЕНТАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО118

Юдина Н. П.,
д-р пед. наук, профессор
МЕХАНИЗМ РАСПРОСТРАНЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ126

6.....Историко-педагогический журнал, № 1, 2012

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Тукачева Ю. С.

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ТЕОРИИ
В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ134

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Корнетов Г. Б.

д-р пед. наук, профессор

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
В СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОГО
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ
ПЕДАГОГИКИ142

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ
ЗА 2011 ГОД (№ 1–12).....175

ОБЗОР АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Семизоров В. В.,

канд. пед. наук

ОБЗОР ЖУРНАЛА МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО
ПРОСВЕЩЕНИЯ ЗА 1861 ГОД182

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....198

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин,
заместитель
главного редактора
«Историко-педагогического
журнала»,
канд. пед. наук, доцент

Год российской ИСТОРИИ

Любить свою Родину — значит знать ее
(М. М. Пришвин)

Я люблю историю. Труды Н. М. Карамзина, В. О. Ключевского, Н. И. Костомарова, С. М. Соловьева, В. Н. Татищева, С. Ф. Платонова, Л. Н. Гумилева всегда вызывали трепет и восхищение, уважение «к делам давно минувших дней» и гордость (иногда недоумение) за великую державу. Вместе с тем, выпускник историко-английского факультета, я твердо уяснил, что историческое знание — бесконечная вселенная, ибо нет истории, которая бы полностью нас удовлетворяла, поскольку всякое наше построение порождает новые факты, новые проблемы и требует новых решений. Эту точку зрения на историю Бенедетто Кроче, критика, философа, политического деятеля, историка и итальянского министра образования, трудно оспаривать.

Встречи Президента России Д. А. Медведева, прошедшие в 2011 году с ведущими российскими историками, работниками образования, деятелями культуры и искусства, привели к логичному результату — 9 января был подписан Указ, на основании которого 2012 год объявлен Годом российской истории. В тексте Указа говорится, что данное решение принято в целях привлечения внимания общественности к роли России в мировом историческом процессе и развития интереса к самой истории страны. Для проведения Года российской истории создается специальный организационный комитет, который определит соответствующие мероприятия в рамках этой акции.

О намерении Президента объявить нынешний год Годом российской истории стало известно задолго до подписания Указа. Дело в том, что в 2012 году российская общественность отмечает ряд важных исторических юбилеев:

- 975-летие (1037 г.) со дня основания Ярославом Мудрым при Софийском соборе в Киеве первой библиотеки Древней Руси;

- 865-летие (1147 г.) первого летописного упоминания о Москве;

- 770-летие победы князя Александра Невского над крестоносцами на Чудском озере (18 (5) апреля 1242 г.);

- 460-летие взятия Казани войском Ивана Грозного, включения Казанского ханства в состав Московской Руси;

- 400-летие окончания смуты на Руси и изгнания польских интервентов из Москвы ополчением под руководством К. Минина и Д. М. Пожарского (7 ноября (26 октября) 1612 г.);

- 290-летие (1722 г.) утверждения Петром I Табеля о рангах всех чинов Российской империи и издания указа о создании прокуратуры;

- 200-летие Бородинского сражения и победы русского оружия в Отечественной войне 1812 года;

- 200-летие основания в Калифорнии русского поселения Форт-Росс (1812 г.);

- 150-летие со дня рождения реформатора П. А. Столыпина (2 (14) апреля 1862 г.);

- 70-летие начала Сталинградской битвы;

- 55-летие запуска первого спутника Земли и т. д.

Но одно из самых знаменательных событий предстоящего года – 1150-летие зарождения российской государственности. При явном символизме этой даты напомним, что масштабные празднования будут отмечаться после длительного перерыва. Полтора века назад, в 1862 году, празднование 1000-летия российской государственности пришлось на один из самых сложных и в то же время динамичных периодов развития нашего государства, связанного с глубокими либеральными реформами, изменившими страну. Инициатор юбилейных торжеств, император Александр II, считал, что они не только дадут стимул к подъему государства Российского, но и помогут сближению власти и народа.

Тогда в качестве точки отсчета был взят 862 год, когда на северо-восточных окраинах Европы произошло событие, практически не замеченное современниками, но повлиявшее на ход всей мировой истории. Группа восточнославянских племен решила объединиться, и, как писал Н. М. Карамзин, «добровольно уничтожив древнее

народное правление» и «разделение на малые области», призвала на княжение скандинавов-варягов. Согласно древнерусскому летописному своду начала XII века «Повести временных лет» (известному также как «Первоначальная летопись» или «Несторова летопись»), в 862 году варяг Рюрик с братьями по приглашению таких племен, как чудь, ильменские словене, кривичи, мери и чудь был призван княжить в Новгород. Легендарное призвание племенами Рюрика с братьями Синеусом и Трувором на княжение в Новгород в 862 году традиционно считается отправной точкой русской государственности.

Летописец назвал причиной приглашения междоусобицу, охватившую жившие на новгородских землях славянские и финно-угорские племена. Рюрик пришел со всем своим родом, называемым русь, этническая принадлежность которого у ученых до сих пор продолжает вызывать споры. Летописный основатель княжеской династии, ставшей впоследствии царской, прославился тем, что сумел объединить многочисленные племена и народы и положить конец многолетней раздробленности русских земель.

С основания первой княжеской династии Древней Руси и ведет отсчет российская государственность. В 2012 году ей исполняется 1150 лет, и эту дату решено широко отметить. Пока о торжествах достоверно известно лишь то, что они станут общим праздником всех народов нашей страны, а также братьев-славян из бывших республик СССР — Украины и Белоруссии. Конкретной программы мероприятий еще нет, ее составят с помощью историков и деятелей культуры. Но первый шаг в этом направлении уже сделан: в конце июля Президент встретился с ведущими российскими историками, а затем провел совместное заседание президентских советов по культуре и искусству и по науке, технологиям и образованию.

Обсуждение предстоящего юбилея отечественной государственности прошло во Владимире — столице Северо-Восточной Руси в 1157—1439 годах. Не удивительно, что разговор о частностях быстро перешел на глобальные темы: об особенностях истории России и отношении к нашему прошлому властей и общества; о проблемах исторического просвещения россиян и взаимоотношении власти с исторической наукой; о вопросах сохранения культурного наследия и многонациональной основы российской государственности; о специфике преподавания истории и литературы в образовательных учреждениях и готовности педагогов к объективной интерпретации исторического знания.

Проблема исторического образования и просвещения в России и в самом деле является ключевой. Это признает и Президент, от-

мечая, что в российском обществе даже по важнейшим событиям истории нашей страны нет состояния даже близкого к консенсусу. Однако, в российском ментальном пространстве грядущие даты — это не столько актуализация богатейшего исторического наследия, сколько повод для осмысления современных проблем, определения координат будущего развития страны.

На протяжении одиннадцати с половиной веков Россия развивалась как мощная многонациональная цивилизация, обладающая уникальным этнокультурным потенциалом. В начале III тысячелетия в противоречиях формирования единого образовательного пространства мировой цивилизации важно не растерять это историческое преимущество. В данном контексте огромное значение имеет вопрос сохранения генетической памяти народа, культурно-исторического наследия наших предков, тех духовно-нравственных традиций, которые ориентированы на гуманистические императивы, значимые образцы культуры, на признание самоценности человека, его развитие.

Именно образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, в его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении доверия человека к жизни в России, согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.

Кризисные явления в обществе во все времена находили свое «ценностное» отражение прежде всего в системе образования. От образования зависит способность подрастающих поколений пересмотреть отношения к организации и устройству будущего сообщества. Именно поэтому модернизация общества априори предполагает модернизацию образовательных систем, формирование новых подходов к воспитанию и обучению, выработку педагогической идеологии, отвечающей традициям и насущным потребностям гражданского, политического, экономического, культурного развития страны.

Поэтому образование в своей качественной характеристике — это не только ценность, система или процесс. Это еще и результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы — государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом (Б. Гершунский).

Являясь наукой педагогической, история педагогики предстает, логически и функционально, как наука историческая, так как рассматривает педагогические феномены прошлого в процессе их генезиса, эволюции. С точки зрения Б. М. Бим-Бада, ни один педа-

гогический феномен не понятен, если не поместить его в контекст развития всей системы, в эволюционный процесс, частичку которых этот феномен составляет.

Следовательно, Год РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ — это, безусловно, и Год ИСТОРИИ российского ОБРАЗОВАНИЯ! Это потрясающая возможность единения исторической реконструкции фактов, явлений, событий, взглядов, идей и теорий с их педагогической интерпретацией, обращения к педагогическим феноменам, представляющим все многообразие тысячелетней отечественной педагогической культуры.

Педагогическое прошлое может (и должно) служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать в образовании, обучая и воспитывая подрастающие поколения. Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для постижения современных проблем теории и практики образования, позволяет вписывать их в пространство педагогической культуры человечества, страны, региона, выявлять присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотносить с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями (Г. Б. Корнетов). Сама возможность интерпретации, обобщения, систематизации педагогических феноменов может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе как прошлое и настоящее, так и продуктивный прогностический взгляд в будущее, и позволяющей ответить на следующие ключевые вопросы XXI века.

Будет ли новое столетие «веком ребенка» или оно станет «веком образования»? Если «веком образования», то какого?

Какие тенденции определяют перспективы эволюции теории и практики образования в начале III тысячелетия?

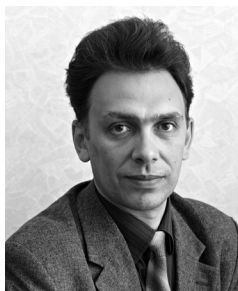
Как развитие образования связано с современными цивилизационными процессами?

Может ли в условиях становления глобального информационного общества быть создана «новая» педагогика?

Как изменятся в ближайшем будущем трансакции в системах «общество—учитель», «учитель—ученик», «учитель—родитель» и т. д.?

Год российской истории для российских историков педагогики — это еще и возможность осмысления эвристического и прогностического потенциала историко-педагогических исследований, возвращение к проблемам консолидации разрозненного историко-педагогического сообщества, развитие целого комплекса гуманитарных наук, которые связаны с историей нашего государства.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



С. В. Лебедев

**ЛЕВ НИКОЛАЕВИЧ
МОДЗАЛЕВСКИЙ**
(1837–1896)
(К 175-летию со дня рождения)

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

В статье рассматривается биография выдающегося историка педагогики Льва Николаевича Модзалевского, его становление как выдающегося русского педагога.

Ключевые слова: Модзалевский, «Очерк истории воспитания и обучения», наставник-наблюдатель.

Lebedev S. V.

LEV NIKOLAYEVICH MODZALEVSKIY
(1837-1896)
(On the 175th birth anniversary)

The article presents a biography of the famous historian of pedagogy Lev Nikolayevich Modzalevskiy and traces his evolvement into an outstanding Russian pedagogue.

Key word: Modzalevskiy, “An Outline of the History of Upbringing and Education”, supervisor-observer.

Л. Н. Модзалевский родился 14 февраля 1837 г. в деревне Гари Гдовского уезда в семье отставного штабс-капитана. В семилетнем возрасте его отвезли в Санкт-Петербург и отдали в частный пансион Прасоловича. В 1848 году он поступил в 3-ю Санкт-

Петербургскую гимназию, считавшуюся одной из лучших. По окончании гимназического курса учился в Санкт-Петербургском университете (1855—1859), из которого был выпущен с дипломом кандидата историко-филологических наук. Будучи студентом,

Л. Н. Модзалевский начал свою педагогическую деятельность в качестве репетитора по словесности, истории и древним языкам, опыт классного преподавания он получал в маленькой бесплатной школе, основанной студентами: «В старании овладеть вниманием моих мальчиков, бойких и впечатлительных, в старании передать доступное им знание, я извещал новое наслаждение и почуствовал, что школа есть моя родная среда. Мне было так хорошо в классе, как в гостях у самых близких и любимых людей, и я пожелал навсегда тут остаться» [1. С 394—395].

После окончания обучения на историко-филологическом отделении Л. Н. Модзалевский поступает на двухгодичные педагогические курсы при Санкт-Петербургском университете. «Занятия кандидатов педагогов того времени делились по двум главным направлениям: научному при университетах под руководством профессоров факультетов, и практическому — при одной из гимназий, где молодые люди, под руководством гимназического начальства и подлежащих учителей, должны были заниматься преподаванием избранных ими для изучения предметов. В первом отношении я принялся за изучение русской литературы и русской истории под руководством профессора М. И. Сухоминова и Н. И. Костомарова; для усовершенствования в методическом преподавании я прикомандировался к 3-й Санкт-Петербургской гимназии и поступил под руководство своих прежних наставников: директора В. Х. Лемониуса и учителя В. Я. Стоюнина,

имя которого уже пользовалось громкой известностью в русской педагогической литературе» [Там же. С. 414—415]. Во время педагогической практики Л. Н. Модзалевский преподавал отечественный язык и словесность в младших классах Училища правоведения и Смольного женского института.

В 1862 году Л. Н. Модзалевский по рекомендации Министерства народного просвещения командирован в Германию с «ученой целью», общее руководство молодыми учеными осуществлял Н. И. Пирогов. Встретившись за границей с К. Д. Ушинским, Л. Н. Модзалевский впоследствии вспоминал, «что общение с этими великими учителями были счастливым обстоятельством, в котором проходили научные занятия» [Там же. С. 396]. На протяжении двух лет Л. Н. Модзалевский в Гейдельбергском и Йенском университетах изучал педагогику, психологию, физиологию, философию, знакомился с организацией учебно-воспитательного дела в народных школах, детских садах, гимназиях, ремесленных школах, педагогических учебных заведениях Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии, Англии. Свои впечатления и отчеты о зарубежной системе образования Л. Н. Модзалевский в 1863—1865 гг. регулярно публиковал в журнале Министерства народного просвещения, а заметки о быте студентов вышли отдельной брошюрой «О студентах в Германии».

Возвратившись из-за границы, Л. Н. Модзалевский занялся педагогической практикой. В 1864 году

он возобновляет свою деятельность в Смольном институте, в 3-й Санкт-Петербургской гимназии; по поручению Министерства народного просвещения организует курсы для подготовки учителей народной школы при Андреевском уездном училище, преподает методику первоначального обучения, русский и славянский языки, выполняет обязанности инспектора курсов.

В 1865 году Л. Н. Модзалевский в качестве депутата от Министерства народного просвещения России участвует в Лейпцигском общегерманском съезде учителей. В этом же году он приступает к работе на Педагогических курсах для приготовления учителей военных гимназий, открытых при 2-й военной гимназии. Вместе с ним на курсах под руководством полковника Г. Г. Даниловича преподавали К. К. Сент-Илер, И. Ф. Рашевский, Д. Д. Семенов, В. А. Рашевский, ставшие впоследствии гордостью отечественной школы. При этом Модзалевский плодотворно сотрудничает с педагогическими журналами. Его работы публикуются в «Педагогическом сборнике», Журнале Министерства Народного Просвещения. В эти годы он создает «Очерки истории воспитания и обучения», первую фундаментальную работу по истории педагогики, которая выдержала в 1866—1899 гг. три издания и способствовала выработке правильных приемов преподавания для многих российских учителей и учительниц.

В 1866 году Л. Н. Модзалевский по личной просьбе принца Ольденбургского работает инспекто-

ром приюта его высочества, реформируя за короткий срок систему образования и воспитания. При этом особое внимание он обращает на нравственное, эстетическое воспитание, трудовое обучение, физическое развитие воспитанников приюта, среди которых было большинство сирот.

В 1867 г. Л. Н. Модзалевский был приглашен наставником-наблюдателем к детям Великого князя Михаила Николаевича, наместника Кавказа. В течение 15 лет Л. Н. Модзалевский вел плодотворную педагогическую, административную, общественную и литературную деятельность. Помимо воспитания детей Великого князя, он являлся чиновником для особых поручений при попечителе Кавказского учебного округа Я. М. Неверове, принимал участие в заседаниях попечительского совета, готовил заключения по учебным материалам, поступающим в округ. В 1870-х — 1883 гг., занимая должность окружного инспектора Кавказского учебного округа и председателя Кавказского цензурного комитета, будучи директором женской гимназии в Тифлисе, он организовал школу для прохождения педагогической практики учениц специального класса, открыл пансион для иногородних гимназисток. Кроме того, талантливый педагог проявил себя как выдающийся организатор, участник просветительской и творческой деятельности. Он сочинял литературные тексты для вокальных пьес, под псевдонимом Гарский написал либретто оперы «Тарас Бульба», выступал с публичными лекциями, продолжал сотрудничество со столичными педагоги-

ческими журналами «Семья и школа», «Народная школа», в газете «Кавказ» опубликовал более 150 статей, посвященных различным общественным проблемам. Спустя много лет стало известно, что Л. Н. Модзалевский являлся автором многих детских стихотворений, включенных К. Д. Ушинским в «Родное слово».

В 1882–1883 гг. из-за разногласий, возникших в Комитете по цензуре, ссылаясь на расстроенное здоровье, Л. Н. Модзалевский подает прошение об отставке и на шесть лет уходит от педагогической, общественной и литературной работы.

В 1889 году Л. Н. Модзалевский вновь возвращается к педагогической деятельности, приняв должность инспектора классов и члена совета Санкт-Петербургского женского Мариинского института. В 1895–1896 гг. Л. Н. Модзалевский служит директором училища глухонемых.

В последний период своей жизни Л. Н. Модзалевский возобновляет интенсивную общественную и литературную деятельность. При его непосредственном участии был создан «Союз ревнителей русского слова», цель которого «пробуждать в русском обществе уважение к самобытности и коренным свойствам русской речи, поддерживать и развивать любовь к ней, способствовать сближению книжного языка с народным и тем самым содействовать выработке общепонятного русского языка, как главного орудия распространения просвещения, бороться за освобождение современной речи от излишних иностранных слов и оборотов, за раз-

работку богатств русского народного языка и усиление его значения в школе и семье, за правильный, чистый язык народных книг и учебников» [4. С. 114].

Основное место последнее десятилетие его педагогической деятельности занимали изучение и пропаганда педагогического наследия Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского. В 1892 году, накануне празднования 300-летнего юбилея Я. А. Коменского, Л. Н. Модзалевский провел большую работу по ознакомлению русского общества с педагогической деятельностью великого педагога. По его инициативе был создан отдел Коменского при Педагогическом музее, изданы его сочинения.

Значительна роль Л. Н. Модзалевского в изучении, популяризации идей К. Д. Ушинского. Он одним из первых оценил значение его педагогических идей. Так, в 1881 году в газете «Кавказ» была опубликована его статья «К биографии К. Д. Ушинского», а в 1893 году в журнале «Народная школа» изданы письма К. Д. Ушинского к Модзалевскому, снабженные пояснениями и примечаниями последнего. В 1894 году совместно с К. К. Сент-Илером он подготовил к изданию работу К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Возглавляя Комиссию по увековечиванию памяти К. Д. Ушинского при Санкт-Петербургском педагогическом обществе взаимной помощи, Л. Н. Модзалевский пишет рецензию на биографический юбилейный очерк

М. А. Песковского «К. Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность», принимает деятельное участие в подготовке торжественного заседания в память 25-летия со дня кончины К. Д. Ушинского, состоявшегося в Педагогическом музее 22 декабря 1895 года. Он уверен, что «Ушинский — это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов — наш народный ученый, Суворов — наш народный полководец, Пушкин — наш народный поэт, Глинка — наш народный композитор» [3. С. 162].

Рассматривая педагогику как систему научных знаний, Л. Н. Модзалевский обращал особое внимание на изучение истории педагогики: «Без знания истории воспитания педагогу нельзя быть передовым деятелем

своего времени, ибо все наши стремления и задачи необходимо подчиняются закону преемственности. Только незнание истории и неуважение к ней могло произвести тех Дон-Кихотов в воспитательном деле, которых у нас появилось немало за последнее время и которые иногда при всем благородстве своих стремлений только вредят нормальному развитию педагогического дела в нашем Отечестве» [2. С. 23].

Талантливый педагог, крупнейший историк педагогики, общественный деятель и организатор курсов по подготовке учителей, автор 234 публикаций, сделавший очень много для развития педагогического образования России, внезапно скончался 12 мая 1896 года, проведя за день до этого свой первый выпуск воспитанников училища глухонемых.

Список литературы

1. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения. В 2 ч. Ч. 2 / Л. Н. Модзалевский. — СПб. : Алетей, 2000. — 489 с.
2. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения. В. 2 ч. Ч. 1 / Л. Н. Модзалевский. — СПб. : Алетей, 2000. — 425 с.
3. Модзалевский, Л. Н. О народности воспитания по Ушинскому / Л. Н. Модзалевский // Памяти К. Д. Ушинского. — СПб., 1896.
4. Михайлова, М. А. Н. Модзалевский / М. Михайлова // Советская педагогика. — 1987. — № 10. — С. 112–115.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ Модзалевский Л. Н.

ИМПЕРАТРИЦА МАРИЯ ФЕДОРОВНА И ЕЕ ПЕРВЫЙ ЖЕНСКИЙ ИНСТИТУТ¹

Основательница Мариинского института... Императрица Мария Федоровна по прибытии своем в Россию в 1776 году, принесла с собою новые взгляды на женское воспитание, значительно отличавшееся от взглядов Екатерины Великой и ее сотрудника в этой сфере, ревностного последователя идей Локка и Базедова — И. И. Бецкого. Получив сама воспитание в недрах дружной, просвещенной и богобоязненной семьи, среди прекрасной природы Монбельярского герцогства, содействовавших развитию в ней преобладающего *идиллического* настроения; ознакомившись с господствовавшими тогда идеями французской литературы, проникнутыми любовью к природе и к естественному воспитанию на началах Ж.-Жака Руссо, она была не чужда и педагогическо-филантропических стремлений другого великого реформатора воспитания — Генриха Песталоцци, с которым впоследствии даже состояла в переписке.

<...>

Все эти высокие качества ума и сердца Императрица Мария Федоровна немедленно применила к делу и внесла в жизнь, как только она призвана была, после смерти Великой

Монархини, в 1796 году, стать во главе воспитательных и благотворительных учреждений, получивших начало еще при ее гениальной Предшественнице, главное внимание которой было постоянно отвлекаемо от этой области обширную и многостороннюю государственную деятельность. Система *раннего отчуждения детей* от родителей, отчасти испытанная Государыней Марией Федоровной на собственных сыновьях — Александре и Константине Павловичах, была не по душе ей; не разделяла она и господствовавших тогда забот об образовании преимущественно высшего, *дворянского* сословия, будучи, вероятно, под влиянием современных идей о высоком значении буржуазии, важного государственного значения которой не отрицала и сама Екатерина Великая. Во всяком случае, воспитанная среди французского общества Монбельяра, Мария Федоровна была чужда исключительности русских дворянских традиций; ум, талант и знание она одинаково ценила, как и древность рода или наследственность богатства. Все это подтверждается первыми же ее шагами на административно-педагогическом поприще, направленными

¹ Модзалевский Л. Н. Императрица Мария Федоровна и ее первый женский институт: Из истории Санкт-Петербургского Мариинского института [Электронный ресурс] / Л. Н. Модзалевский. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/rs10100300000/rs101003548000/rs101003548589/rs101003548589.pdf> – Дата обращения: 17.12.2011.

к поддержанию *семейных* начал воспитания и к расширению *умственного* развития девушек не только высшего, но и среднего сословия.

Приняв, вследствие указа нового Императора Павла Петровича от 19-го ноября 1796 года, в свое ближайшее заведывание — Воспитательное Общество благородных девиц — с его 12-ти летним курсом воспитания, при формальном обязательстве родителей не брать своих дочерей ранее 12-ти летнего срока пребывания их в заведении, Императрица Мария Федоровна начинает с того, что, в начале следующего же года (11-го января 1797 года), *сокращает* этот срок на целых 3 года, приказав принимать девочек как дворянского, так и мещанского сословия, (на мещанском отделении Общества), вместо 5—6-ти летнего возраста, не моложе 9-ти — 10-ти лет и, соответственно с этим, изменяет весь план их образования. Желая подготовить Совет Смольного института к введению этой реформы, она еще от 4-го января того же 1797 года, между прочим, пишет ему: «Пятилетний ребенок не может воспользоваться никакой наукой. Опасно, я скажу — даже жестоко, требовать от этих маленьких существ прилежания в тот нежный возраст, когда их организм развивается преимущественно физически. Оторванный от семьи *пяти* лет от роду, ребенок не может сохранить никакого воспоминания о своих родителях. И уж никаких воспоминаний о родительских ласках, он, вместо радости и удовольствия, будет чувствовать страх и отвращение при мысли о возвращении домой». Таким образом, Государыня, будучи сама чадолюбивою матерью, и с других матерей не снимала обязанности

самим заботиться о *первоначальном* духовно-нравственном развитии своих детей; она признавала, что *без семьи не может быть и чистой нравственности*, а теорию Бецкого «Об образовании новой породы граждан» считала крайней и вредной как для детей, так отчасти и для самих родителей. Тогдашнюю слишком раннюю и продолжительную отрешенность детей от действительной жизни она, даже вопреки взгляду Ж. Жака Руссо о развращающем влиянии общества на детей, считала односторонней, и допускала закрытое воспитание *единственно для сирот* и вообще для обездоленных детей, лишенных необходимых средств к воспитанию в собственной семье вследствие сиротства, или крайней бедности, или нравственной испорченности и невежества самой семьи. Предостерегая воспитательниц Смольного института от вредных последствий совершенно закрытого воспитания, каковы, напр., экзальтация воображения, мечтательность, она в 1802 году пишет: «Следует иногда разрушать иллюзии воспитанниц и не позволять развиваться экзальтации чувств: даже прекрасный идеал иногда вредит действительному благу. Многим из них придется жить в деревне, среди малообразованных людей, в уединении; надобно, чтобы они были к этому готовы и умели ужиться с каждым честным человеком; чтобы они, видя примеры лести и порока, не были, однако, застигнуты врасплох, находя нравственную опору в религии. Но, украшая и укрепляя дух их, необходимо *развивать их ум и любовь к труду*, чтобы он всегда имели ресурс в самих себе. Главная задача воспитания состоят в умении научить их *находить*

источник нравственных наслаждений в самих себе и вокруг себя.

Исходя из таких высоких принципов, стремясь укреплять характер, направить волю тогдашних институток, Государыня не могла, однако, не сознавать, как трудно достигнуть всего этого одними добрыми желаниями воспитательниц, без соответственного умственного развития и без соприкосновения с самой жизнью в ее нуждах, заботах, в ее радостях и горестях, которые полною чашею испила она сама.

<...>

Но как ни были правильны, гуманны и практичны взгляды Императрицы Марии Федоровны на женское воспитание сравнительно с Екатерининскими, однако она, по присущей ей скромности и из уважения к памяти своей Августейшей Свекрови, не решалась на коренную ломку ею односторонней воспитательной системы. Не только по отношению к Смольному институту, но даже основывая другие, новые институты, она позволяла себе только *смягчать* и несколько *исправлять* крайности Екатерининского устава; она стеснялась совершенную отмену этого устава, может быть, еще и потому, что не считала себя полною хозяйкою этих *казенных учреждений*, составляющих собственность государства и продукт его исторического развития <...>

Однако столь законное стремление к самостоятельности, столь естественное желание *осуществить и проверить и собственную систему правильного женского воспитания*, выработанную путем долгих наблюдений и глубоких размышлений, побуждают Государыню учредить, в виде опыта, *свое собственное воспитательное заведение*, на

свои *частные средства*, без всяких затрат и как бы без всякого риска со стороны государства. Этого, по-видимому, требовало чувство скромности Государыни, отличавшейся всегда и во всем самую тонкою деликатностью и осторожностью. И вот она, в том же 1797 году спешит *самолично и собственноручно* начертать план такого «опытного» питомника для сирот и бедных девушек, который был бы свободен от крайностей Екатерининской, чисто монастырской воспитательной системы, созданной католическими патерами применительно к потребностям высшего французского общества того времени, и превознесенной придворными французскими писателями. Для тогдашней России нужны были другие условия воспитания, сближавшие ее с тою Европою, какую Мария Федоровна еще ближе узнала во время своего путешествия, в качестве супруги Цесаревича Павла, и, в то же время, соответствовавшая собственно русским национальным потребностям. Набрасывая план своего *собственного* института, озаглавленный «Institut Marie» и донныне неприкосновенно хранящийся в архиве Ведомства ее имени, Государыня прежде всего *предназначала его для сирот*, не снимая, таким образом, с матерей священной обязанности заботиться о воспитании и первоначальном образовании собственных дочерей; затем *возвышала приемный возраст* и тем сокращала самые сроки пребывания детей в институте, чтобы не отчуждать их слишком от действительной жизни; *не допускала слишком богатого многолюдства* в заведении, ведущего к «казарменности», т. е. к обезличиванию под гнетом одной внешней дисциплины; *устраняла рез-*

кое сословное деление питомцев, существовавшее в Смольном институте, признавая лишь необходимое деление их по преобладающим способностям к труду — или умственному, или художественно-ремесленному; *требовала возможно большей простоты быта и знания хозяйственных потребностей жизни*, одинаково обязательных для каждой жены и матери; на случай неустройства семейного положения, *предназначала каждую воспитанницу к делу воспитания и обучения других детей* — или по наукам, или по рукоделиям, или по простому присмотру за детьми, смотря по образовательному цензу воспитанницы, определяемому при ее выпуске; *обращала особенное внимание на практическое и грамматическое знание не только французского, но и немецкого языка*, преподавание которых она совершенно упразднила (вместе с музыкой и танцами) на Мещанском отделении Смольного института на том основании, что «развитие светских талантов не только вредно, но и пагубно для мещанок, так как выводит их из условий их среды» <...> Эти существенные свои особенности Мариинский институт удержал в главных чертах, а иногда и в некоторых частностях, до настоящего времени, свято храня заветы своей незабвенной Основательницы, и развивая их согласно с требованиями науки и жизни, в их поступательном движении среди русского общества. Для более правильного обзора тех прогрессивных изменений, которые оказались необходимыми в продолжение долгой, почти столетней (1707–1894 г.) жизни Мариинского института, всю историю его можно разделить на *три* главных

периода, тесно связанных между собою непосредственной преемственностью высшего руководства этим заведением лиц Августейших Особ Императорской Фамилии, а также и строжайшею постепенностью и последовательностью во внутреннем его развитии на заложенных Императрицей Марией Федоровной основаниях.

Первый период обнимает время от основания института, в 1797 г., по 1828-ой, <...> т. е. более 31 года. *Второй период*, с включением почти годичного временного заведывания институтом лично самим Императором Николаем Павловичем, простирается с 1828 года по 1873 г., так как в течение последующих 44-х лет заведение это состояло под высоким покровительством <...> Великой Княгини Елены Павловны и, наконец, *третий период* продолжается с 1873 года по 30 апреля сего года, когда институт, в продолжение 20-ти слишком лет, имел счастье состоять под покровительством <...> Государыни Великой Княгини Екатерины Михайловны.

Первый период (1797–1828 г.)

а) *Учреждение Мариинского института.*

Первая мысль об учреждении собственного, независимого от Екатерининских законоположений института, могла появиться у новой Императрицы Марии Федоровны немедленно по назначении ее, в ноябре 1796 года, к заведыванию *единственным* тогда в России государственным женским институтом — Воспитательным обществом благородных девиц и состоящим при нем Мещанским училищем, с уставами которых ей необходимо было теперь ознакомиться ближайшим образом. Кроме

чисто филантропических побуждений, столь свойственных любвеобильному сердцу Государыни, у нее, как уже было упомянуто, естественно могло явиться желание попробовать избежать тех крайностей, какие уже давали себя чувствовать в этом первом создании ее великой Предшественницы, — она набросала достопамятный план нового воспитательного заведения, к сожалению, не имеющий даты. Но, судя по содержанию этого наброска, можно заключить, что он был сделан только для памяти, без всякой законодательной отделки, и, во всяком случае, предшествовал открытию того, как бы частного, ее учреждения, в котором Государыня, еще не надеясь на свою опытность, думала пока *производить опыты и наблюдения*, и уж затем придать ему более точную и определенную организацию. Судя по сохранившимся в архивах документам, прием сирот и был начат с *июня 1791 года*, открытие же самого помещения для них, приспособление которого также требовало времени, последовало лишь в *декабре* того же года, т. е. пред началом тогдашнего учебного года, что согласно и с данными 50-ти летней *хроники* того ведомства, которому было впоследствии присвоено имя Императрицы Марии. При открытии этого ее *первого по времени, собственного* института, в нем состояло лишь 7 сирот; а потому ему и было вначале присвоено, согласно его ближайшему назначению, наименование «Сиротского училища», хотя в тогдашних документах он нередко называется также «Марийским для сирот институтом», или «Сиротским институтом», а иногда даже «*Императорским Марийским институтом*». Пер-

вый собственноручный устав этого заведения, озаглавленный словами «*Institut Marie*», Государыня, как уже сказано, еще не считала окончательным и не представляла на утверждение своего царственного Супруга. Только 17-го ноября 1800 года последовало Высочайшее повеление, которым этому первому учреждению милосердной Государыни было присвоено название «*Марийского института*», в честь его Высокой Основательницы.

б) *Административная часть.*

Так как в первоначальном плане или временном уставе Марийского института Императрица Мария Федоровна ничего не упоминает об управлении этим заведением, то из этого можно заключить, что Государыня оставляла лично за собою всю распорядительную часть по заведению, возложив исполнение своих приказаний на надзирательницу *Анерт* и на смотрителя дома, <...> которому была также поручена и вся письменная часть.

Принимая все расходы по содержанию института на свое иждивение, Государыня определяет его комплект в 40 человек, для дочерей лиц преимущественно среднего сословия, принимаемых по баллотировке, и к ним добавляет еще 10 отдельных пансионеров, назначаемых из дочерей служащих или служивших при ею особе лиц, по ею личному выбору и усмотрению, хотя бы дети и имели обоих родителей. Все кандидатки на вышеупомянутые 40 штатных вакансий должны быть подразделяемы на *три разряда*; при выбор кандидаток на баллотировку предпочтение отдается сперва *круглым сиротам*; за ними следуют *полусироты* и, наконец, при наличности вакансий, допускаются

девочки, имеющие *обоих родителей*. Принимаемые дети должны быть совершенно здоровы; в противном случае они не допускаются к приему и могут быть возвращаемы родителям даже после приема, но не позже, как через 6 месяцев.

Возраст для приема Государыня определяет от 10 до 11-ти, а в крайних случаях — и до 12-ти лет, но удерживает за собою право назначать своих приемных пансионеров (в числе 10) и с 8-ми летнего возраста. Нормальный срок пребывания воспитанниц в институт она полагает *6-ти летним* с теми отступлениями, которые ею будут допускаемы в крайних случаях. Выпускной возраст она принимает для пансионеров — в 16 лет, но предполагает также и отступления.

В следующем за открытием института в 1798 году, — котором Императрицею Марию Федоровною было учреждено «Училище ордена Св. Екатерины», она признала необходимым назначить для ближайшего заведывания делами Мариинского института и для исполнения ее поручений по этому заведению особого *директора*, «определить к надзирательнице, переименованной в *главную*, отдельную *помощницу*, и преподавать им небольшую, *инструкцию* об их обязанностях и взаимных отношениях.

Придавая особенное значение рукодельным работам воспитанниц, столь любимым ею лично, Государыня, во § 2 этой инструкции, предписывает разделить воспитанниц по их успешности в этом деле «на *три класса*: в 1-м, которые уже вышивают, во 2-м — которые белее шьют и вяжут, и в 3-м — которые только вяжут». В лице директора объединяются все

отрасли управления заведением, и он является посредником между ним и Государыней, которой прибавилось столько забот и попечений с открытием Екатерининского института и с началом и которых частных реформ в других учреждениях, подведомственных Опекунскому совету.

Вскоре Государыня нашла для себя усердного и даровитого помощника в лице тогда еще колл. сов. *Г. И. Вилламова* (1801 г.) — и внутренняя организация Мариинского института, которому она посвящала свои главные заботы, быстро двинулась вперед. Все нужды и потребности его, по рапортам Главной надзирательницы, (переименованной с 1807 года в *директрису*), или по докладом директора, обыкновенно удовлетворялись Государыней *в тот же день*, и ответы делались нередко собственноручно. Пользуясь опытом уже прожитых институтом лет, она, в 1807 году, составила для него более обстоятельное, состоящее из 17 параграфов *Положение*, в котором точно и определенно выражена главная цель принятой ею системы воспитания сирот: «*чтобы сделать из них честных и добродетельных жен, хороших и сведущих хозяек, попечительных надзирательниц, и искусных во всяких женских рукодельях работниц*». Здесь же впервые точно определен и штат служащих и прислуги: директор, директриса, 2 классных дамы, эконома, священник (он же законоучитель и учитель русского языка), 4 учителя наук и 2 рукодельных учительницы (вышивания и делания кружев), доктор, кастелянша, 4 прислужника, 2 служанки для кухни и 4 прачки. Положение определяет и нормальный бюджет института — в

13000 руб. асс. отпускаемых ежегодно из казны Ее Императорского Величества, что, при комплектке сирот в 40 человек, составляет значительную по-тогдашнему сумму — по 325 руб. асс. в год на каждую воспитанницу. За своих личных пансионеров Государыня платила отдельно, смотря по их числу, так как некоторых сирот она отдавала в Марининский институт лишь временно, до открытия казенных вакансий в этом же или в других институтах, — особенно, если число уже имеющихся в Марининском институте ее собственных пансионеров уже превышало число 10.

Еще более полным и многосторонним является последующий *Устав*, составленный Г. И. Вилламовым на основании 14-ти летнего опыта Государыни, и апробированный ею *30-го марта 1811 года*; уставу этому она и оставалась верна до самой смерти. В нем, в 25 пунктах, с замечательною точностью определены все стороны жизни Марининского института: *цель его учреждения, прием и выпуск девиц, воспитательная и учебная части, благоустройство, порядок и приходо-расходная отчетность*. Штаты заведения расширены настолько, что годово́й бюджет его, при том же комплекте воспитанниц в 50 чел. (40 штатных и 10 Императрицы Марии), определен уже в 18000 руб. асс. или по 360 руб. на каждую воспитанницу. За собственных пансионеров Государыня полагала добавочную плату по 250 р. асс. в год. *Практическая цель воспитания, по этому новому уставу, по прежнему двоякая, смотря по способностям и призванию, а не по сословному происхождению воспитанниц: приготовление их или к воспитанию*

других, или для рукоделия и хозяйства, столь необходимых в семейной жизни.

Нравственные цели воспитания должны быть также одинаковы для всех институток, к какому бы сословию они не принадлежали и в каком бы отделении ни обучались: в общеобразовательном или в профессиональном. Государыня, по-видимому, всячески старалась объединить в своем маленьком «опытном питомнике» те две стороны воспитания, которые были слишком резко разъединены, и притом по *сословному* принципу, в двух отделениях Смольного института, порождая столь прискорбный антагонизм между питомцами. Правда, в «мещанском» отделении Смольного по уставу также допускалось, начиная с 3-го класса, т. е. на 7-й год воспитания, выделение более даровитых воспитанниц и перемещение их на «благородную» половину, для дальнейшего умственного образования, — но мера эта применялась с трудом, и «мещанки» плохо уживались с «благородными».

Условия приема и выпуска, относительно возраста, оставлены в этом уставе 1811-го года те же, что и в положении 1807 года; только еще точнее ограничен прием 10-ти летних штатных воспитанниц, для которых нормальным возрастом окончательно признан *11-ти летний*. Но зато добавлено немало преимуществ для сирот и бесприютных, при выпуске их из заведения. «Для тех, — говорится в уставе, — которые не имеют пристанища, приискываются приличные места в *публичных учреждениях* или *хороших частных домах*, и они при выпуске снабжаются нужною одеждою и бельем из суммы, которая (333

руб. асс.) в каждую треть вносится на приращение в Сохранную казну Воспитательного дома из собственной Ее Императорского Величества кассы. А если которой воспитаннице, не имеющей ни родителей, ни родственников, представляется случай при выпуске к выходу в замужество прямо из института, такой, сверх выработанных (рукодельями) денег, жалуются еще сто рублей (асс.) в приданное». На основании этого пункта, окончившие курс сироты иногда подолгу оставались при институте, пока Государыня, ее приближенные или начальство заведения не находили ей места. Тогда Государыня требовала заключения формального условия с нанимателями такой гувернантки или учительницы, просматривала эти условия, осведомлялась о благонадежности нанимателей, заботилась о безопасном и удобном путешествии молодой девушки, если ей приходилось ехать в провинцию, а иногда даже посылала ей от себя экипаж.

Выпускные экзамены устав 1811-го года назначает в феврале, а баллотировку и прием новых воспитанниц — в апреле, причем Государыне представляются предварительно все самые подробные сведения о происхождении, возрасте, семейном и имущественном положении каждой кандидатки. Круглых сирот предписывается принимать без баллотировки, если для них имеется достаточное число вакансий; а если число таких кандидаток превышает число вакансий, то баллотировка и для круглых сирот обязательна. Полусироты и вообще беднейшие баллотируются только тогда, когда для них останутся вакансии по устройстве судьбы предшествовав-

ших, более нуждающихся разрядов кандидаток. Все списки и результаты приема снова подносятся на рассмотрение и утверждение Государыни, которая по прежнему сохраняет за собой право лично назначать собственных пансионеров.

При тогдашнем недостатке в русских домашних учительницах и гувернантках, к обязанностям которых обыкновенно призывались разные иностранки нередко весьма сомнительного свойства, окончившие курс Мариинки устраивались, в большинстве случаев, без затруднений; так <...> в 1821 году Государыня делает распоряжение об определении воспитанницы Капель, отличавшейся особенными художественными способностями, «в казенное заведение для рисования», вероятно — в Академию Художеств.

Таков был обычный порядок, свидетельствующий о поразительной деятельности Государыни и самом трогательном ее участии в судьбах воспитанниц. Так, поручая однажды директорке передать им ее одобрение и благодарность за поднесенные ей изящные рукоделья, Она приказывает «сообщить счет их стоимости и *имена детей, которые работали*». Однако Государыня, при всей нежности ее материнского сердца, иногда умела быть и строгой...

Вообще, внимание Императрицы Марии Федоровны к большим служащим и детям было безгранично, а административная ею деятельность, насколько она видна из дел Мариинского института, часто поражает такими мелкими подробностями, что приходится удивляться, как Государыня могла находить для них время.

в) *Воспитательная часть.*

Отличительной особенностью воспитательной части Мариинского института, как уже было указано, было *семейное* по духу, и преимущественно *практическое* направление всего воспитания, сравнительно с тогдашним Смольным и другими, впоследствии основанными Государыней женскими институтами, к которым, в главных основаниях, была применена Екатерининская система, как бы необязательная для *собственно* заведения Императрицы Марии Федоровны. На религиозно-нравственное воспитание детей она обращала ближайшее, непосредственное внимание. Директриса постоянно доносила ей обо всех отговевших и сподобившихся Св. причащения воспитанницах, которые удостоивались поздравления Государыни.

<...>

Здоровье воспитанниц также ставляло предмет особенных и постоянных попечений Государыни, которая лично и письменно подтверждала директрисе, чтобы в хорошую погоду дети занимались рукоделиями, а, по возможности, и уроками непременно на вольном воздухе. Слабых здоровьем она брала на каникулы в Гатчину или Павловск, посылая за ними экипаж от Двора, и поручая их наблюдению своих врачей. В интересах детей, она наблюдала и за самими врачами.

<...>

Делая опыт соединения в одном заведении двух отделений воспитанниц, из которых одни готовились к умственному труду, а другие — к ручному, смотря по их природным дарованиям, Государыня несомненно сознавала и предвидела, что последние будут так

же, как и в Смольном институте, чувствовать себя в приниженном положении; а потому она, еще в первоначальном наброске устава Мариинского института (1797 г.), точно определяет, что такую бифуркацию надо производить не раньше, как *через 4 года* общего для всех образования, и что воспитанницы, посвящающие свои занятия изящным рукоделиям и хозяйству, должны пользоваться *одинаковым* с прочими столом, в общей столовой, *одинаковым* обхождением, *одинаковыми* попечениями, так как «каждый из этих разрядов, принося большие выгоды для общества, имеет одинаковые права на уважение». Изящные работы были еще более обязательны для первого (общеобразовательного) отделения; для него, однако же, полагалась отдельная спальня, в которую ученицы второго (профессионального) отделения не допускались; днем же их разделял различный род занятий. Костюм был у всех общий — платья из голубой нанки, а по праздникам — из голубого камлота. В дележе заработанных рукодельями денег, отдаваемых для приращения процентами в Сохранную казну Опекунского совета, участвуют на одинаковых правах выпускные обоих отделений: по равной части общей суммы на каждую. О размерах этой суммы можно заключить из того, что, напр., к 1-му января 1821 года, несмотря на ежегодные выдачи соответствующих паев каждой выпускной, она составляла 1.762 руб. 12 коп. асс., а так как в этом году было всего 52 воспитанницы, то каждая из 7 выпускных получила <...> по 33 руб. 88 коп. асс.

Уже в первоначальном плане института набросаны все те главные поло-

жения, которыми должны руководствоваться воспитательницы, и которые были полнее развиты впоследствии. Вот эти положения: «1) Попечения о воспитанницах должны состоять в следующем: доброте, нежной материнской заботливости и постоянном надзоре со стороны директрисы и классных дам. 2) Послушание, учтивость, прилежание, откровенность, честность составляют долг воспитанниц. 3) Опрятность в одежде, белье, в помещениях, и освежение воздуха должно наблюдаться постоянно. 4) Обязательно также полнейшее повиновение (классных дам и воспитанниц) директрисе, или заступающей ее место, точно так же, как и самой директрисе». В первом, полном и систематическом уставе института 1811-го года, оставшемся почти без изменения (кроме штата) до самой смерти Государыни, регламентируется уже весь внутренний распорядок институтской жизни, выработанный самим опытом и признанный Государынею за наилучший в воспитательном отношении. Воспитанницы должны вставать в 6 час. (впоследствии в 7 час.) утра, мыться, одеваться и молиться. За молитвой следует «фриштик» — по порции хлеба и что-нибудь горячее, по назначению врача. С 7 до 9 час. (а впоследствии с 9 до 11-ти) воспитанницы занимаются в классах науками, а потом рукодельем — до 12 час. В полдень обед из 2-х блюд, (а по праздникам из 3-х), и до 2-х часов отдых, состоящий, главным образом, в играх. В 2 часа снова начинаются занятия науками и рукодельями и продолжаются до 7-ми час. вечера. Затем снова рекреация, и в 8 час. ужин. После ужина — свободные занятия, и около 10 часов

все идут спать» (§ 9). Вероятно, во избежание особых инструкций, в этом уставе подробно развиты следующие дисциплинарные положения: в отделе *Благоустройство и порядок* — «Как со стороны наставниц простираться должно на всех воспитанниц без изъятия одинаково нежное попечение и бдительный надзор, так и со стороны воспитанниц требуется к наставницам уважение, послушание, прилежание, учтивость и откровенность, а вообще от служащих в доме подчиненных — к начальникам почтение и беспрекословное повиновение и к должности усердие» (§ 19).

<...>

Таких подробных, ныне уже, конечно, излишних регламентаций требовала тогда правильная постановка воспитания в русском обществе, еще лишенном здравых педагогических идей, водворению которых посвящала свои труды незабвенная Государыня.

<...>

Личный авторитет воспитательниц, вероятно, делал это вполне излишним. После надзирательницы г-жи *Анерт*, вскоре умершей, должность эту занимала г-жа *Луки*, переименованная сперва в главную надзирательницу, а с 1807 года — в директрису, и оставшаяся в этом звании до 1818 года. При ней, еще в 1805 году, поступила на должность классной дамы вдова титул. советн. Прасковья Ивановна *Наймановская*, возведенная в 1812 году в звание помощницы или инспектрисы, а с 1818 года — в звание директрисы, в котором она и состояла по 1839 г., прослужив в институте около 35 лет <...> У нее воспитывалась пансионерка Императрицы Марии Федоровны девица *Чепегова*.

Этой-то сироте суждено было потом сделаться ближайшею сотрудницею своей Благодетельницы при воспитании других сирот. Государыня высоко ценила преданность, усердие и педагогические дарования этой женщины <...> Добавим, что большая часть классных дам Марининского института была впоследствии из его прежних воспитанниц, и что эта мера много способствовала установке того характера заведения, какой был желателен Императрице Марии Федоровне.

<...>

г) *Учебная часть.*

Так как Императрица Мария Федоровна предназначала способнейших из своих институток к педагогическому поприщу, на котором у нас в то время играли главную роль иностранки, преимущественно француженки и швейцарки, то на умственное образование Маринок и на изучение ими французского и немецкого языков было обращено главное внимание просвещенной Государыни.

Уже в первоначальном плане устройства Марининского института она отводит более всего места именно учебной стороне его деятельности, справедливо полагая, что полное нравственное перевоспитание русской женщины и улучшение русской семейной жизни не может достигнуть своей цели, без ответственного умственного развития институток посредством основательных знаний. Одно простое *приучение* к правильному образу жизни, т. е. укоренение добрых привычек, которым придавал такое значение приверженец идей Джона Локка — И. И. Бецкой при устройстве Смольного института, казалось ей недостаточным, что подтверждается и ее реформами в учебном

плане этого института, так как она требовала «приучения воспитанниц к чтению книг», выбор которых был сделан отчасти ею самолично, ввела занятия по ботанике и зоологии, а также физические опыты под руководством учителя «для разъяснения суеверного страха пред некоторыми явлениями природы», и предписала инспектору классов ежемесячно доносить ей об учебных успехах Смолянок (1797 г.).

Исправляя в этом отношении старое Екатерининское учреждение, к порядкам и традициям которого она относилась, однако, с чрезвычайной осторожностью по присущему ей чувству скромности и самой тонкой деликатности, она сознавала себя гораздо свободнее в создаваемом ею самой и на собственные средства институте. Вот что говорит она о постановке в нем учебного дела в том отделе своего плана, который носит заглавие «Etude»: «первый год все воспитанницы должны заниматься изучением трех языков, письмом (на них), счетом и маленькими работами (рукодельными).

2) *Первый* же год даст возможность видеть дарования воспитанниц; экзамен будет произведен лицами, которых я назначу, и которые определят успехи воспитанниц, а равно и подаваемые ими надежды, и добавят для тех, которые будут назначены для *второго* года (курса) учения, более распространенное знание катехизиса, языков, письма (правописания); к ним должны присоединиться: арифметика, рисование и вышивание. Слабые останутся изучать те же предметы первого года. 3) В конце *второго* года снова будет экзамен: усвоившие будут проходить дальнейший *третий* год (курс) уче-

ния. Сюда присоединятся: география и история, и будут продолжаться арифметика, рисование и работы. Слабые останутся для прохождения прежнего.

4) По окончании *третьего* года возобновляется экзамен, и более точно определяется круг образования воспитанниц. Успевших следует усовершенствовать в языках, расширить изучение ими религии, географии и истории, рисования и изящных работ, умения вести счетные книги (бухгалтерию). Слабые остаются при изучении русского языка и религии, занимаются чтением и письмом и всеми доступными им работами; этими воспитанницами окончательно пользуются для исполнения всех хозяйственных обязанностей, будь то на кухне, или на прачечной. Их не следует утруждать учением в собственном смысле: их надо занимать ближайшими сторонами хозяйства и его точнейшим изучением; даже книги им надо давать такие, которые излагают именно эти предметы. Все такие дети образуют отдельный класс, который надо назвать *вторым*; но поступление в него детей надо определять не иначе, как на 4-ый год пребывания их в институте».

Таким образом, Государыня назначает всего 2 класса, с 3-х летним курсом каждый. В следующих параграфах она определяет условия для выпуска по возрасту: самым ранним возрастом для выпуска из профессионального класса может быть 16 лет и 3 месяца, а самым поздним — 18 лет. Для первого (старшего) или общеобразовательного класса нормальным возрастом для выпуска принимается 18 лет, или, в крайнем случае, — 17 лет и 6 месяцев, если только познания в науках, языках и искусствах достаточны и *характер*

прочно установился. Государыня не признает обязательным непременно 12-ти-летнего, не признает даже сокращенного ею 9-ти летнего пребывания в институте, принятого ею для Смольного института, но индивидуализирует этот срок у себя в заведении от 4 до 8 лет, смотря по способностям и успехам каждой воспитанницы, в зависимости от которых определяет и ее жизненное, практическое призвание к тому или другому труду. Самый срок пребывания воспитанницы в классе обуславливается не годами, а успехами, вследствие чего в институте и проектируется всего *два класса*, 3-х летний курс которых принят, очевидно, по образцу Смольного института.

Далее идут ближайшие подробности учебного устройства ее заведения: «7) Перед выпуском каждая воспитанница подвергается экзамену в науках. 8) Ученица *второго* (младшего) класса держит экзамен в знаниях подробностей хозяйства, причем следует наблюдать, чтобы она, как предназначенная для хозяйства, умела вести счета. 9) Так как изящные работы предназначаются только для *первого* (т. е. старшего) класса, то и доход от них надо в точности делить между воспитанницами и этого класса. 10) Второй (т. е. младший) класс также, наравне с первым, исполняет изящные работы, а потому и небольшие прибыли от них равным образом должны делиться между воспитанницами второго класса». Ясно, что мудрая Государыня стремилась, уже за *сто* лет до нашего времени, удовлетворить те потребности в женском профессиональном образовании, которые нашли удовлетворение только в последнее время, с открытием *низших профессиональных школ*

и курсов, устраиваемых для изучения рукоделия, кулинарного искусства, счетоводства, наряду с возникновением разных педагогических курсов для приготовления учительниц, гувернанток, «детских садовниц», бонн. <...> Неустанно следя за первыми шагами своего института, Государыня, в 1802 году, имела радость видеть его первый выпуск, состоявшийся 2-го июня, в ее личном присутствии. Выпуска было удостоено всего 9 воспитанниц, которым законоучитель их, старший духовный цензор прот. *Державин* сказал назидательное слово, разъяснив им все значение материнских попечений о них Августейшей их Покровительницы. Часто посещая институт и состоя в постоянных сношениях с его директрисой, она с особенным интересом следила за результатами принятой ею системы воспитания, в которой она старалась *уравновесить* умственное и эстетическое развитие девушек с их будущими *семейными* обязанностями, как матерей и хозяек. Вероятно, она была довольна этими результатами, так как последующий устав 1811 года еще точнее разъясняет и закрепляет эту бифуркацию в учебном курсе Мариинок, а отчасти — и в образ жизни воспитанниц. Так, § 10 прямо указывает на это: «Воспитанницы разделяются на два класса: первый — *учебный* и второй — *хозяйственный*, имеющие *особливые* спальни и во время дня *особенное* пребывание, выключая стола, который для всех общий, так и впрочем — содержание одинаковое. § 11. Первый или учебный класс составлен из *двух отделений*: *нижнее* для вновь принимаемых и менее трех лет в институте пробывших, и *высшее* — для отличающихся спо-

собностями к учению и к тонким женским рукоделиям. В *нижнем* отделении девицы обучаются первым познаниям катехизиса, чтению и письму на трех языках: российском, французском и немецком, и началам арифметики, подвигаясь постепенно вперед, по мере их способностей; а в *высшем* отделении преподаются им: Законы веры и нравов учение, грамматическое познание трех вышеозначенных языков, арифметика, рисование и тонкие женские рукоделия, как то: вышивание золотом и шелками, делание кружев, цветов и т. под., а при случае обучения языкам и упражнений в чтении и переводах, подаются им *общие* понятия по географии и истории, не занимая их, однако, подробным познанием сих наук. § 12: Второй класс составляет из тех воспитанниц, которые, не оказывая успехов в учении и не имея способностей к наукам, с *согласия их родителей или родственников*, буде оных имеют, обращаются единственно к хозяйственным упражнениям и обучаются, по мер надобностей, приготовлению кушанья, выбору, употреблению и сохранению припасов, знанию их цен, выгоднейших способов и времени закупать их и запасаться ими, солить, сушить и приправлять оные для сбережения и т. п.; также шитью белья и всякого платья, мытью, глаженью и сохранению оного, выбору материи по доброте, знанию их цен, выгоднейших способов и времени к закупке, приличнейшему и полезнейшему употреблению материй и т. п. При этом он должны привыкать к записыванию расходов и припасов и ведению всему оному порядочных счетов, словом — приготавливаются быть хорошей и сведущей хозяйкой и домо-водчицей, соразмерно их понятиям и

способностям, так чтобы, которые не могут объять все сии различные роды хозяйственных упражнений в равной степени совершенства, по крайней мере имея общие обо всем понятия, отличались в которой либо особенной части. Для лучшего же их усовершенствования в домоводстве дадут им хорошие о сем предмете книги для чтения и учения, а для упражнений в кухне дается им особенная верхняя одежда, дабы сберечь обыкновенное их платье. Хотя же они, обращая наиболее все старание свое на хозяйство, учением не занимаются, однако продолжают упражняться в нижнем отделении первого класса в катехизисе, чтении и письме российского языка и первых правилах арифметики».

Таким образом, не подлежит сомнению, что Императрица Мария Федоровна, стоя на чисто европейской точке зрения на труд, столь долго приниженный у нас под влиянием крепостного права с одной стороны, и барской песни — с другой, желала приготовить для русского общества таких специалистов в этих областях реального знания, каких у нас нет и до сего времени <...> Не подлежит также ни малейшему сомнению, что она вовсе не желала ставить своих воспитанниц хозяйственного отделения в такое же служебное отношение к учебному, в какое было поставлено в тогдашнем Смольном институте мещанское отделение относительно дворянского. Она не имела в виду эксплуатировать в пользу заведения хозяйственный труд этих, менее способных к умственному труду, воспитанниц, а лишь желала научить их самих полезным и практическим знаниям, на которые всегда был и будет спрос и самой жизни.

<...>

Последующие параграфы устава 1811 года, относящиеся к учебной части, только подробнее излагают требования первоначального плана относительно назначения воспитанниц в одно из двух отделений, обязательности экзамена, равноправности будущих рукодельниц и хозяек с будущими учительницами и гувернантками, «поскольку все части одинаково для общества полезны».

<...>

Не ограничиваясь собственными посещениями институтских классов и присутствием на выпускных экзаменах, Государыня поручала наблюдение за учебною частью, кроме директоров, также и особым доверенным лицам, как напр. Вилламову, Новосильцеву, Шторху, а иногда даже институтскому врачу-хирургу Шольце, о посещениях которых ей делались обстоятельные донесения.

<...>

Присутствуя на экзаменах Мариинок, Императрица Мария Федоровна постоянно делала много отметок и замечаний карандашом, сохранившихся в старых делах. Цифровых баллов в тогдашних ведомостях не существовало, и оценка делалась словами, напр. об окончивших курс: «в науках и рукодельях успела», или «успела более в рукодельях, нежели в науках», или «училась изрядно и довольно успела в рукодельях» и т. под. Незадолго до своей кончины, именно в 1827 году, Государыня признала за лучшее изменить сроки экзаменов и выпусков, отдав следующий приказ по Мариинскому институту (от 7 сент.). «Для установления по сему институту так, как и в других,

постоянных сроков для выпуска и приема воспитанниц, Я заблагорассудила предписать следующие правила. Экзамену, предшествующему выпуску, быть всегда в *апреле месяце*, вскоре после Пасхи, и после экзамена немедленно представлять Мне список выпускным воспитанницам; с того же времени начать принятие прошений об определении детей в институт. По утверждении Мною представления о выпускных воспитанницах, *заняться приисканием мест* для не имеющих родителей или родственников, которые могли бы взять их из института, так чтобы выпуск непременно мог последовать *25 июня*.

По учинении оного, представлять Мне список просящим о принятии в институт и, по получении Моего утверждения, производить баллотирование, буде оно по числу мест нужно, *20-го июля*». Таким образом, собственно *каникулярное* время продолжалось около *2-х* месяцев, что облегчало постепенное и неспешное прохождение курсов, без обременения для физического здоровья воспитанниц; практика же в новых языках для них не прекращалась в течение первого года и вполне обеспечивала успешное их усвоение.

<...>

д) *Материальные средства.*

Устроив свои отдельные институты на самых дорогих для нее *семейных* началах, Императрица Мария Федоровна, как уже было упомянуто, стеснялась отнести его содержание на государственный счет; а потому все расходы по воспитанию и образованию сирот, по устройству их дальнейшей судьбы, по награждению служащих и в разных экстренных случаях,

за все почти *32-х* летнее управление заведением она принимала на счет собственной кассы, отличаясь в своей частной жизни крайней бережливостью и той простотой, которой обыкновенно отличается большинство великих людей. И в этом отношении она представляла такой же контраст со своей гениальной Предшественницей, какой оказывался и в их взглядах на общественное воспитание. Уже в своем первоначальном плане, в отдел под заглавием «*Depense*», Государыня устанавливает правило, по которому в институте «должна быть соблюдаема строжайшая бережливость», в виду которой «*надо стараться*, чтобы все работы по содержанию воспитанниц исполнялись в самом институте, и чтобы воспитанницы умели вязать для себя чулки, а также кроить и шить свое белье и платье».

Бюджет заведения за первые 10 лет его существования не превышал *13.000* руб. асс., не считая особых пожалований Государыни в отдельных случаях, но затем стал постоянно увеличиваться, и в штатах, приложенных к уставу 1811-го года, возрос уже до *18.000* руб. асс. Как ни старалась Государыня удержать свое заведение в определенных рамках — для *50-ти* воспитанниц, но число нуждающихся и просящих было так велико; хатайства приближенных лиц столь неотступны и убедительны, что ее нежное сердце не могло не уступать, — и наличное число пансионеров нередко далеко превышало комплект.

<...>

Благодаря таким отступлениям, увеличивавшим число воспитанниц Мариинского института, увеличивался и его бюджет, который, еще к 1 января

1821-го года, Государыня увеличивает до 23.350 руб. асс., постоянно делая все дальнейшие экстренные приплаты. Постепенные усовершенствования в воспитательной части, как напр., увеличение воспитательного персонала, а по учебной — увеличение числа уроков и привлечение лучших и дороже оплачиваемых учителей; развитие внутреннего благоустройства — все это неудержимо влечет Государыню к новым личным расходам.

Тем не менее, она рано начинает заботиться о еще более прочном обеспечении созданного ею учреждения, по возможности — на вечные времена. Она периодически откладывает в Сохранную казну известные суммы денег, остающихся от ее личного бюджета, на образование особого *неприкосновенного капитала*, проценты с которого шли бы на содержание Мариинского института. Первый взнос был сделан Государыней 11 октября 1809-го года, в количестве 126.437 руб. 75 коп. асс., а к 1815-му году, по отчету Сохранной казны, этот капитал составлял уже 284.401 руб. 57 коп. асс., постоянно возрастая до самой кончины Государыни, когда он возрос до 804.469 руб. 60 коп. асс., т. е. обеспечивал институту <...> ежегодную сумму свыше 48.000 руб. асс., более чем достаточную для его существования в прежних скромных размерах.

<...>

Все расходы по институту, составлявшие, как показывает § 24 устава, в сущности расходы самой Государыни, производились не иначе, как с ведома и разрешения его директора, который, по истечении каждого месяца, делал у эконома проверку кассовой книги, оправдательных документов и наличных сумм заведения и немедленно доносил

Государыне. Личный контроль ее за расходами по институту был настолько тщателен и строг, что директрисе приходилось обращаться к ее авторитету в самых мельчайших подробностях институтского быта, вызывавших новый расход.

<...>

Насколько бережлива была Императрица Мария Федоровна в обыденной жизни института, настолько же, как уж было указано, щедра в наградах и милостях. Директриса Наймановская, в 1822 году, разом получила 555 руб. асс. *постоянной* прибавки к содержанию, которое в общем простиралось до 4.791 руб. 84 коп. асс.; из них 2.095 руб. 92 коп. из Государственного Казначейства.

Ежегодные награды служащим производились в значительных размерах; как, напр., в 1815 г. к Пасхе Государыней были распределены 522 руб. 85 коп. <...> С течением времени размер таких наград постепенно увеличивался. Пенсии, за неизменным утвержденным в законодательном порядке штата, производились по особым представлениям Государыни; так эконом Иогансон, за 17 лет службы при институте, получил пенсию в 350 руб. асс. в год.

е) *Помещение института.*

В продолжение первых 40 лет своего существования, Мариинский институт помещался в довольно густо населенной части города, а именно — в тогдашней 2-ой Адмиралтейской, ныне Казанской части, на углу Екатерининского канала и Львиного переулка. При доме существовал небольшой двор, сада же вовсе не было. Помещение это постепенно расширялось и приспособлялось к потребностям заведения, и 3-й этаж был,

вероятно, надстроен впоследствии, так как лишь в 1817 году здесь была устроена домовая церковь во имя Св. равноапостольной Марии Магдалины. <...> При институте имели квартиры: начальница, ее помощница и классные дамы, а также священник, эконо и один из учителей. При значительном иногда числе сверхкомплектных, определяемых Государыней в экстренных случаях и на ее счет, в помещении могло быть тесно, а потому она тем настойчивее напоминала о том, чтобы воспитанницы почаще бывали на воздухе, а слабых здоровьем брала на время к себе в Гатчину или Павловск.

<...>

Таков был Марининский институт и таковы были стремления и заботы о нем его незабвенной Основательницы за первый период его существования. Уже чувствуя приближение своей кончины, она выражает в своем духовном завещании столь понятное и столь законное желание, чтобы созданные ею учреждения сохранили в своей дальнейшей жизни и начала, которые были положены ею в основание этих учреждений и утверждены с такими неусыпными трудами, попечениями и жертвами. «Все мы, — говорит она в конце своего завещания, — должны быть воодушевлены одной мыслью: *сохранить в точности и неизменности все правила, начертанные для сбережения дарованных заведениям привилегий*, употребляя все старания к тому, чтобы сберечь детский возраст, развивая в нем, насколько возможно, материнские чувства; уметь прийти на помощь вдовам и сиротам; облегчить страждущих и помнить, что тогда только мы исполняем дела милосердия, в которых пример даровал Собою Божественный Спаситель наш.

Проникнувшись такими мыслями, *мы не свершим труда, который был бы свыше наших сил*». По свидетельству графа Уварова, «никогда ни один общественный деятель не прилагал к исполнению своего долга такой трудолюбивой деятельности, такой неусыпной бодрости! Вставая с рассветом, Императрица каждому часу дня определяла назначение: или в своем кабинете, откуда давала направление многочисленным своим институтам, или в самих заведениях, где обращала на каждый предмет радостное внимание; никакие подробности не казались для Нее не достойными этого. Доступная для всех, приветливая, снисходительная, Она живительно поощряла, порицала кротко. Обширная администрация совершалась под Ее надзором, и все, кто только имел счастье видеть Императрицу вблизи, стократ поражены были деятельностью, которой ничто не утомляло. В среде молодости, которую Императрица была окружена, Она принимала само нежное участие в благосостоянии ее и успехах. Она знала дарования и семейную обстановку каждого ребенка, удостоенного Ее материнских попечений, знала все их нужды и т. д.» Карамзин выражал мнение, что Императрица Мария Федоровна была бы лучшим «Министром просвещения» в России, а Плетнев называл Ее «Министром благотворительности». Все эти высокие качества ума и сердца незабвенной Государыни действительно подтверждаются при ближайшем знакомстве с Ее управлением первым Ее по времени и наиболее близким ей по мысли и организации заведением — Ее собственным Марининским институтом.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.012.2

ББК 74.03

Предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей в человеке, обладающим определенным набором качеств и свойств и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации. Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом является вся та исторически развивающаяся сфера (сферы) общественной жизни, которая определяет контекст исторически развивающейся педагогической деятельности и педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность, процесс их социализации и область их ментальной фиксации, осмысления и конструирования. Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной.

Ключевые слова: история педагогики, предмет истории педагогики, объект истории педагогики, педагогическая реальность, педагогическая деятельность.

Kornetov G. B.

SUBJECT-MATTER AND OBJECT OF STUDY OF THE HISTORY OF PEDAGOGY

The subject-matter of the history of pedagogy should be understood not as just emerging, functioning and evolving in time and space pedagogical reality, but a pedagogical reality in the system of generated by it and generating it contexts of social life, that is material and spiritual, economic, social, political and cultural reality. This being the case, pedagogical activity itself (and, accordingly, pedagogical reality generated by it) turns out to be the result and the means of understanding and solving contradictions between the needs of society, its institutions, groups and certain people experienced by an individual who has a specific set of qualities and character traits and faces the impossibility to secure their more or less guaranteed development by means of spontaneous (natural, unmanageable) socialization. This understanding of the subject-matter of the history of pedagogy implies that its object of study is the historically evolving sphere (spheres) of social life, which determines (determine) the context of historically evolving pedagogical activity and pedagogical reality, and, also, people's whole way of life, combining the aggregate process of their mental fixation, understanding and building up the picture of life. The specificity of the correlation of the subject-matter and the object of study of the history of pedagogy (in the interpretation given above) lies in the fact that in historico-pedagogical studies the border-line between the concrete subject-matter and the object of study related to it is very often very vague and not strictly defined).

Key words: history of pedagogy, subject-matter of the history of pedagogy, object of study of the history of pedagogy, pedagogical reality, pedagogical activity.

В конце XX столетия отечественными исследователями были приняты попытки системно осмыслить предмет истории педагогики (Огородникова И. И. [30]; Гребенко Н. И., Макаев В. В. [15]; Корнетов Г. Б. [24; 22; 23; 25]). В то время наиболее широкое признание получило определение истории педагогики и сферы ее исследования, которое дал на рубеже 1980—90-х гг. в первом томе «Российской педагогической энцикло-

педии» Э. Д. Днепров. Он, в частности, писал: «**История педагогики**, область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и другие, история педагогики рассматривает историко-педаго-

гический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса. В структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются, соответственно, две основные предметные зоны. Каждая из них как область исследования, обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности они едины, ибо педагогика одна из форм духовно-практического освоения мира, а педагогическая практика (во всех ее видах — от образовательной политики до образовательной деятельности семьи, школы и других учреждений) — исток и сфера материализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон историей педагогики, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития». Далее Э. Д. Днепров отмечал, что в исследовательской литературе представлены различные точки зрения на определение предмета истории педагогики — «от узкой, сводящей предмет истории педагогики к изучению познания практики и теории целенаправленного учебно-воспитательного процесса, до предельно широкой, которая раздвигает границы истории педагогики до исторического анализа всех воспитательных влияний, определяющих процесс социокультурного формирования человека, то есть до истории социализации. Существует, кроме того, и иной подход к рассмотрению предмета истории педагогики, исходящий из проти-

вопоставления названных предметных зон историко-педагогического процесса и отсечения одной из них. История педагогики... трактуется как «историческая педагогика», то есть только как история педагогических идей, не связанная с историей педагогической деятельности. Отрывая историю знания о социальном объекте от истории самого объекта, такого рода трактовки предмета истории педагогики по сути ставят историю «педагогического сознания» вне истории «педагогического бытия» [17. С. 392].

В первое десятилетие XXI в. отечественные исследователи продолжили осмысление предмета истории педагогики. С. В. Бобрышев выделяет два фактора, влияющих на трактовку предмета истории педагогики отечественными исследователями. Это фактор социальной детерминации и фактор научно-отраслевого развития. Раскрывая смысл этих факторов, С. В. Бобрышев пишет: «Расширение границ и развитие содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый — это *фактор социальной детерминации*, связанный с изменением или уточнением функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялось варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития... Второй фактор — *фактор научно-отраслевого развития* — исходил из изменений в трактовках предмета и в

целом содержания теории и практики педагогики и истории педагогики в результате внутринаучной работы, прогресса самого научного педагогического знания. Значим здесь генезис понимания сущности педагогики и соответствующее развитие ее содержания как специфической области действительности (педагогики как науки, как педагогической практики, как социальной практики, как искусства, как методики и др.) и стоящих перед ней задач, а также метаморфоз ее ведущих понятий — воспитания, образования, обучения и др. Расширение предмета истории педагогики под воздействием научно-дисциплинарного фактора на разных этапах перманентно носило как экстенсивный («комовое» расширение совокупности подлежащих анализу вопросов), так и интенсивный (теоретическое и методологическое углубление содержания изучаемых проблем) характер. Оба фактора неизменно проявляли себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу «ведущий-ведомый» [10. С. 132–133].

Проблему предмета истории педагогики подробно анализирует Н. А. Вершинина. Она подчеркивает, что «вопрос о предмете истории педагогики до настоящего времени еще не решен и остается дискуссионным» [11. С. 65]. По ее мнению, «в становлении и развитии истории педагогики¹ остро стояли два вопроса, ответ на которые определял подход к пониманию предмета этой педагогической области зна-

ний, ее места в системе педагогических дисциплин». Первый вопрос она формулирует как противопоставление: история науки или биография «человека науки»? Суть второго, по словам Н. А. Вершининой, «может быть обозначена так: история образования или история педагогики?» [11. С. 61, 63].

Представляется, что обозначенные вопросы следовало бы поменять местами, так как от решения второго вопроса зависит то, в какой степени история педагогики будет акцентировать внимание на изучении исторического развития педагогики как эволюции отрасли научного знания и деятельности ее творцов, то есть содержательно решать первый вопрос.

Осмысливая историю решения первого вопроса, Н. А. Вершинина отмечает, что с начала 1920-х гг. и вплоть до начала 80-х гг. постоянно звучала критика, направленная на необходимость преодоления тенденции рассмотрения истории педагогики сквозь призму изложения идей и учений отдельных педагогов прошлого. При этом она обращает внимание на живучесть тенденции «к излишней персонализации исследований в ущерб изучению истории самой науки» [11. С. 62].

Н. А. Вершинина солидаризуется с высказанным еще в 1957 г. требованием Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта «отказаться от «медальонной» истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем, без показа того, что нового они внесли в пони-

¹ Н. А. Вершинина рассматривает советскую историю педагогики 1920-х – начала 80-х гг.

мание тех или других вопросов» [13. С. 126]. Недостатки персонифицированных исследований в отечественной педагогике, по ее мнению, связаны «с тем, что история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как науковедческая. Если признать за ней такой статус, то основным требованием к персонифицированным работам станет акцент на том вкладе в развитии педагогики как науки, который присущ деятельности конкретного ученого-педагога» [11. С. 63].

Опыт решения второго вопроса, то есть решения вопроса о соотношении истории образования и истории педагогики, понимаемой как история педагогической науки, рассматривается Н. В. Вершининой преимущественно на основе публикаций второй половины 1950-х — начала 80-х гг.

Н. В. Вершинина показала, что в рассматриваемый период в отечественной науке в основном аргументировались две точки зрения. Согласно первой (А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев, 1973), «история воспитания и образования имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах объекта, то есть воспитания и образования. История педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте»

[1. С. 46]. Согласно второй точки зрения (Э. Д. Днепров, 1981), «предмет истории педагогики... остается двуединым. И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно» [18. С. 28].

Пафос позиции Н. А. Вершининой (защитившей в 2009 г. диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Методология исследования структуры педагогики» [12]) основывается на утверждении, что «история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как дисциплина науковедческая» [11. С. 63]. По ее мнению, «педагогическое науковедение и собственно педагогика образуют различные структурные подсистемы педагогической науки... Педагогическое науковедение — не просто «рядовая» педагогическая наука, а ее самосознание» [11. С. 58]. Кстати, заметим, в отечественной науке существует традиция рассмотрения истории педагогики как «самосознания педагогики». Об этом писал, в частности, Б. М. Бим-Бад [5. С. 107].

По мнению Н. А. Вершининой, «на современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной педагогической деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегри-

рованный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, которая явно обозначилась в ходе развития самой истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: история образования и история педагогики (новый процесс дифференциации). При этом вторая войдет в систему науковедческих педагогических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции» [11. С. 66].

В статье, опубликованной в 2009 г. в журнале «Образование и общество» (№ 5. С. 104–108), В. Г. Безрогов, опираясь на высказанные им еще в середине 1990-х гг. идеи, выделяет четыре предметные области истории педагогики. Он пишет: «Историко-педагогическое наследие состоит, по крайней мере, из четырех больших отделов, каждый из которых имеет свое собственное строение, свои цели и методы исследования и свой предмет изучения, далеко не полностью, а в некоторых случаях и вообще не

перекрывающийся полями значений других трех предметов. Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай. Педагогическая мысль и педагогическое сознание относятся к сфере знания (той или иной степени четкости), а педагогическая практика и педагогический обычай — к сфере формального и неформального использования стереотипов этого знания в структуре заботы старших поколений по отношению к идущим им на смену младшим. В каждом из данных случаев присутствуют разные схемы институализации практик обучения и учения. Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары «воспитатель—воспитуемый», вокруг проблемы смены поколений и трансляции стремящейся к выживанию и развитию культуры. Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между предметами, исследуемыми: 1) историей педагогической практики, 2) историей педагогической мысли, 3) историей педагогического сознания и 4) историей педагогического обычая. Коренные различия между направлениями продиктованы степенью институализации практики или теоретической мысли. Именно на эти четыре обширные части прежде всего делится история педагогики. Каждая из них, несмотря на более мелкие внутренние подразделения, представляет некое

сущностное единство, единство изучаемого, единство методов изучения и единство получаемых результатов» [3].

По мнению В. Г. Безрогова, история педагогического обычая («обычая воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Это воплощения педагогического сознания. Они основываются на архетипах той или иной культуры, изменяющихся крайне медленно. При этом они есть все то, что впрямую не связано с целенаправленным, педагогическим (пусть даже неотрефлексированным, это не меняет сути различия) взаимодействием взрослого с ребенком. *Педагогическая практика* — это организованное, целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействия общества — в лице педагогов — и ребенка. История педагогической практики — это история вечных попыток осуществить те или иные общественные цели и научные идеалы в действительности, это история практического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций. История неотрефлексированных, расплывчатых в массах представлений по поводу воспитания и обучения есть история педагогического сознания. Здесь царство ментальности, этнокультурных стереотипов и т. п. Здесь господствуют архетипы сознания. Педагогическое сознание царит вне школы, но и в ее стенах его доля

в мышлении педагогов весьма велика. Институционализированное педагогическое сознание ближе к педагогической мысли. *История педагогической мысли* есть история вероятностного знания, история педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, то есть история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли в результате своей деятельности разрабатывает свою собственную теорию исторического развития педагогического знания, в том числе истории различных педагогических наук, **то есть** теорию, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем историко-культурном и методологическом мировоззрении исследователя. Эта «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-практика и педагога-теоретика, показать им современную теорию и практику с иной стороны.

В. Г. Безрогов обращает внимание на то обстоятельство, что каждая выделенная им предметная область истории педагогики имеет свои специфические методы изучения. Так, история педагогического обычая изучается историко-педагогическими методами и методом исторического описания. История педагогического сознания

изучается методами истории ментальностей. История педагогической мысли изучается методами интеллектуальной истории. Основные методы изучения истории педагогической практики — историко-социологические и историко-методические (с точки зрения истории преподавания учебных дисциплин). При изучении истории педагогической практики как рационалистической отрефлектированной плановности, осуществляемой в действиях, приводит к осуществлению фактографическо-регистрационной и реконструирующей функций исторической науки, выстраивающей динамическую временную последовательность дискретных фактов и объясняющей с их помощью закономерности эволюции обучения и воспитания.

Обращаясь к проблеме предмета истории педагогики, прежде всего следует акцентировать внимание на ее междисциплинарность, сочетающуюся с четкой фиксацией педагогической качественной определенности, которая детерминируется ее родовой принадлежностью.

Во-первых, и прежде всего, история педагогики **педагогична**. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, центрируя свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-педагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и

неразрывным образом связаны, в определенном смысле являя органическое единство. Об этом писал полтора столетия назад К. Шмидт, утверждавший, что «история педагогики сама по себе есть уже законченнейшая и объективнейшая научная система педагогики» [31. С. 14]. На это же обстоятельство обращал в конце 1920-х гг. Н. Желваков, подчеркивавший, что «не может быть педагогической теории получаемой без конкретно-исторического изучения педагогических явлений в прошлом и настоящем. Но не может быть и истории педагогики без теоретической работы, проверяющей и исправляющей в педагогике точки зрения» [19. С. 78].

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его. Она также обеспечивает возможность соотношения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история). И как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осоз-

нению, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования. Б. М. Бим-Бад, говоря о связи истории педагогики с педагогикой, особо подчеркивает, что без обращения к прошлому невозможно, в частности, ответить на вопрос о том, что же мы достоверно знаем в педагогике. История педагогики, по его словам, помогает «отобрать действительно доказанные знания, отделить их от недостаточно доказанных; проверенные широкой практикой — от сомнительных, исключительно умозрительных — от закономерных». Кроме того, он обращает внимание на то, что «история воспроизводит себя. Это истина. Каждый исторический факт надобно заподозрить в его воспроизводимости» [7. С. 46].

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов, экономической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т. п. в целях решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

Во-вторых, история педагогики **исторична**. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем, прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описать, объяснить, интерпретировать, сконструировать. Обращение к прошлому ставит перед историками

педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, о возможностях, границах, источниках и методах его познания, о путях и способах его истолкования, о влиянии субъективной позиции, ценностных ориентирах и методологических предпочтениях историка на получаемые им результаты исследования и т. п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новые грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений историко-педагогических исследований [26].

В-третьих, история **культурологична**, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культур-

ной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

В-четвертых, история педагогики **социологична**, так как рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур. Истокование образования, которое является одним из потоков социализации (Э. Дюркгейм, что «образование — методично организованная социализация»), невозможно вне контекста всей своей совокупности процессов, социализирующих человека. Генезис и эволюцию педагогической деятельности, становление педагогической реальности социология позволяет интерпретировать в логике процессов институциализации и легитимации образовательных институтов.

В-пятых, история педагогики **политологична**, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, с борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «Образование как явление общественной жизни, — пишет Э. Д. Днепров, — выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как система образовательных учреждений и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике — *смысл и предмет образовательной политики*» [17. С. 13].

В-шестых, история педагогики **этнологична**, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на различных уровнях общественного развития в различных регионах земного шара.

В-седьмых, история педагогики **антропологична**, ибо рассматривает педагогические процессы как процессы, способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации формирования и развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологического вида *Homo sapiens*. Антропологичность истории педагогики усиливается благодаря оформлению в рамках педагогики педагогической антропологии, центрирующей свое внимание на человеке как субъекте педагогической деятельности и педагогического процесса, прежде всего, говоря словами К. Д. Ушинского, на человеке как предмете воспитания.

В-седьмых, история педагогики **философична** не только потому, что вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Помимо этого, Б. М. Бим-Бад указывает на существование осо-

бой философии истории педагогики. По его мнению, «философия истории педагогики есть ответ на вопрос: «Что означает эволюция педагогики, в чем ее смысл?» и «По каким законам развивается педагогика?» [7. С. 46]. Да и философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия огромного большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов, например, в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Августин, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие, многие другие. В начале XX в. Д. Дьюи в США, П. Наторп в Германии, С. И. Гессен в России считали педагогику практической философией.

Второе важнейшее обстоятельство, которое следует учитывать при определении предмета педагогики, связано с тем, что с 1960-х гг. сначала на Западе, а позднее (хотя и в существенно меньшей степени) и в нашей стране все более усиливается тенденция рассматривать педагогическую практику в контексте самых широких социализирующих процессов и общественных условий ее функционирования и развития. «Педагогическая теория, — пишет Б. М. Бим-Бад, — все более становилась теорией «со-

циальной деятельности», то есть всей воспитательной деятельности всего общества в составе всех его социальных слоев, понимаемых, разумеется, в классовом смысле. Категория социальной деятельности задавала истории педагогики новое проблемное поле — истории воспитательной деятельности общества, понимаемой чрезвычайно широко, в социально-историческом смысле, как «педагогическая акция». Историческая функция — быть средством эмпирического и теоретического широкого социального исследования. Главным вопросом истории педагогики стало не то, что разные педагогики считали о том, как можно и должно воспитывать человека, и не то, как человека воспитывали, а то, как при данных конкретных исторических условиях и обстоятельствах и при определенном, имевшем место в данных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности — иногда благодаря, иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего — в результате взаимодействия формального и неформального воспитания и образования. Поэтому история педагогики была призвана ответить на вопросы, почему эти, а не другие изменения происходили в образе жизни и типе личности, каким фактическим нормам в политическом, нравственном и ином общественном поведении, принятым в данном социуме в данную эпоху, следовало воспитание и как было связано с ними, какие формы отчуждения порождали это воспитание из него как его следствия и т. д. ... Она изу-

чала фактические — материальные и идеальные — предпосылки и условия генезиса и развития основных типов личности данной эпохи... В соответствии с указанными функциями педагогической историографии находился и предмет истории педагогики — механизм превращения новорожденного во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке. А также история молодого поколения в целом как часть исторического процесса, часть политических и социальных изменений в данном обществе» [6. С. 38—39].

Данный подход к пониманию истории педагогики и ее предмета имеет давние корни. Достаточно вспомнить, что еще в 1860 г. Л. Н. Толстой писал: «История педагогики — двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и

церковных, более и более поучительны становились люди — являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учился теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли... В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания так, как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания» [30. С. 37—38].

Таким образом, два указанных обстоятельства свидетельствуют о том, что в сфере внимания истории педагогики оказывается очень широкое общественное пространство, по существу охватывающее всю социокультурную динамику общества. При этом возникает традиционная для методологии науки проблема разделения объекта и предмета исследования. Весьма примечательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, ни И. И. Огородникова, ни Э. Д. Днепров, ни Н. А. Вершинина, ни В. Г. Безрогов, ни другие авторы

не различают объект и предмет истории педагогики, не пытаются развести их, что соответствует сложившейся традиции ее исследования.

А. Н. Джуринский в последнем издании учебника для бакалавров устанавливает для исследовательского поля истории педагогики предельно широкую рамку. Он пишет: «Объект истории мировой педагогики много слоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и образования» [15. С. 9–10]. В размышлениях А. Н. Джуринского следует обратить внимание не только на «широту охвата», но и на то, что «собственно развитие теории и практики воспитания и образования» идет через запятую в черед других «переплетающихся сфер», завершая этот поистине всеобъемлющий перечень.

С. В. Бобрышев в монографии, посвященной вопросам методологии истории педагогики, наоборот, обращает внимание исследователей на необходимость «оставаться в рамках своего предмета», говоря о том, что история педагогики не должна «стать

всеобъемлющей и всеинтерпретирующей научной дисциплиной, ибо на определенном этапе может сложиться иллюзорное впечатление, что все вокруг — это сплошная педагогика (что в определенном смысле и произошло, в частности, с «Историей педагогики» К. Шмидта 1860–1862 гг.)» [8].

Показательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, А. Н. Джуринский пишет только об объекте, а С. В. Бобрышев — только о предмете рассматриваемой отрасли знания. Хотя пытаются сказать они об одном и том же.

Между тем, науковедение признает, что каждая отрасль научного знания имеет свой объект и предмет исследования. Историк И. Д. Ковальченко рассматривал объект науки как «совокупность качественно определенных явлений и процессов, существенно отличных по своей внутренней природе основными чертами и законами функционирования и развития от других объектов этой реальности». Говоря же о предмете науки, он писал, что это «определенная целостная совокупность наиболее существенных свойств и признаков объекта познания, которая подвергается изучению» [20. С. 42–43]. Педагог В. В. Краевский подчеркивал, что «принято различать объект и предмет науки. Объект — это область действительности, которую исследует данная наука, предмет — способ видения объекта с позиций этой науки... Предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объек-

том. Можно сказать проще: предмет науки — это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия нашей науки для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения»² [27. С. 9—10]

Опираясь на используемую Л. Н. Толстым терминологию, исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить, как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целостность, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, **предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении**

всего его существования. *История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, конструирует педагогическую реальность прошлого, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.*

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее, представляют собой его своеобразные зародыши. В этом отношении прав французский историк Ф. Аррес, автор знаменитой книги «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке», писавший еще в 1949 г.: «Историк прошло-

² В современной философской литературе объект определяют как «то, на что направлена активность (реальная и познавательная) субъекта». При этом внимание обращается на то, что «объект — предметная область (реальная или воображаемая), на которую направлены активный интерес и внимание человека.... Организуя свои практические или интеллектуальные действия, люди выделяют в физической и психической реальности лишь те характеристики, которые с их точки зрения являются на данный момент важными, определяющими и прочными. Совокупность подобных характеристик и воспринимается в качестве соответствующей предметной области, на которую направлена человеческая активность. Таким образом, окружающая действительность превращается в объект, определенным образом конструируемый самим человеком». (Лекторский В. А., Гусев С. С. Объект // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009. С. 642, 643).

го должен полагаться на настоящее. Напротив, историк современности должен покинуть настоящее, чтобы положиться на референциальное прошлое. Историк прошлого необходимо обладать непосредственным, свойственным современникам сознанием настоящего... Сегодня невозможно утверждать, как это делалось недавно, что История — это наука об эволюции... История начинает воспринимать себя как диалог, в котором всегда участвует настоящее... Сегодняшний историк без тени смущения признает свою принадлежность к современному миру, и его труды по-своему отвечает на те — разделяемые им — тревоги, которые испытывают его современники. Его видение прошлого остается связанным с настоящим — настоящим, не ограничивающимся ссылкой на тот или иной метод» [2. С. 245—246].

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности — идеальной и материальной, в фокусе которой находится изменяющийся — изменяемый — изменяющийся человек, а также цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений, а также способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования. Изменение это может быть, во-первых, прямым, непосредственным; во-вторых, косвенным, опосредованным через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий,

имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае [25]. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда является воздействием-взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия-взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множественностью условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность.

Внешние детерминанты лежат вне рамок самой педагогической реальности, более или менее радикально опре-

деляя ее функционирование и развитие. По существу, такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. Социальная структура общества определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. Политическая сфера жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная культура общества является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. Философия, религия, идеология, антропология наряду с социально-гуманитарными науками влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта)

педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие, на его изменения. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институализация и легитимизация, успехи или неудачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связаны со всем комплексом процессов социализации человека, с их потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

Помимо этого, в человеческой истории существует сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия,

неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика, на что, как уже говорилось, указывал Э. Д. Днепров. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается также и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, *отдельных людей в человеке*, обладающим определенным набором качеств и свойств и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом является вся та исторически развивающаяся сфера (сферы) общественной жизни, которая определяет

контекст исторически развивающейся педагогической деятельности и педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность процессов их социализации и область их ментальной фиксации, осмысления и конструирования.

Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что *в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной*. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем «педагогической проблематикой» во всех сферах общественного сознания на его быденном и теоретическом уровнях. Ведь перед историком стоит не просто задача познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, он должен объяснить и понять ее, а это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без различных социализирующих процессов, без всего ментального богатства ушедших времен. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследо-

вательских ситуациях оказываться в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики, как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую

рамку данной отрасли знания. Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и т. п.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М.. Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. — М. : Изд., 1973. — 420 с.
2. Аръес, Ф. Время истории / Ф. Аръес ; Пер. с фр. — М. ОГИ, 2011. — 304 с.
3. Безрогов, В. Г. История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории [Электронный ресурс] / В. Г. Безрогов // Education. — URL: http://www.jeducation.ru/5_2009/104.html — Дата обращения: 15.01.2012.
4. Безрогов, В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики / В. Г. Безрогов // Всемирный историко-педагогический процесс: Концепции, модели, историография. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — С. 24—31.
5. Бим-Бад, Б. М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования Б. М. Бим-Бад // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. — М. : Просвещение, 1986. — С. 100—149.
6. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 132 с.
7. Бим-Бад, Б. М. Что такое философия истории педагогики? / Б. М. Бим-Бад // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции, 5—6 декабря 2005 г. — М. : Тверь: АСОУ; Золотая буква, 2005. — С. 43—48.
8. Бобрышев, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышев. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2006. — 477 с.
9. Бобрышев, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Бобрышев. — Ставрополь, 2006. — 196 с.
10. Бобрышев, С. В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX — начало XX века) / С. В. Бобрышев // Развитие образование и педагогической мысли в истории общества. — М. : АСОУ, 2007. — С. 132—133.
11. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — № 8 (30). — С. 65. (Серия «Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения»).
12. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — СПб, 2007. — № 8 (30). — С. 56—67.

13. Вершинина, Н. А. Структура педагогики: Методология исследования: монография / Н. А. Вершинина. — СПб. : Педагогика, 2008. — 320 с.
14. Ганелин, Ш. И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1957. — № 12. — С. 126.
15. Гребенко, Н. И. К вопросу о предмете истории педагогики / Н. И. Гребенко, В. В. Макаев // Страницы истории педагогики. — Пятигорск: ПГПИИЯ, 1992. — С. 64–73.
16. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования / А. Н. Джуринский. — М. : Юрайт, 2011. — 240 с.
17. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. — 392 с.
18. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 1 / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.
19. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1917–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : АПН СССР, 1981. — 480 с.
20. Желваков, Н. Методологические проблемы современной истории педагогики. Проблемы научной педагогики / Н. Желваков. — М. : Педагогика, 1929. — 287 с.
21. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. — М. : Наука, 1987. — 440 с.
22. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. — М. : ИТОП, 1996. — С. 154–168.
23. Корнетов, Г. Б. История педагогики сегодня: предмет, метод, ценностные ориентиры / Г. Б. Корнетов // История педагогики сегодня. — СПб. : Изд-во Тускарора, 1998. — С. 3–15.
24. Корнетов, Г. Б. История педагогики: проблемы, предмет, подходы / Г. Б. Корнетов // Европейская педагогика от античности до начала Нового времени. — М. : Высш. школа, 1994. — Ч. 1. — 440 с.
25. Корнетов, Г. Б. Объект и предмет истории педагогики / Г. Б. Корнетов // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. — М. : Педагогика, 2000. — Т. 1. — 400 с.
26. Корнетов, Г. Б. Педагогическое действие / Г. Б. Корнетов // Постигание педагогической культуры человечества: монография. — М. : АСОУ, 2010. — Т. 2. — 248 с.
27. Кошелева, О. Е. Концептуализация историко-педагогического процесса в макро и микро подходах / О. Е. Кошелева // История педагогики на пороге XXI: историография, методология, теория. — М. : Эйдос, 2001. — Ч. 2. — 366 с.
28. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М. : Академия, 2003. — 256 с.
29. Лекторский, В. А. Объект / В. А. Лекторский, С. С. Гусев // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М. : Мысль, 2009. — С. 642–643.
30. Огородникова, И. И. Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики / И. И. Огородникова // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. — М. : АПН СССР, 1986. — 110 с.
31. Толстой, Л. Н. О задачах педагогики / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — С. 37–38.
32. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / К. Шмидт. — М. : Изд. К. Т. Солдатенкова, 1890. — Т. 1. — 760 с.

История ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Безрогов

М. ЛОМОНОСОВ: НАЧАЛО НАУЧНОГО ПУТИ¹



УДК 371.31

ББК 74.03

В статье рассматриваются годы ученичества М. В. Ломоносова, показывается его новаторское отношения к принятым образовательным стратегиям.

Ключевые слова: индивидуальное обучение, высшая школа, студенчество.

Bezrogov V. G.

Scholarship Holder M. Lomonosov Between Western Education and Russian Patriotism

The article describes M. Lomonosov's period of traineeship and shows his innovative attitude to the accepted educational strategies.

Key words: individual training, higher education, student community.

В биографии М. В. Ломоносова годы обучения протянулись с конца 1710-х годов по начало 1740-х. Они пришлись на первое двадцатилетие утверждения в России имперской идеологии (1721–1741 гг.), завершившееся

воцарением Елизаветы Петровны. Представление о России как о великой империи рождало нужду в воспитании подданных, соответствующих этим представлениям. Время дало Ломоносову уникальный шанс достичь

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФНФ 11-06-00277а.

успеха на высочайшем уровне. Годы учения обусловили тот образовательный и психологический потенциал выхода из старого в новый миф, который помог Михайле взойти на петербургскую «сцену». Они делятся на следующие хронологические периоды:

— **домосковский** (1710-е — 1730 гг.: девять лет с матерью до ее смерти в 1720 г. [15], обучение у земляков, скорее всего, в семье и, вероятно, в короткие периоды пребывания с отцовским судном в Архангельске, а затем, по видимому, и в Холмогорах, где в «словесной школе», открытой в 1723 г., учительствовал Иван Каргопольский, воспитанник Славяно-греко-латинской академии (СЛА), обучавшийся в 1717–1723 гг. в Сорбонне, но отправленный в Холмогоры спустя несколько лет после возвращения [21]²; известно освоенное Михайлой «трехнижие» Мелетия, Леонтия, Симеона вкупе с обучением чтению церковных книг и пению церковному³; с 10 до 16 лет плавание с отцом, подписи в деловых документах; знакомство с солеварением, саамами («лопарями»), со старобрядцами, вероятно, Выголексинской поморской пустыни: помета на рукописи «Службе и житии Димитрия Мироточца», что с нее «списывал» «Михайла Ломоносов» [см.: 22. С. 53; 31; 7; 9; 24; 8; 6; 3; 4. С.75]);

— **московский** (1731–1735 гг., СЛА, прохождение классов: *фара*, латынь, сер. января 1731 — кон. марта; *инфима*, латынь и славяно-русский, апрель — сер. июля; *грамматика*, сер. июля — кон. декабря; *синтаксима*, латинский синтаксис, арифметика, география, история, краткий катехизис, январь 1732 — сер. июля; *пиктика*, лат. и рус. поэзия, теория стихосложения [27; 11], сер. июля 1732 — сер. июля 1733; *риторика*, красноречие, сер. июля 1733 — сер. июля 1735; неудачная попытка определить священником в Оренбургскую экспедицию, отказ от священничества в Карелии; *философия*, логика, сер. июля 1735 — декабрь, отъезд в Петербург; остались непройденными классы философии и богословия);

— **первый петербургский** (январь-август 1736 г., пребывание при Академии наук (АН), обучение немецкому языку, небрежение к присланным ученикам со стороны вызвавших их для продолжения учения в Петербурге);

— **германский** (ноябрь 1736 — май 1741 г., послан обучаться рудному делу к Х. Вольфу, Марбург, земля Гессен, и к И. Ф. Генкелю, Фрейбург, Саксония; с мая 1740 не обучается);

— **второй петербургский** (июнь — декабрь 1741 г, студент проф.

² Ломоносов мог знать учителя Холмогорской школы Ивана Каргопольского последнее время перед побегом в Москву. Но мог быть знаком лишь с его предшественником иеромонахом Виктором, каковой был «родом из Украины» [20. С.95-96].

³ «Грамматика» Смотрицкого, «Арифметика» Магницкого, «Псалтирь» Полоцкого. «Академическая биография», цит.по: [20. С.76]. Азбуку, церковнославянскую грамматику, церковный устав, чтение духовных книг и пение Ломоносов вполне мог изучить в школе при Холмогорском архиерейском доме, открытой там в 1723 г. Жил Михайла тогда в 4–6 км от этой школы (благодарю Л. В.Мошкову за указание на небольшое расстояние между родной деревней Михайлы и епископской школой в Холмогорах).

И. Аммана, с января 1742 адъюнкт физического класса, с сентября читает лекции: ученичество окончилось).

Источники о годах ученичества М. В. Ломоносова чрезвычайно скудны по первым двум периодам, но они сообщают некоторые характеристики отношения Михайлы к учению и к успехам в нем. Так, уже в холмогорский период обнаруживает себя склонность Ломоносова публично подчеркивать свои успехи в обучении чему бы то ни было: «Охота его до чтения на клиросе и за амвоном была так велика, что нередко биван был не от сверстников по летам, но от сверстников по учению за то, что стыдил их превосходством своим пред ними произносить читаемое к месту расстановочно, внятно, а при том и с особою приятностию и ломкостью голоса» [20. С. 76].

В начале января 1731 г. по прибытию в Москву Ломоносов поступил сначала в Школу математических и навигацких наук, но уже через две недели получил от ректора Славяно-греко-латинской академии позволение быть в нее зачисленным. Мы, к сожалению, не можем сказать ничего определенного, была ли такая перемена места обучения следствием оформившегося намерения пойти по «гуманитарному», а не по «математико-военно-техническому» направлению, или результатом разочарования в первоначальном плане учиться там, где преподавал до 1739 г. Леонтий

Магницкий, автор «Арифметики» (1703), знакомой Михайле еще по Холмогорам и называемой им потом среди «врат», открывших ему науку. О времени обучения в этих двух московских учебных заведениях мы имеем практически лишь только воспоминания самого Михайлы. Остальные сведения весьма косвенны и относятся лишь ко времени обучения (общение с приходившими на Москву земляками и т. п.). Характеризуя московский период своего достаточно успешного ученичества, Ломоносов говорил о массе факторов, отвлекавших его от учения в Славяно-греко-латинской академии: «Обучаясь в Спасских школах, имел я со всех сторон отвращающие от наук пресильные стремления, которые в тогдашние лета почти непреодоленную силу имели» [25. т. 10. С. 479]⁴. Часть сил, например, уходила на заботу о платье как способе визуально выключиться из податного сословия. Воспоминания Ломоносова о его бедствиях в Москве расходятся с записью рассказов крестьянина В. Варфоломеева, что Михайла «носил тогда платье сермяжного сукна черкасского покрою; а между прочим в том (Зайконоспасском) монастыре отправлял пономарскую должность»; в крестьянских глазах это были свидетельства хорошего материального положения [26. С. 298–300]. Ломоносов рассказывал, что выбор СГЛА как места обучения определил в

⁴ Распространенный тезис об исключительно быстром прохождении Ломоносовым курса СГЛА по сравнению с другими школярами не соответствует действительности, поскольку в первых низших ее классах переход из класса в класс после 4–6 месяцев обучения был предусмотрен программой «Спасских школ». Ломоносов сдавал экзамены за соответствующий период обучения почти согласно регламенту, в первых классах незначительно опережая других учеников. Далее скорость научения Михайлы затормаживается. См. статью о СГЛА в [16].

конце концов персональные знакомства с земляками. Московский период завершился просьбой быть включенным в число студентов, отправляемых доучиваться в столичный Петербург.

Наиболее представительны документы о пребывании Ломоносова студентом в Германии, прежде всего, переписка самого Михаила и письма о нем других лиц. Рассмотрим этот период и попробуем реконструировать на его основе поведенческую стратегию по отношению к учителю (наставнику в профессии), которая была выработана Ломоносовым к этому времени и, вероятно, трансформировалась в процессе обучения у профессоров двух германских университетов. Изначальная установка, с которой трех юношей в 1736 г. отправили обучаться за границу горному делу, была сформулирована отцом одного из них, горным советником Викентием Рейзером: «Образовать для государственной службы ученых горных офицеров». При детализации задачи мы видим явное переплетение в менталитете заказчика представлений об их обучении как школяров и как подмастерьев: «Так как конечная цель при посылке трех молодых студентов в Фрейберг состоит в том, чтобы они основательно изучили систематическую химию, то эта цель не будет достигнута, ежели они предварительно не пройдут физики. ... Химик, имея дело со множеством природных тел, должен знать силы природы и свойства тел, которые относятся к его области... Только изучив естественные

науки в той мере, в какой это преимущественно надобно для металлургии, и пройдя философический курс по первой части химии Бургаве..., прилагают руки к химии, которая раскрывает перед очами то, что теория в лучшем случае предлагала как вероятную догадку. И при таком порядке [обучения] студент без труда усмотрит, что обыкновенная работа горного и монетного пробирера скорее подобна ремеслу, нежели ученому занятию, и легко может быть перенята другими» [20. С. 204—205]⁵. Отправленные за границу учиться Рейзер, Ломоносов и Виноградов попали не только в незнакомое, непривычное для них социальное и культурное пространство, но и оказались где-то между принятыми в Европе статусами студентов и подмастерьев. Студенты и подмастерья, принадлежавшие западной городской культуре, хорошо осознавали, вернее, чувствовали границы своего «вольного» поведения [33; 1]. Приехавшие студенты подобным знанием, укорененным в менталитете, не обладали [2. С. 148—154]. Они пытались действовать в парадигме иной культуры, но ориентировались на внешние проявления своих собратьев. И, не осознавая границ дозволенного, перехлестывали через край. Вырванные из привычной обстановки, они, возможно, не понимали своего места в иерархии⁶. В системе категорий «свое» — «чужое» ими усваивались прежде всего внешние стратегии поведения в незнакомой культуре и понимание того, что быть великим ученым — это путь к власти

⁵ Эти представления корреспондировались с наблюдаемым устройством первых петровских школ, в которых каждый ученик проходил курс «наук» со своей собственной скоростью, т. е., по сути, обучаясь индивидуально.

⁶ Сердечно благодарю Л. В. Мошкову за указание на данное обстоятельство.

и авторитету. Однако в преподавании такое понимание проявилось у Ломоносова, как мы увидим, отнюдь не через обожание учеником учителя и не через старинное послушание. Власть над человеком в Московии диктовала совсем другое поведение в моменты ее видимого отсутствия, нежели в культуре Западной Европы.

Первым пунктом назначения стал Марбург [28]. В это время в нем обучалось более трех сотен студентов. Русских студентов направили к Христиану Вольфу (1679–1754), иностранному члену Петербургской АН, знаменитому философу, более известному в России в качестве математика и физика [32; 10; 29]. Почти год ушел на освоение хорошего уровня немецкого языка. В сентябре 1737 г. Ломоносов решает написать своему петербургскому куратору первое письмо по-немецки, прилагая к нему рисунок Каина, выполненный по альбому, который русские студенты взяли с собой. Еще через год в Петербург в качестве отчета отправляется первая студенческая научная работа на латинском языке (октябрь 1738 г.).

Следующая будет в мае 1739-го, незадолго до переезда в саксонский город Фрейберг в июле месяце. Два года и восемь месяцев пробыл Ломоносов первый раз в Марбурге. Что и как изучал Михайла в этом гессенском городе? Как выстраивал отношения со своими учителями?

Отвечая на этот вопрос, необходимо прежде всего отметить наличие по данному поводу инструкций, направляемых учащимся в письменном виде от их академического начальства. Первое наставление подобного рода студиозусы обрели в августе 1736 года и в получении оно собственноручно расписались. Показывая «пристойные нравы и поступки», они должны были учиться прежде всего «химической науке и горных дел», а попутно «естественной истории, физике, геометрии и тригонометрии, механике, гидравлике и гидротехнике», осматривать «рудокопные места», «машины и строения», трудиться «в лабораториях». Не забыты были надлежащие упражнения в «русском, немецком, латинском и французском языках»⁷. Исполняя оную инструкцию, Ломоносов с но-

⁷ [18. С. 14–15]. В этом же издании приведены и последующие инструкции в адрес Ломоносова и его однокашников Дмитрия Виноградова и Густава-Ульриха Рейзера. В них, в частности, говорится об изучении минералогии, ботаники, зоологии. Инструкции предусматривали большую долю самообучения и необходимость перечисления в отчетах всех прослушанных курсов и лекций. Тон инструкций предполагает существование студентов из России в отрыве от обычной университетской жизни (инструменты, наставники, книги). Петербургские «режиссеры» обучения посланных в Германию стипендиатов не полагали для них необходимым вступать в тесные контакты с другими соучениками. Завязывание полезных контактов, по-видимому, считалось нежелательным и даже опасным, ибо могло привести к решению не возвращаться на родину (такие казусы нередко случались с их предшественниками по обучению в иноземных государствах). Нигде в инструкциях не говорится о совместных занятиях вместе с другими марбургскими, а затем фрейбергскими студентами. Как нам представляется, в этих распоряжениях речь шла преимущественно об эксклюзивных уроках, оплачиваемых особо из российской казны. Поэтому не случайно посещение бесплатных для россиян «публичных лекций» особо подчеркивается в отчетах (*Collegium Chymicum theoreticum Дуйзинга*). В сохранившемся рассказе марбургского студента И. С. Пюттера о Ломоносове не сообщается ничего об их совместном обучении [19. С. 90].

ября до апреля 1737 года «брал уроки немецкого языка, арифметики, геометрии и тригонометрии», а с мая — французского и рисования. Основными базовыми курсами были общеуниверситетские лекции по химии у профессора Ю. Дуйзинга, а также эксклюзивные лекции русским студентам по механике, гидравлике и гидростатике самого Вольфа. Доминировавшей формой обучения гостей из России были частные уроки у профессоров и их учеников.⁸ Это выделяло и возвышало россиян над остальными марбургскими студентами, но и до некоторой степени обособляло их, лишало содержательного общения со сверстниками, направляло больше на самообразование.

Поэтому, вероятно, не случайно, что к октябрю 1737 года относится первый след зарождавшейся у Ломоносова концепции харизматической обоснованности и оправданности всех своих действий исполнением «ВысочайшейволиЕяИмператорского Величества». Впоследствии, уже после переезда в город Фрейберг, данная патриотическая концепция детализируется в сознании двадцативосьмилетнего Михайлы во время его конфликта с горным советником И. Ф. Генкелем [18. С. 34–35].

Сохранился своего рода «бюджет времени», составленный Ломоносовым в октябре 1738 года на исходе второго

года пребывания в Марбурге. В нем упоминается ежедневное посещение двух публичных лекций. Остальное время отводилось на самоподготовку: «Я у господина регирунгсрата и профессора Вольфа слушал Collegium physicum theoreticum по утрам от 11 до 12 часов и Collegium logicum после обеда от 4 до 5 часов. В настоящее же время я у того же господина регирунгсрата Вольфа посещаю Collegium physicum experimentale от 9 до 10 часов утра и Collegium methaphysicum от 3 до 4 часов после обеда. Химию повторяю по сочинениям Бургава, Шталя и Штабеля. До сих пор я по утрам от 10 до 11 часов упражнялся также в рисовании» [18. С. 32–33]⁹.

Вольф оценивал прилежание и успехи российских студентов более чем с прохладцей. Спустя год занятий он писал обо все еще не вполне хорошем знании ими немецкого языка [19. С. 85–86]¹⁰. Ломоносов имел неплохую подготовку в латинском (наследство московского периода ученичества). Уроки французского языка россияне не пожелали оплачивать, а бесплатного учителя этому предмету им найти не удалось. В начале 1739 года Вольф сетует на неумение российских студентов пользоваться «той свободой, которой их в университете никак нельзя лишить», и счи-

⁸ Немецким и математикой Михайла занимался с помощником Вольфа Иоганном-Конрадом Шпангенбергом, своим ровесником (1711–1783) [25. т. 10. С. 507].

⁹ Спустя полвека русский студент в Женеве Павел Строганов считал бы такой учебный распорядок слишком обремененным. См. описание его рабочего дня в январе 1787 г. [30. С. 227].

¹⁰ Чем дальше, тем все больше профессора беспокоит беспорядочный образ жизни русских студентов. Это беспокойство, попытки наставника уладить финансовые дела склонных к кутежам и женскому полу молодых мужчин вытесняют из писем Вольфа почти все содержательные сведения об их обучении. В январских 1739 года письмах говорится о завершении в Марбурге Ломоносовым, Рейзером и Виноградовым практически всех курсов, кроме

тает, что им со стороны петербургских кураторов следовало бы наказать покинуть университет и поступить в качестве подмастерьев в обучение к какому-нибудь «химику»-профессионалу [19. С. 93—95]. Вольфа, наблюдавшего учеников из разных частей Европы и понимавшего, что необходимо во многом извинять и помогать приезжающим издалека, очень обескураживала и беспокоила беспечность русских в финансовых делах и обязательствах по отношению к другим людям, особенно к тем, кто не были над ними формальными начальниками [19. С. 98—100]¹¹. «Они чрезвычайно дерзки против своих кредиторов, тотчас грозя им своей шпагой, и насильно заставляют их давать им в долг деньги... На обещания они мастера...» В этом письме явно сквозит недоумение немецкого ученого — теоретика и экспериментатора, — происшедшее от непонятной ему природы наблюдаемых представителей, вероятно, достаточно редких для его окружения культурных обычаев¹². В письме к куратору российских студентов барону И. А. Корфу, написанном уже после их отправки из Марбурга во Фрейбург, Вольф

дает, наконец, волю своим чувствам и немалому, долго сдерживаемому раздражению: «Студенты уехали отсюда 20 июля [1739] утром после 5 часов и сели в экипаж у моего дома, причем каждому при входе в карету вручены деньги на путевые издержки. Из-за Виноградова мне пришлось еще много хлопотать, чтобы предупредить столкновения его с разными студентами, которые могли замедлить отъезд. Ломоносов также еще выкинул штуку, в которой было мало проку и которая могла только послужить задержкою, если бы я, по теперешнему моему званию проректора, не предупредил этого». Поскольку с точки зрения Вольфа Ломоносов кроме немецкого языка «сделал успехи и в науках», то его наставник не стал раскрывать, какого рода «штуку» пробовал выкинуть Herr Lomonosoff. Однако далее он и о нем снова говорит весьма неместно: «Причина их долгов обнаруживается лишь теперь, после их отъезда. Они через меру предавались разгульной жизни и были пристрастны к женскому полу. Пока они сами еще были здесь налицо, всякий боялся сказать про них что-нибудь, потому что

¹¹ М. Ломоносов, как выходец из податного сословия, испытывал, по-видимому, особо серьезные трудности в налаживании горизонтального социального общения с равными себе неродичами и выстраивании в отношениях с ними системы взаимных обязательств (в этом ему совсем не помогали получаемые из России инструкции). Вероятно, Михайле гораздо понятнее были вертикальные отношения власти и подчинения. Нетерпимость к людям равного статуса, находившимся в одном с Ломоносовым отношении к власти, подчеркивали впоследствии многие современники поэта и ученого.

¹² Известно, что Вольф, ученый энциклопедического склада, создавал систему трактатов, стремившихся объять весь мир и все происходившие в нем процессы в науке «о всех возможных вещах». Мне сейчас трудно сказать, насколько Христиан Вольф в трудах «о Боге, мире и душе человека», «о силах человеческого ума и правильном их употреблении», «о деяниях и поступках людей», «об общественной жизни людей» и других предугадал или смог описать представителей той породы, которую он наблюдал у приехавших из России. См.: [35]

они угрозами своими держали всех в страхе. Отъезд их освободил меня от многих хлопот» [19. С. 106–109]. Вежливость Вольфа и его обязательства перед Петербургской АН сыграли большую роль в том, что немецкий профессор продолжал поддерживать Ломоносова и в последующие годы вплоть до момента отъезда Михайлы обратно в Петербург. Впоследствии Ломоносов постоянно подчеркивал благодеяния Вольфа по отношению к нему, хотя не всегда без легкой издевки в адрес своего немецкого наставника¹³.

В июле 1739 г. Ломоносов, оставив в Марбурге на шестом месяце беременности свою невенчанную подругу Елизавету Христину, дочь квартирной хозяйки, переезжает во Фрейберг учиться у знаменитого специалиста по минералам и рудникам, берграта («горного мастера») Иоганна Генкеля (1678–1744) [34]. Новому ученику предстояло постигать у него «разработку рудников и устройство машин» уже в полном отрыве от какой бы то ни было университетской жизни («берграта держит их у себя в доме, и они не живут в университете») [19. С. 107–109, 112–113]. Петербургские

режиссеры теперь, после относительных неудач в Марбурге, определенно рассматривают пребывание трех студентов у Генкеля как своего рода «ученое ремесленное ученичество», усиливая внеуниверситетский его характер. Молодым (по крайней мере, статусно) людям велено «оказывать г. берг-физику Генкелю, яко своему начальнику, должное почтение и прилежно исполнять все его распоряжения относительно занятий, образа жизни и поведения» [20. С. 307]¹⁴. И вот здесь наступает своего рода кульминация всего периода заграничного ученичества Михайлы Ломоносова: конфликт с наставником Генкелем.

Конфликт начался в конце декабря 1739 года, а в начале мая 1740 года Ломоносов был вынужден покинуть Фрейберг и скрыться. В июле было принято решение отозвать его в Петербург, но оно удалось исполнить лишь в мае 1741 года.

Первая часть действия описана Генкелем так: «Сначала я почти отличал его [перед другими двумя приехавшими студентами], но вскоре заметил, что он человек не очень доброго нрава и предан пьянству... Видя, однако же, что у него светлая

¹³ Например, такой: «Хотя я твердо уверен, что это мистическое учение [Вольфа] должно быть до основания уничтожено моими доказательствами, но я боюсь опечалить старость мужу, благодеяния которого по отношению ко мне я не могу забыть, иначе я не побоялся бы раздражить по всей Германии шершней-монадистов» (Из письма Л. Эйлеру 12/23 февраля 1754 г. [25. Т. 10. С. 501–502]). В контексте интеллектуальной переписки ученых XVIII века подобный стиль закладывал в себе явное издевательство или в лучшем случае подтрунивание за спиной Вольфа.

¹⁴ Подобное ученичество хорошо корреспондировалось с опробованной еще в Марбурге практикой частных уроков, даваемых русским студентам специально нанимаемыми для этого учителями. Теперь поступили также, найдя для русских, помимо самого Генкеля, еще Иоганна Керна, «обучавшего всех троих» «чертежам и наброскам рудничных строений, плавильных печей, различных приспособлений и машин, а также штуфов», то есть образцов руды (письмо Генкеля Корфу 10.08.1739 [20. С. 312]).

голова и что он оказывает успехи в изучении металлургии, я все еще надеялся, что он исправится... Поручил я ему, между прочим, заняться у огня работою такого рода, которую обыкновенно и сам исполнял, да и другие не отказывались делать, но он мне два раза наотрез ответил: не хочу. Видя, что он, кажется, намерен отделаться от работы [«он меня растирать сулему поставил»] и уже давно желает разыгрывать роль господина, я решился... испытать его послушание... объясняя ему, что он таким образом ничему не научится, да и здесь будет совершенно бесполезен... он... страшно... кричал... ругался...» [19. С. 116–122; 18. С. 40–45]. Мы видим здесь наглядно выраженное отрицание индивидуальных ученических отношений и принципа главенства наставника в ремесле над подмастерьем, над его личностью и силой рук. Ломоносов отвергает ремесленное ученичество, традиционное профессиональное наставничество. Он говорит об «уязвленной невинности», ибо воля и «покровительство Всемилостивейшей Государыни Императрицы нашей» не позволяли ему «терпеливо сносить» указания Генкеля. Идея использования в полемике и карьере государственного мифа, зародившаяся еще в 1737 году, обретает в декабре 1739 г. окончательную формулировку. В свете

разраставшегося во Фрейберге конфликта для поддержания и углубления внимания к себе именно в это время Ломоносов отправляет в Петербург сочиненную в сентябре-начале декабря «Оду на взятие Хотина».¹⁵ Расчет удался: ода получила некоторый резонанс в столице. Хотя она и не была напечатана, но автор запомнился в Академии многим властью предержавшим. Вероятно, уже с помощью этого сочинения автор нащупал важный и возможный для него канал влияния на власть, его спонсировавшую: сочинение панегирических, торжественно-официозных текстов (од, транспарантов и другой «наглядной агитации»), разработка планов праздничных иллюминаций, фейерверков. По крайней мере, неоднозначный одический талант Ломоносова был, по-видимому, в числе не последних причин, обеспечивших Михайле защиту главы академической канцелярии Иоганна Шумахера (1690–1761), все сделавшего для того, чтобы отозванного из образовательной поездки казеннокоштного студента не подвергли суровому наказанию за провальное — с точки зрения Академии наук — результаты его заграничной командировки.

В своем последующем письме к Генкелю ученик как бы полуизвиняется, выражая намерение «предать все забвению» [18. С. 34–36]. Но отно-

¹⁵ По-видимому, до 12 декабря, когда в иностранную печать, широко освещавшую баталию 17 августа 1739 года между российским и турецким войсками, впервые просочились сведения о заключенном 7 сентября 1739 г. мире. Российская печать в это время еще ничего не сообщала о мирном договоре, ожидая ратификации оно. Сведения о сражении и взятии крепости Хотин появились в «Санкт-Петербургских ведомостях» 14 сентября, а в немецких газетах, начиная с 29 сентября. Но и в ноябре еще в дрезденской *Das Neueste von der Zeit* писали о большой значимости победы при Хотине, о немалом количестве захваченных военных трофеев [20. С.3 62–363].

шения не восстанавливаются: «Я потом опять стал обращаться с ним так ласково, как будто между нами ничего не было. Но ни строгость, ни ласки не действовали на него, и с каждым днем становилось очевиднее, что от него нельзя ожидать исправления...» [19. С. 116–122]. Далее Генкель, понимающий, что представителю иной культуры трудно адаптироваться к незнакомым правилам, условиям и условиям, описывает, как он приостановил отправку в Петербург доклада о поведении Ломоносова в надежде, что тот «образумится» и пообвыкнет. Однако ученик продолжал дерзить, обвинять наставника в присвоении российских денег, вести себя буйно, отказывался прислушаться к обращенным к нему призывам снова взяться за учебу. Учиться у Генкеля Ломоносову уже было неинтересно. Любовь к знаниям не перевешивала раздражения, в том числе от детального изложения материала¹⁶. В начале мая 1740 г. после очередного столкновения с наставником ученик берграта исчез из Фрейберга (чтобы не быть взятым под стражу городскими властями) и до мая 1741 г. странствовал: побывал в Лейпциге, Касселе, Голландии (Роттердам, Гаага, Амстердам), несколько раз возвращался в Марбург (там 26.05.1740 г. обвенчался с Елизаветой Христиной). Петербургская Академия наук пыталась его разыскать. Некоторое время ей этого не удавалось, о чем свидетельствует, например, такое письмо Генкелю: «Получив письмо Ваше из Фрейберга от 20.06.1740 г., Академия

наук к крайнему своему неудовольствию узнала о непристойном поведении студента Ломоносова. По-видимому, почти приходится думать, что с этим человеком вряд ли удастся за границей достигнуть предположенной цели, и потому признано полезным отозвать его сюда, чтобы употребить его на что-нибудь, сообразно его способностям. Об отправлении его уже сообщено письменно... Потрудитесь показать вид, что Вы ничего не знаете, с тем, чтобы человек этот не вздумал скрыться» [19. С. 360]. Академия, видно, опасалась получить еще одного «невозвращенца» из молодых людей, посланных обучаться за границу. Невозвращенцев в те годы случалось не так мало из числа посланных за границу.

Трудно реконструировать вероятную внутреннюю борьбу, шедшую в Ломоносове, решавшем: затеряться в Европе или вернуться, поставив на своего рода мессианскую идею царственного к нему покровительства. Михайла не знал тех условий, на которых его могли принять на родину обратно; «знакомые купцы из Архангельска», уже испытав крутой характер властей в отношении неисполнения повелений, не советовали «без приказанья в Петербург возвращаться», представив Ломоносову «кучу опасностей и несчастий», могущих впоследствии от такого решения. Бывший стипендиат с ноября 1740 г. пугается со своей стороны восстановить переписку с Петербургом, позиционировать себя как тем не менее полезного государству (в том числе и в качестве официального поэ-

¹⁶ «Он за первые четыре месяца едва с изложением учения о солях управился, на что и одного месяца хватило б» (Письмо к И. Д. Шумахеру 16 ноября 1740 г. [25. Т. 10. С. 423]).

та-панегириста) и понять, какие виды имеют на него в столице, насколько осерчали за неисполнение инструкций. Из его письма И. Д. Шумахеру, заведовавшему всей жизнью Академии наук, такая позиция явно видна: «Я уверен, что Вы, по природной доброте Вашей, не захотите меня, несчастного и угнетенного, отвергнуть и погубить человека, который уже в состоянии служить Ея Величеству и приносить пользу отечеству, а дадите мне испытать Вашу благосклонность. Кажется мне, правда, что Вы подумаете про меня: с Генкелем рассорился и не имеет более никакой надежды обучиться, как должно, химии и металлургии. Но сего господина могут почитать идолом только те, которые коротко его не знают. Я же не хотел бы променять на него свои, хотя и малые, но основательные знания, и не вижу причины, почему мне его почитать своею путеводной звездой и единственным своим спасением» [18. С. 40–47]. Вопрос о возможности официального возвращения завуалирован заявкой на присылку новых стипендиальных денег для посещения рудников в Гарце. Известно, что посещать копи и спускаться в шахты Ломоносов явно не любил. Он идет на рассуждение о желательности для него такой перспективы, внутренне желая показать, на какие жертвы он готов ради восстановления отношений с Петербургом.

В ожидании ответа некоторое время осенью 1740 года, а потом с января 1741 г. до своего отъезда на родину в мае 1741 г. он живет инкогнито в Марбурге у жены. Пробует освоить аптекарское дело. Ответ на ноябрьское письмо оказался четким и яс-

ным: «не медлить ни одной минуты», «немедленно отправиться в Любек и оттуда тотчас по открытии навигации прибыть» в российскую столицу. Период германского ученичества закончился. В посланном Ломоносову ордере на возвращение говорилось, что «Императорская Академия наук признала за благо отозвать его сюда и употребить здесь на другое дело» [18. С. 54–56]. Ломоносов прошел между студенчеством и ремесленным ученичеством, получив, как он полагал, «надлежащие» и «основательные» знания, более или менее самостоятельно решив вопрос о продолжительности и объеме своего обучения. По его указанию были распроданы все приобретенные им за время студенчества книги, в том числе научные, за исключением «хотя бы трех» увесистых томов, которые он просит выслать ему для того, чтобы увезти с собой в Россию: более чем тысячестраничное сочинение на латыни Николая Каусина (1580?–1651) «О духовном и светском красноречии 16 книг» (1626), семисотстраничное немецкое издание «Истории княжества Московитского» (1620) Петра Петрея (1570–1622) и тысячестраничное собрание немецких и латинских стихотворений Иоганна Гюнтера (1695–1723), выпущенное очередным тиражом в 1735 г. Почему Ломоносов на фоне разрыва со своими прежними товарищами («я не предполагал, что предложенной Вами дружбе столь быстро наступит конец... допустимо ли совершенно забыть своего земляка и товарища, который еще в состоянии быть в том или ином случае полезным», — пишет

он Д. Виноградову в апреле 1741 г.) решается просить только о книгах по риторике, русской истории и поэзии? Из-за долгов? Из-за разрыва с однокашниками вызволяет у них самое важное? Ожидает ли особого применения своих талантов в России с опорой именно на данные сферы интеллектуальной деятельности? К сожалению, мы ничего не знаем о мотивах такого решения. Но вряд ли оно было принято из ощущения, скажем, несовершенства в красноречии, поскольку риторикой Ломоносов занимался еще в Москве в «Спасских школах». Стихотворения Гюнтера он любил, «знал их почти наизусть» [17. С. 44, 53]. Мнения молодого человека о Петре мы не знаем, но столь ранний интерес к истории своей страны, пусть даже выставленной в этой книге не в очень позитивном ключе, весьма любопытен для будущего царедворца и панегириста. Риторика, история, поэзия станут помимо естественно-научных и технических штудий основными сферами применения Ломоносовым своих сил по возвращении в отечество.

С июня 1741 г. начинается последний период ученичества Ломоносова, завершившийся в самом начале января 1742 г. определением его адъюнктом физического класса в Петербургской Академии наук и назначением ему денежного содержания (оклада) за его научную и преподавательскую деятельность. С июня по декабрь 1741 г. Ломоносов трудится под руководством врача, профессора ботаники и натуральной истории Йоганна Аммана (1707–1741) над завершением начатого еще в 1731 г.

И. Г. Гmeliным «Каталога минералов». Амману поручили «преподавать ему естественную историю, особенно по царству ископаемых, и руководить его занятиями» по каталогизации коллекции. Первоначально предполагалось возложить на него руководство написанием Ломоносовым итоговой диссертации, рассмотрение которой должно было завершить период его ученичества. Вероятно, из-за не очень сильного здоровья Аммана (он скончался в возрасте 34 лет 4 декабря 1741 г.) обязанности научного руководителя были распределены между прочими членами Академии. Две написанные М. В. Ломоносовым еще в июле-августе 1741 г. диссертации («Рассуждение о катоптрико-диоптрическом зажигательном инструменте» и «Физико-химические рассуждения о соотвествии серебра и ртути, философские принципы») рассмотрены осенью профессорами вкупе с тремя диссертациями Г. У. Райзера и тремя диссертациями Д. И. Виноградова, его бывших соратников по обучению в германских землях. После рецензирования и обсуждения текстов 20 ноября 1741 г. Академическая конференция решила, что для получения итогового аттестата должен последовать экзамен, для Ломоносова в России, для Райзера и Виноградова — «за границею» у «тамошних профессоров» [19. С. 363]. Государственный переворот 25 ноября 1741 г., воцарение Елизаветы Петровны помешали намеченным планам, но не отменили их совсем; более того, у Ломоносова появился шанс стать заметным в условиях подвижки действующих вокруг трона фигур. В январе 1742 г. Ломоносов

направляет новой императрице прошение о пожаловании «тем чином, которого Императорская академия наук меня по моим наукам удостоит, в котором чину я, низжайший, отечеству полезен быть и Вашему Величеству верно и ревностно служить не премину», но настойчиво напоминает, что обещан ему был чин профессорский: «Послан был я, низжайший, в Марбургский университет для научения математики и философий с таким обнадеживанием, что ежели я, низжайший, мне указанные науки приму, то определить меня, низжайшего, здесь экстраординарным профессором, также и впредь по достоинству [в чинах] производить» [19. С. 363, 364]. Говоря о своем обучении в Германии во Фрейберге и Марбурге, кандидат на должность профессора горделиво пишет: «Во оных городах будучи, я чрез полпята года [4, 5] не токмо указанные мне науки принял, но в физике, химии и натуральной гистории горных дел так произошел, что оным других учить и к тому принадлежащие полезные книги с новыми инвенциями писать могу» [25. Т. 10. С. 326, 329]. Расчет на нужду в смысленных и образованных оказался верным, хотя и не принес сразу искомого звания. В непонятных политических условиях после ноябрьских событий академическим властям трудно было в произведении чинов перескакивать в званиях и окладах через прописанные в регламенте ступени. Советник Академической канцелярии

И. Д. Шумахер накладывает 8 января 1742 года максимально возможную (по тем временам) положительную резолюцию на определение пока еще не в профессора, но в адъюнкты (предшествующий профессорству чин). Профессорское собрание в марте утверждает его вердикт, и 11 мая 1742 года новый адъюнкт впервые присутствует на аналогичном собрании уже не в качестве ученика. Ученичество заканчивается, сочинительство и исследование продолжают, учительство начинается, организация химической лаборатории еще только намечается, не говоря о последующих деяниях, в том числе на поле организации образования и пропаганды наук.

В итоге всех четырех периодов ученичества Ломоносов формулирует новую парадигму отношения к учителю. Парадигму требовательности к нему со стороны ученика, парадигму защиты последним своей самостоятельности, права быть не только автодидактом, но и равным наставнику участником научно-образовательного диалога¹⁷. Парадигму ученичества, оправданного патриотизмом и готовностью служить своему Отечеству в качестве верного его сына. Патриотическая репрезентация стала последним уроком его ученичества, способом достичь цельности при всем многообразии интересов. При всех издержках новое рассмотрение ученичества как способа преодоления зависимости от наставника явилось

¹⁷ Интересно, что подобная парадигма выростала в то время не только в принятой Ломоносовым и до известной степени его сотоварищами стратегии поведения, но и в поведении других российских школяров, «петровских» студентов, обучавшихся за границей тем или иным наукам и ремеслам. Ломоносов обобщил и сделал максимально успешной новую биографическую стратегию. См.: [23. С. 20–21; 5. С. 45].

для России, скорее всего, прогрессивным педагогическим образцом и идеалом¹⁸. Наше рассмотрение приобретения Ломоносовым формирующего его личность опыта подтверждает слова одного из директоров академического музея М. В. Ломоносова Э. П. Карпеева о том, что «естественно-научная рациональность» была «уравновешена» патриотизмом как одной из определяющих черт ломоносовской личности. «Душевное беспокойство», «внутреннее напряжение» определили зарождение именно такой индивидуальной парадигмы на основе личностных трудностей с вписыванием Ломоносова в окружающую его среду [13; 14]. Однако эти трудности характера обусловили не только сложности жизненного пути. Его неоднозначное своеобразие оказалось для новой, императорской России необходимым и желанным. Оно привело к созиданию человека нового типа. Человека, могущего поставить на служение себе и своему делу всю самодержавную власть в государстве. Человека, показавшего, что ученый — это большой человек, что он многое может, в том числе соединить образование, науку и предприимчивость, умение выбиваться в люди с помощью своего интеллекта.

Ломоносов очень вовремя приехал домой из ученических странствий. Все послепетровское перебродило, и Елизавета стала выстраивать имидж серьезного имперского государства, а оно без ученых мужей (и университета) сильно проигрывало бы. Начинается

гонка: Россия — это большое государство на рубеже Европы и Азии — противопоставляет себя Европе. А большому государству нужны большие люди и идеи. Ломоносов всем собой демонстрировал, что он способен активно включаться в построение новой России. И. И. Шувалов и М. Л. Воронцов, по-видимому, не случайно поддерживали именно его, ожидая от него быстрых и громких результатов.

В 1741 году Михайле 30 лет — самый карьерный возраст. Им так или иначе, в той или иной степени, но воспринят опыт Запада при сохранении менталитета собственно российского человека. В этом заключалось его большое преимущество перед другими. Возвращаясь, он подчеркивает и приобретенную непрерывными трудами западную просвещенность, и сохраненную российскую преданность. Мастерски овладевает дискурсом патриотизма. «Имперскость» должна была воспринять «западность», чтобы проталкивать имперскую идею на уровне международных отношений и рейтингового соревнования европейских государств. Поэтому подлинный научный уровень адъюнкта физического класса, а затем профессора химии подчас трудно было оценить реально. Ломоносов мог во многих ситуациях заявить о себе громче всех, прикрываясь иллюзиями просвещения и науки как «ученых прихотей» идеальных, «просвещенных монархов», разделяемых и придворными кругами как покровителями профессором.

¹⁸ Следование учителю и разрыв с ним представляют собой два взаимосвязанных и постоянно борющихся друг с другом алгоритма педагогического процесса. Ломоносов стал одним из первых, кто открыл их взаимодействие для российской педагогической культуры. О двух путях (модусах) ученичества см.: [12. С. 119–122].

Лозунг науки и просвещенности стал для него основным. Империя вставала на ноги, фигура М. В. Ломоносова идеально подошла к создаваемому для нее контексту большого пространства, рационализируемого властью, мысля-

щей себя просвещенной. Своим успехом она осветила новое понимание отношений ученика с его учителями. Понимание, заведенное последующим ученикам.

Список литературы

1. Андреев, А. Ю. . Российские университеты XVIII — первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. — М.: Знак, 2009. — 649 с.
2. Андреев, А. Ю. студенты в немецких университетах XVIII — первой половины XIX века / А. Ю. Андреев. — М.: Знак, 2005. — 432 с.
3. Бабкин, Д. С. Биографии Ломоносова, составленные его современниками / Д. С. Бабкин // Ломоносов. — М.-Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1946. — Т. 1. — С. 27—31.
4. Бабкин, Д. С. Юношеские искания М. В. Ломоносова / Д. С. Бабкин // На рубеже. — Петрозаводск : Изд-во Петрозаводского ун-та, 1947. — № 5. — С. 72—76.
5. Балوشина, Н. И. Становление системы образовательного книгоиздания в России в конце XVII — первой четверти XVIII в. / Н. И. Балوشина // Просвещение на Руси, в России: исторический опыт: материалы 19-й Всеросс. заочн. научн. конф. ; отв. ред. С. Н. Полторака. — СПб., 2000. — С. 47—49.
6. Бубнов, Н. Ю. Ломоносов и старообрядчество / Н. Ю. Бубнов // Ломоносов и книга. — Л. : АН СССР, 1986. — С.28—35.
7. Выговская поморская пустынь и ее значение в истории России. — СПб. : Дмитрий Буланин, 2003. — 352 с.
8. Галанин, Д. Д. М. В. Ломоносов как мировой гений русской культуры / Д. Д. Галанин. — М. : Издательство Ю. И. Лепковского, 1916. — 88 с.
9. Дружинин, В. Г. Словесные науки в Выговской поморской пустыни / В. Г. Дружинин. — СПб. : Тип. М. А. Александрова, 1911. — 32 с.
10. Жучков, В. А. Из истории немецкой философии XVIII в. Предклассический период. От вольфовской школы до раннего Канта / В. А. Жучков. — М. : ИФ РАН, 1996. — 260 с.
11. Зубов, В. П. Ломоносов и Славяно-греко-латинская академия / В. П. Зубов // Труды Института истории естествознания и техники АН СССР. — М. : Издательство АН СССР, 1954. — Т. 1. — С. 1—52.
12. Иванченко, Г. В., Новиков В. В. Экзистенциальный опыт ученичества // Первая Всерос. научно-практ. конф. по экзистенциальной психологии. Москва, 29 марта — 1 апреля 2001 г. Материалы сообщений. М. : ВИРТАС, 2001. — С. 42—47.
13. Карпеев, Э. П. Эссе Ното (Опыт создания психологического портрета М. В. Ломоносова) / Э. П. Карпеев // Ломоносов. Краткий энциклопедический словарь / РАН; музей М. В. Ломоносова / Ред.-сост. Э. П. Карпеев. — СПб. : Наука, 1999. — С. 248—258.
14. Карпеев, Э. П. Русская культура и Ломоносов / Э. П. Карпеев ; отв. ред. Т. М. Моисеева. — СПб. : Наука, 2005. — 132 с.

15. Летопись жизни и творчества М. В. Ломоносова / под ред. А. В. Топчиева, Н. А. Фигурновского, В. Л. Ченкала / сост. Г. А. Андреева, Г. Е. Павлова, Н. В. Соколова. — М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1961. — 435 с.
16. 16. Ломоносов: краткий энциклопедический словарь. — СПб. : Наука, 1999. — 258 с.
17. М. В. Ломоносов в воспоминаниях и характеристиках современников / сост. Г. Е. Павлова / отв. ред. П. Н. Берков. — М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1962. — 232 с.
18. Михаил Васильевич Ломоносов. Переписка. 1737–1765 / сост. Г. Г. Мартынов. — М. : ЛомоносовЪ, 2010. — 509 с.
19. 19. Михаил Ломоносов глазами современников. Документы. Письма. Записки. Статьи. Эпитафии и панегирики. Надписи / сост. Г. Г. Мартынов. — М. : ЛомоносовЪ, 2011. — 532 с.
20. Морозов, А. А. М. В. Ломоносов. Путь к зрелости, 1711–1741 / А. А. Морозов. — М.-Л. : Изд-во Академии Наук СССР, 1962. — 487 с.
21. Мошкова, Л. В. Ранние автографы М. В. Ломоносова: проблемы и перспективы анализа / Л. В. Мошкова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 2,
22. Пашков, А. М. Выговская поморская пустынь и ее культура / А. М. Пашков // Старообрядчество: история, культура, современность. — 1996. — № 5. — С. 50–54.
23. Пекарский, П. П. Наука и литература в России при Петре Великом / П. П. Пекарский. — СПб. : т-во «Общественная польза», 1862. — Т. 1. — 579 с.
24. Политур, Н. Р. Михаил Васильевич Ломоносов и жизнь XVIII века / Н. Р. Политур. — СПб. : Изд. М. В. Пирожкова, 1912. — 124 с.
25. Полное собрание сочинений. — М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1950–1983.
26. Путешествия академика Ивана Лепехина. — СПб. : Изд. Ученый комитет, 1805. — 458 с.
27. Смирнов, С. К. История Московской славяно-греко-латинской академии / С. К. Смирнов. — М. : тип. В. Готье, 1855. — 436 с.
28. Ломоносов — студент Марбургского университета / М. И. Сухомлинов // Русский вестник. — 1861. — № 1. — Т. 31. — С. 127–165.
29. 29. Философский век // Альманах: Христиан Вольф и русское вольфианство / отв. редакторы Т. В. Артемьева и М. П. Микешин. — СПб. : Санкт-Петербургский Центр истории идей, 1998. — Вып. 3. — 393 с.
30. Чудинов, А. В. Жилбер Ромм и Павел Странов: История необычного союза / А. В. Чудинов. — М. : Новое литературное обозрение, 2010. — 344 с.
31. Юхименко, Е. М. Рукописно-книжное собрание Выго-Лексинского общезиельства / Е. М. Юхименко // ТОДРЛ — СПб. : ОДРЛ, 2001. — Т. 52. — 487 с.
32. Biller, G. Wolff nach Kant. Eine Bibliographie / G. Biller. — Hildesheim : Georg Olms, 2004. — 251 s.
33. Die Buchbinder und ihr Handwerk im Herzogtum Braunschweig von 1651 bis zum 1914 / U. M. Etzold. — Braunschweig : Appelhaus, 2007. — 641 s.
34. Herrmann, W. Berggrat Henckel: ein Wegbereiter der Bergakademie / W. Herrmann. — Berlin : Akademie Verlag, 1962. — 119 s.
35. Wolff, Chr. Gesammelte Werke. Deutsch [22 Bde. in 30 tomes], Latin [37 Bde. in 42 tomes] / Chr. Wolff. — Materialien. Hildesheim: Olms, 1962–1983. —

С. И. Кимайкин

ТРАКТОВКА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

УДК 371.4

ББК 74.03



В статье определяются теоретические основания русской педагогики конца XIX – начала XX века, идея воспитания как единственно возможный путь к восстановлению подлинной человеческой личности.

Ключевые слова: русская педагогическая мысль конца XIX – начала XX века; особенности воспитания в теориях Н. Ф. Бунакова, К. В. Ельницкого, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, В. С. Соловьева.

S. I. Kimaikin

TREATMENT OF EDUCATION OF THE PERSON IN RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE END XIX – THE XX-TH CENTURY BEGINNINGS

In article the thought for Russian pedagogics of the end is traced XIX-has begun the XX-th centuries - idea of education as unique way to restoration of the original human person.

Keywords: Russian pedagogical thought of the end XIX-has begun the XX-th centuries; features of education in N.F.Bunakova, K.V.Elnitsky, V.P.Vahterova, P.F.Kaptereva, V.S.Soloveva's theories.

В российском педагогическом пространстве конца XIX – начала XX вв. воспитание рассматривается как единственно возможный путь к восстановлению подлинной человеческой личности, при этом в традициях русской философской мысли в педагогике воспитание определяется прежде всего как вид духовных общественных

отношений. Проблема воспитания духовной личности рассматривается большинством философов, педагогов, психологов того времени, вместе с тем у представителей гуманитарного знания в мировоззренческих системах объекты воспитательного воздействия заметно различаются.

Мощным фактором, влияющим на

развитие теоретико-методологических основ педагогики и профессиональное самосознание учительства, становятся самобытные идеи русской философии. Философско-педагогические концепции влияют на развитие гуманитарного знания и общественной мысли, находя свое отражение в образовательной практике и определяя координаты социально направленной деятельности российского учительства.

Специфика русского философствования проявляется в преобладании нравственно-практического и художественного методов познания мира, выраженной практико-ориентированной направленности философских размышлений; соотношении всего происходящего с нравственными законами, ярко выраженном гуманистическом пафосе, осуждении холопства и тирании. История философии, философия политики, нравственная проблематика занимают ведущее место в работах русских философов-идеалистов. Оригинальное решение проблем человека и общества, выраженный антропоцентризм русской философии не могли не отразиться на российской педагогической теории начала XX столетия. Идеи всеединства как особого гармоничного строя мира, в котором примиряются самые противоположные или конфликтующие элементы и стихии; софиологии (учение о Софии как мудрости Божьей, Мировой душе, как особой красоте мира); уникальности русского народа и России, призванной снять крайности деспотичного Востока и индивидуализм, вседозволенность Запада; богочеловечества (обретение

этого статуса возможно, если следовать высоким идеалам христианства) во многом определили направления педагогического поиска.

Наряду со стремлением к познанию сущности мировой цивилизации, места и роли в ней России, отечественная философия уделяла первостепенное внимание проблемам человека, теории сознания и духовно-творческой деятельности. Признавая человека эпицентром культуры, ее высшей духовной ценностью, русские философы подчеркивали, что путь духовного самосозидания каждой отдельной личности неповторим, индивидуален, поскольку человек «есть личный дух». В истории России, пожалуй, не было такого периода, в котором интеграция философских идей и теории воспитания привели к формированию целостной теории «нового гуманизма», вышшим статусом которого является свобода выбора, центральным понятием педагогического процесса — личность, а главной задачей — духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, развитие в ребенке «сил добра» [4. С. 265].

Проблема нравственного воспитания личности по-разному отражалась в теориях каждого из представителей русской педагогической мысли. Так, ортодоксальные взгляды К. В. Ельницкого представляли синтез религиозных воззрений с огромным опытом организации школьного дела. К примеру, говоря о категориальном разделении «многообразных проявлений душевной жизни человека», он рационалистично выделяет «проявле-

ния умственной деятельности», «проявления чувствований», «проявления желаний или воли», что не мешает ему в дальнейшем утверждать: «Укрепляя волю воспитанников, необходимо также заботиться о нравственном направлении ее (нравственном воспитании)».

По его глубокому убеждению, в основание воспитания нравственности должно быть положено учение Спасителя и требования христианской церкви. Слова Спасителя: «Люби Господа Бога твоего и ближнего своего, как самого себя», «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный» — должны служить неуклонным началом при нравственном воспитании питомцев» [2. С. 58].

Христианская составляющая, по мысли К. В. Ельницкого, должна и может быть определяющей в процессе воспитания ребенка. Здесь следует подчеркнуть, что именно христианская, а не ветхозаветная, как это было в церковный и государственный период развития русской педагогики. Это становится ясным при осмыслении предлагаемых им условий «успешности нравственного воспитания»: «Для успешности нравственного воспитания питомцев необходимо развивать в них а) религиозность, б) послушание и исполнительность, в) уважение к своему долгу, г) правдивость, д) сочувствие к другим лицам» [2. С. 59].

По меньшей мере, две из названных К. В. Ельницким позиций *напрямую* восходят к соответствующим позициям евангельского текста. Это не отрицается и самим автором, по-

тому что далее он раскрывает смысл предлагаемых им условий следующим образом: «Воспитание религиозности способствует нравственному воспитанию питомцев, так как религия требует нравственных проявлений. Высшие подвиги самоотверженной любви и милосердия к ближним были совершены во имя учения Спасителя и требования христианской религии»; «Следует воспитывать питомца таким образом, чтобы он чувствовал свою связь с другими лицами. <...> Сюда же относится также воспитание чувства жалости и сострадания к другим. Это чувство возбуждает желание облегчить участь страдающих и нередко служит побуждением к совершению высоконравственных действий» [2. С. 60].

Остальные требования, если не по форме, то по духу своему также вполне комплиментарны идеалам христианской педагогики. Так, воспитание послушания в итоге должно позволить «питомцу в зрелые годы... исполнять требования закона или нравственного долга» [2. С. 59], а это вполне соответствует евангельскому установлению о том, что богу богово, кесарю — кесарево. Кроме того, К. В. Ельницкий при определении духовных потребностей воспитуемого считает первостепенными именно религиозную и нравственную потребности, и только потом — умственную и эстетическую. При этом религиозная потребность откровенно истолковывается в богословском ключе и необходимо предполагает воспитание смиренномудрия как основы участия в божественном

домостроительстве с целью собственного *восстановления*.

Особое внимание проблемам нравственного воспитания уделяет В. П. Вахтеров. В работе «Нравственное воспитание и начальная школа» проблемы формирования нравственного идеала уже на начальном этапе становления личности занимают центральное место. Умеренная религиозность автора очевидна, но в отличие от К. В. Ельницкого, В. П. Вахтеров переходит «к области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе» [1. С. 170].

Данная «область явлений» имеет непосредственное отношение к сфере внутренней мотивации человека: «Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые наклонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, <...> то соединяющие людей узами сознательной привязанности <...>. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это — любовь к ближнему, по одной терминологии, это — социальные или общественные чувства по другой» [1. С. 170].

В процитированных строках, по нашему мнению, как нельзя лучше отразился синтетический характер русской философско-педагогической мысли, а также ее умение находить гармонию в, казалось бы, непримиримых идеях, позициях, воззрениях.

Утверждая общественный характер человеческого существа во всех сферах

его жизнедеятельности, в том числе и нравственной сфере, В. П. Вахтеров отмечает: «...если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности», указывая на то, что нравственность есть «цемент», «связующий людей друг с другом в цели общества» [1. С. 170].

Объединяя эти положения, ученый констатирует: «Мы радуемся радостям ближнего, мы горюем его печалем, мы сознаем необходимость заботиться о нем, мы готовы для него на некоторые жертвы.

И мы убеждены, что развитие этих чувств представляет важнейшую, наиболее существенную задачу в нравственном воспитании. <...>

Современным идеалом служит учение Христа о том, что все люди братья, что для нас не должно быть ни эллина, ни иудея, что каждый человек — наш ближний»; «те связи, какие раньше соединяли только членов одного клана, позже людей одного племени, еще позже подданных одного государства, мы делаем попытки перенести на всех людей, на все человечество. Но по существу это одни и те же связи, и в области чувств им соответствуют общественные задачи, побуждающие нас жить для другого» [1. С. 170—171].

Фактически, в данном тезисе евангельская проповедь кардинально переосмысливается и вносится в систему соответствий религиозного, педагогического и социального идеала. В данном контексте особую значимость приобретают те положения, которыми В. П. Вахтеров завершает свой труд,

некоторые из них полностью (или частично) повторяют принципы «воспитания христианина для его участия в божественном домостроительстве»:

1. Задача воспитания не подавлять даже эгоистических желаний, а развивать их в гармонии с общественными стремлениями; не бороться с стремлениями к личному довольству, а только согласовать их с общественными целями».

2. Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого достоинства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам».

3. ...Ученику трудно будет возвыситься до представления таких отвлеченных понятий, как народ, отечество, человечество. Ему нужно на первых порах что-нибудь конкретное, ясно представляемое. И такова для него семья, школа, деревня, фабрика, может быть, волость».

4. Жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа, — такова задача нравственного воспитания» [1. С. 240—241].

Таим образом, идеи В. П. Вахтерова о нравственном развитии ученика конгруэнтны ценностно-смысловому пространству и базовым положениям заповедей блаженства и Нагорной проповеди. При этом ключевым моментом в воспитании смиренномудрия является гармония личного с общественными стремлениями, что под-

разумевает осознанное ограничение свободы воли.

Займствование В. П. Вахтеровым христианских идей о взаимоотношениях человека и божества в божественном домостроительстве очевидно, но вместе с тем, имеет качественное отличие — вместо верховного существа обществу отводится главная роль.

Воспитание нравственности как необходимого условия восстановления личности становится важнейшим предметом исследования в мистико-христианском направлении философской мысли. И здесь центральное место, без сомнения, занимает фигура В. С. Соловьева, который представляет концепцию объединения «небесного» и «земного» в деле воспитания человека на пути к его восстановлению. В отличие от представителей педагогической мысли, философ не обращается непосредственно к ребенку. Для него, как мистика, главным является восстановление определенной степени «детскости» в личности. Впрочем, ту же самую цель преследовал в процессе «научения» народа и Спаситель.

Однако у В. С. Соловьева базовые принципы евангельской педагогики приобретают достаточно своеобразный вид. На первый план выдвигается система понятий, среди которых главное место занимает понятие нравственности. Воспитание последней достигается в первую очередь через установление особых связей в семье. Причем, согласно В. С. Соловьеву, «нравственное отношение детей к родителям, напротив, не только не определяется равенством, но имеет

даже прямо обратное значение — оно основывается на признании того, в чем эти существа *неравны* между собою. И психологической основой нравственного отношения здесь первоначально не может быть участие в чужом страдании (жалость), так как родители непосредственно являются для ребенка не со стороны их нужды в чужой помощи, а со стороны их собственной помогающей силы в его нуждах» [З. С. 170].

Как не парадоксально, но именно у В. С. Соловьева, который в своих творческих исканиях достаточно сильно трансформирует христианские первичные принципы, в основе нравственного воспитания оказывается ортодоксальная христианская схема взаимоотношений родителя и ребенка. Жесткая иерархия, а не декларация изначального равенства становятся у В. С. Соловьева основой создания подлинно нравственных отношений.

При этом для мыслителя семья есть неполный, усеченный аналог будущего полноценного, цельного, восстановленного человечества. «*Потому* и существует, — как он считает, — внешняя, временная преемственность поколений», ибо «брак не достиг своего совершенства», «соединение индивидуальных мужчины и женщины недостаточно духовно и полно, чтобы внутренне возродить в них целого человека по образу и подобию Божию» [З. С. 492].

«Но, — продолжает далее В. С. Соловьев, — это *потому* оказывается вместе и *для того* — именно для того, чтобы задача, оказавшаяся непосиль-

ною этому индивидуальному человеку (мужчине и женщине), была им все-таки осуществлена косвенно, чрез идущий от него же ряд будущих поколений. Таким образом, восстанавливается внутренняя полнота и самоцельность семьи, за человеком, хотя бы и несовершенным, остается безусловное значение, и пребывает непрерывною солидарная связь между временными членами идущего в вечность жизненного ряда» [З. С. 492–493].

С учетом приведенных высказываний философа заметим, что для В. С. Соловьева семья есть не только мистическое, но и вполне конкретное понятие, предполагающее брак, половую любовь, рождение детей и их последующее воспитание. Но главная доминанта нравственной философии оказывает свое влияние и на эту сторону соловьевских рассуждений. Нравственное воспитание у В. С. Соловьева все больше утрачивает актуальный характер, превращаясь в идеал, реализации которого должны быть посвящены усилия человечества, если оно желает получить искомое восстановление.

Верность наших заключений подтверждается словами самого В. С. Соловьева, который считает, что «в семье духовно-организованной отношение родителей к детям имеет главным образом в виду безусловное назначение человека, цель воспитания здесь состоит в том, чтобы связать временную жизнь этого будущего поколения с верховным и вечным благом, которое есть общее для всех поколений, в котором деды, отцы и дети нераздельно

единицу между собою; ибо Царство Божие может стать явным и воскресение жизни может совершиться только чрез упразднение временного распада человека на исключают друг друга, одно другое из жизни вытесняющие поколения» [З. С. 494].

Таким образом, при значительных методологических различиях концептуальных положений крупнейших представителей российской науки,

их интегративной характеристикой и важнейшим принципом становится гуманистический характер воззрений на развитие личности, в котором смысл жизни связывается со служением другим людям, с уважением к человеческому достоинству и с заботой о благе людей, а одним из центральных идеалов становится нравственность, определяющая «степень развития человеческого в человеке».

Список литературы

1. Вахтеров, В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-е журнала «Русская мысль», 1900. — 211 с.
2. Ельницкий, К.В. Основы начального школьного воспитания и обучения / К. В. Ельницкий. — СПб. : Изд-е Д. Д. Полубояринова, 1899. — 531 с.
3. Соловьев, В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев // Нравственная философия. — М., 1990. — Т. 1. — С. 99—100.
4. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков: монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил : НТГСПА, 2010. — 320 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



В. С. Болбас

ИДЕИ КОЛЛЕКТИВИЗМА И ИНДИВИДУАЛИЗМА В ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ СРЕДНЕВЕКОВОЙ БЕЛАРУСИ

УДК 37.034

ББК 74.03–63.3(0)4Бел

В статье рассматриваются генезис и тенденции развития идей коллективизма и индивидуализма в этико-педагогической мысли Беларуси IX–XVI вв.

Ключевые слова: этико-педагогическая мысль, нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, индивидуализм, коллективизм, общинность, общее благо.

V. S. Bolbas

THE IDEAS OF COLLECTIVISM AND INDIVIDUALISM IN ETHICAL-PEDAGOGICAL THOUGHT IN MEDIEVAL BELARUS

The genesis and the tendencies of the development of the ideas of collectivism and individualism in ethical-pedagogical thought in Medieval Belarus is observed in this article.

Key words: ethical-pedagogical thought, moral education, spiritual and moral values, individualism, collectivism, collegiality, common good.

Проблема индивидуализма и коллективизма является одной из основополагающих при организации жизни любого общества. Практически самые значительные различия культур зависят от их ориентации либо на коллек-

тив, либо на личность. На протяжении истории развития цивилизации эти понятия сформировались в качестве важнейших нравственных принципов, отражающих приоритет соответствующих ценностных ориентаций опреде-

ленного сообщества. Доминирование коллективистских или индивидуалистических тенденций в обществе в значительной степени определяют характер и сущностно-содержательное наполнение педагогической теории и практики.

При разработке современных педагогических подходов к проблеме важно ее осмысление с исторических позиций. Общеизвестно, что социально-культурное обустройство общества, основные направления образовательной и воспитательной деятельности должны опираться как на особенности своего времени (культуросообразность), так и учитывать ментально-исторические характеристики жизни предшествующих поколений (преемственность). Во времена СССР практически игнорировались этнонациональные и исторические особенности культур отдельных народов. Вся педагогическая наука советского периода строилась на принципе коллективистского подхода в воспитании. В числе прочих причин это также способствовало снижению глубинной эффективности и прочности результатов воспитательного процесса. Современные разработчики теории и практические организаторы нравственного воспитания должны быть вооружены соответствующим историко-педагогическим знанием и активно его использовать. Показательным в этом плане являются отличительные особенности развития этико-педагогической мысли Беларуси в историческом прошлом.

Как и у других народов со вре-

мен своего зарождения, нравственное воспитание у белорусов носило общественный характер. По сути, сама мораль вытекает из общественного образа жизни. Ч. Дарвин при разработке теории происхождения человека отмечал, что нравственность берет начало в чувствах общности, существующих даже у животных. Он отмечал, что с развитием умственных способностей обязательно развивается и общественный инстинкт, который, по его мнению, является двигателем развития нравственных чувств. Опираясь на такие представления о происхождении морали, многие ученые заключают, что сама природа является первоисточником всех нравственных понятий и всего следующего развития морали. «Природа может поэтому быть названа первым учителем этики, нравственного начала для человека», — подчеркивает П. А. Кропоткин [8. С. 55].

На протяжении всего периода своего развития белорусский народ имел тесную связь с живой и неживой природой, и это часто непосредственно определяло характер и содержание его нравственно-воспитательных идей. Как известно, земли современной Беларуси в течение тысячелетий были заселены балтскими племенами. Проникновение сюда славян начинается с первых столетий нашей эры. Результатом балто-славянского синтеза стало образование пробелорусских «народностей» — кривичей, дреговичей, радимичей. Поэтому с древних времен наши предки пытались найти приемлемые правила совместной жизни с другими

людьми, выработать наиболее общие основы поведения, содействующие формированию духовных ценностей, не связанных непосредственно с конкретным историческим периодом, конкретной культурой. Нравственные нормы и правила общества содержали общечеловеческий элемент и дополнялись особенностями самобытной культуры зарождающейся народности. Понятия добра и зла вырабатывались не на основе их причастности к отдельному человеку, а на основе того, чем они являются для людского сообщества. Язычество содействовало осмыслению и оценке отношений людей к действительности, социальным проблемам и природе. Древняя религия белорусов соответствовала общественным условиям коллективного производства и определенного уклада жизни. Понятие личности, ее ценности не существовало. Человек рассматривался исключительно как член сообщества, сородич.

В эпоху язычества воспитание всегда строилось на коллективистских началах. А. И. Клибанов отмечал, что «издавна в общине существовали неписанные, но всемогущие регламентации, закрепленные идеологически в племенных культурах» [7. С. 14]. Прокопий Кесарийский в «Войне с готами» описывал восточных славян, как народ исключительно коллективистский, «издавна живущий в народоправстве... счастье и несчастье у них считалось делом общим» [6. С. 237]. Воспитанием подрастающего поколения занимался весь род; более того, в период родового строя вне границ общины и рода вообще невозможно

было существование человека, изгой осуждался на верную гибель.

Христианская эпоха принесла новое звучание коллективизму. Во многом приращение воспитанию общественного характера следует из сути христианского вероучения: «да будет все едино» [1]. Особенно удивительную совместимость в этом направлении выявили византизм и нравственные представления славян. Исследователи отмечают, что одной из основных черт христианства было выдвигание в качестве основополагающего принципа в жизни человека не его личное счастье, а счастье общества, справедливость для всех, признание равноправия всех людей, прощение обид — утверждала новая вера в противовес язычеству [8. С. 105]. Особенно в православии всегда преобладает традиционное, общее над единичным. Для того чтобы быть полезным обществу, человек должен приближаться к Богу, т. е. достичь нравственно-духовного совершенства. Нравственные императивы поведения человека, воспринятые и осознанные им личностные обязательства перед Богом являются одновременно и обязательствами человека перед людьми.

В житийной литературе, которую можно отнести к византийскому направлению нравственно-этической мысли Древней Руси, лейтмотивом проходит мысль о том, что индивидуально человек достичь нравственного совершенства не может. Только в коллективе возможно максимальное раскрытие всех граней человеческой личности; именно в коллективе человек осознает, пропускает через личное «Я» уверен-

ность в том, что как личность он может проявиться в результате отношений с другими. Д. С. Лихачев отмечал, что хоть «человек был в центре внимания искусства феодализма, но не человек сам по себе, а в качестве представителя определенной среды, определенной ступени на лестнице феодальных отношений» [4. С. 92]. Средневековую культуру вообще мало интересовала индивидуальность.

Коллективистский подход в организации процесса нравственного воспитания со всей полнотой и силой реально проявлялся на восточнославянских землях в деятельности монастырей. В «Житии Феодосия Печерского» детально описывается быт монахов, их совместная работа, коллективные молитвы. Сам Феодосий и его ученики в основу существования ставили заботу друг о друге, а также о населении окружающих территорий: «Во время голода святой печет хлеб из лебеды для множества приходящих к нему, и горький хлеб чудесно становится сладким» [17. С. 65]. Феодосий не только не изолировал свой монастырь от окружающей действительности, но поставил его в самую тесную связь с мирским обществом. Мыслитель достаточно негативно относился к идее пустынного обособления, отшельничества. Монах должен быть в окружении своей братии, в ином случае его могут ожидать тяжелые искушения.

Особенность природно-климатических условий Беларуси, общинное землепользование, отсутствие рабства и другие историко-генетичес-

кие и культуuroобразующие факторы способствовали выделению в качестве определяющих черт и качеств человека таких, которые направляли его к общинности, формировали спокойный, рассудительный характер. Само понятие блага подразумевало пользу для других, для общества. Склонность белорусского народа к коллективизму достигла наиболее высокого уровня как раз в эпоху средневековья. Широкое распространение приобретает тогда соседская община. Жители одного или нескольких поселений объединялись в так называемую «громаду», совместно владели землей, имели собственные органы самоуправления. Соответствующую ориентацию к общему благу закрепляли такие стародавние народные обычаи, как толока, сябина, бонда и др.

Представителями этико-педагогической мысли древнерусского периода подчеркивалось, что соборность, коллективизм дают возможность реализации одной из самых главных христианских заповедей — любви к ближнему. Именно в коллективе возможно раскрытие всех сторон человеческой личности; именно среди людей человек действительно учится состраданию, ответственности. Поэтому приоритет общего над индивидуальным в средневековье был бесспорным.

Важно отметить, что в отличие от языческого периода, когда понятия добра, нравственности целиком и полностью определялись интересами только людского сообщества, христианская этика акцентирует внимание на возвышении каждого индивида, на не-

обходимости утверждения отношения к другим, как к самому себе. И хотя индивидуальным человек предстает, прежде всего, по отношению к Богу, нравственные заветы христианства обращены в основном к внутреннему миру индивида, к его совести. Даже ограниченный характер нравственных норм представляет собой не только и не столько ограничение деятельности человека относительно других, а в первую очередь установление границ собственных мыслей, помыслов, действий и поступков. Отношение к другим — это, прежде всего, отношение к самому себе, что создает основы для того чтобы, как и в этических учениях античности, абсолютное добро и собственное счастье сливались в единое целое.

Так, уже у Владимира Мономаха и Даниила Заточника мы находим требование индивидуального подхода к нравственному положению и развитию личности. Опираясь на мысль о разнообразии создания мира, Мономах делает вывод о неодинаковости людей. «Какие разнообразные человеческие лица!», — восклицает князь в своем «Поучении» [4. С. 92]. Поэтому автор не допускает нивелировки в плане нравственных требований. Признавая индивидуальность каждой личности, мыслитель мягче и терпимее, по сравнению с другими авторами, смотрит на личную человеческую жизнь.

Мономах сохраняет языческое понятие природы и человека в ней: все, что существует во вселенной, «дал Бог на угодые людям, на веселье». Поэтому не в удовлетворении плоти,

не в мирских делах он не видит ничего греховного. Активное добротворчество, полезная для общества работа — это главный показатель богоугодности, т. е. нравственности человеческой жизни. Гражданскую активность, которая обязательно допускает индивидуальность личности, Мономах противопоставляет ревностному исполнению церковно-монастырских правил: «*Кто терпит... одиночество, чернение, голод — лишние люди*» [3. С. 37].

Даниил Заточник в своем «Молении» сосредоточивает внимание на чувствах и взглядах отдельного человека, причем человека, не отягощенного митрополичьей рясой, как Илларион, или великокняжеской властью, как Владимир Мономах. Человека он подает как личность, которая выше всего ставит личный интеллект и чувство собственного достоинства, способность критично мыслить. Автор отвергает формальную, внешнюю религиозность, он подчеркивает, что «*Богу нельзя солгати*» [10. С. 38]. Даниил утверждал, что человек интересен сам по себе — независимо от словесной принадлежности, социального статуса. Отсюда следует, что при организации воспитательного процесса необходим индивидуальный подход. Учет индивидуальных особенностей личности позволяет сделать воспитательное воздействие более эффективным и результативным. Во многом это созвучно христианской антропологии. Так, В. В. Зеньковский писал, что «природа в людях не только одинакова, но она одна на всех, а личность

у каждого своя — несравненная» [5. С. 124]. Именно личностные качества являются творческим началом в человеке: личность может бороться со своей природой, противостоять, влиять на нее.

Вообще, согласно евангельским представлениям, спасение человеческой души строго индивидуальное и зависит от собственных усилий человека. Поэтому с распространением христианства, при абсолютном доминировании коллективистских основ обустройства людского сообщества начинает развиваться индивидуалистический компонент.

Геополитическое положение Беларуси на границе западной и восточной цивилизаций предопределяло своеобразие развития ее духовной культуры. Небывалый взлет идей индивидуализма породила в Западной и Центральной Европе ренессансно-гуманистическая интенция эпохи Возрождения. В этом направлении взгляды европейских гуманистов порой шли даже вразрез с христианским вероучением. Вера в людей, их возможности, возвеличение человека поднимали каждого индивида до уровня Бога. Подобными идеями была проникнута и педагогическая мысль европейских стран.

С некоторым опозданием европейское ренессансное движение докатило свои волны до белорусских земель. Одним из первых его проводников был восточнославянский первопечатник Франциск Скорина. Величайшая его заслуга заключается в том, что он попытался европейские

ренессансные идеи синтезировать с особенностями мировоззрения своего народа. Гуманизм Скорины — это в значительной степени христианизированный гуманизм западноевропейцев. Просветитель предлагает, с одной стороны, направить воспитательные усилия на формирование личности, которая бы видела смысл своей жизни служению «пожитку посполитому». В иерархической лестнице нравственных ценностей, согласно Ф. Скорине, общественное стоит значительно выше личного: «... *Не толико бо сами себе народихомся на свет, но более ко службе божией и посполитого доброго*» [16. С. 71]. С другой стороны, он подчеркивает значимость каждого индивида для общества и желает, чтобы каждый человек и все люди «*добре жили на свете*». Так, Франциск Скорина выступал за такую организацию воспитания, когда «*отець сына научаючи единого кажнаго особно*», а также возможно и «*всех людей посполите сущих в летех мужства*» [16. С. 26].

Белорусский просветитель XVI в. Беньяш Будный также обращал внимание на проблему индивидуального и общественного нравственного блага. Общественное приобретает свою настоящую нравственную значимость только в том случае, когда содействует сохранению и индивидуальной добродетельности. «Если бы все люди, — отмечает мыслитель, — воспринимали обиду другого человека как свою собственную, тогда в мире было бы меньше несправедливости» [2. С. 50].

Поиском примирения стремле-

ний к общему благу и собственного счастья проникнуты идеи Николая Гусовского, Сымона Будного, Яна Лициния Намысловского, Василия Тяпинского, Симеона Полоцкого и других мыслителей Беларуси эпохи Возрождения. Н. Гусовский примером организации общинной жизни считал стадо зубров, где утверждён принцип: «Каждый — за всех, все — за каждого». Он обращал внимание на общественный характер воспитания, который господствовал в лагерях «великолитовского князя», и в то же время с признательностью вспоминал индивидуальные воспитательные уроки отца, когда тот приучал сына к своему ремеслу. Высоко оценивали роль учебных заведений в решении образовательно-воспитательных задач С. Будный и В. Тяпинский, поэтому призывали значительно расширять существующую сеть школ. В отличие от многих ортодоксов христианской веры, которые интересы общества ставили недостижимо выше отдельного индивида, практически игнорируя интересы последнего, Я. Намысловский отдавал предпочтение общественному, но сумел не растворить в нём конкретную человеческую личность. «Каждого к собственным действиям склоняет природа», — считал он [11. С. 186].

С. Рысинский пытался дать философское обоснование введения в воспитательные цели коллективистских начал: «Именно микрокосм-человек является животным, которое больше стремится к отношениям и взаимопониманию, а это само по себе могучее и достойное восторга свойство...» [13.

С. 24]. Восславляя несокрушимую силу людского единения, С. Полоцкий писал, что людей «яко и стрел, во едином скопце сущих, никтоже сломати доволен. Тыя ж де, паки по единой разлученныя, и малая ломит сила» [12. С. 254].

Существенные особенности в формировании индивидуалистических и коллективистских подходов в этико-педагогической мысли Беларуси наложили многочисленные идеологические факторы, среди которых важнейшим был фактор поликонфессиональности. На белорусских землях относительно мирно сосуществовали православие, католицизм, униатство, еретическое движение, протестантизм и др. Отличия антропологических доктрин разных вероучений обусловили формирование разных подходов в разработке проблем нравственно-духовного воспитания, в том числе и в вопросах индивидуального и коллективного.

Все христианские идеологи единомышленны в том, что каждый человек обладает свободой воли, душа его самовластна и поэтому несёт ответственность за поступки индивида. В православии, где свободе воли человека придавали чрезвычайно большое значение, считается, что свобода помогает каждому нравственно усовершенствоваться, превзойти самого себя в любви, при необходимости дойти до самоотречения. Поэтому православие, обострив интерес к человеческой личности, рассматривала её с позиций принципа соборности, т. е. единения людей на основе любви к Богу и приоритетности нравственных ценностей.

В католицизме «самовластие души» не выступает в качестве ведущей парадигмы развития личности. Католический мыслитель А. Любак, ссылаясь на «Послание к римлянам» апостола Павла, отмечает: «Церковь предопределена. Церковь и, тем самым, в ней всякий человек и весь мир» [9. С. 170]. Развивая такие взгляды, Августин Блаженный закладывает основы учения о предопределении человека, которое оказало существенное влияние на идеологию католицизма. С одной стороны, католическая этика значительно ограничивает свободу воли, так как считает, что «желание нашей свободы без границ противоречит воле Бога» [9. С. 175], поэтому человек должен подавлять свою волю, стремиться к послушанию. Однако «в самом своем послушании ум находит движущий стимул» [9. С. 176]. Все, что человек познает на этом пути о себе самом, помогает ему осмыслить собственное место в мире и найти свой путь спасения. Именно отсюда берут истоки индивидуалистические идеи, которым отводилось значительное место в проповеди, аскетике, даже в самой литургии католической церкви.

Еще более благоприятную почву для развития индивидуалистических идей создавало на белорусских землях с XVI в. протестантское движение. Представители Реформации объявили право каждого человека по-своему интерпретировать Священное Писание. Протестантизм допускает возможность индивидуального спасения. Вообще, в этике реформаторов

важнейшее место занимало положение о личной ответственности человека перед Богом без посредничества официальной церкви. Согласно идее протестантизма, чем ближе человек к Богу, тем больше он отдаляется от земной действительности и тем больше отличается от других. Ценность индивида виделась не в принадлежности к определенному сообществу, а в существенном отличии от его членов. В дальнейшем в этико-педагогической мысли Беларуси достаточно органично сочетались требования индивидуального подхода или придания общественного характера нравственному воспитанию. Анализируя взгляды белорусских просветителей, можно прийти к выводу, что они были сторонниками разнообразных вариантов, которые приводили к достижению поставленных целей.

Подобные подходы подкреплялись и идеями народной педагогики белорусов. Сокровищница народной мудрости содержит много выводов, подчеркивающих перевес коллективного образа жизни: *«Моцны статак чарадою, а людзі грамадою»* [14. С. 374], *«У гурце нішто не страшна»* [14. С. 375], *«Адзін дуб у полі — то не лес»* [15. С. 83], *«Калі робіш укупе, не баліць у пупе»* [14. С. 374].

Тем не менее, в народе постепенно формировалась идея о необходимости учета в общественной жизни и интересов конкретной личности.

К основным воспитательным формам, ориентирующим формирование личности в подчинении личных устремлений и интересов общественным,

добавляются постулаты, которые утверждали в людях чувство собственного достоинства, возвышали личное «Я». В общей направленности к общему благу просматриваются попытки не оставить без внимания каждого отдельного человека: «*Няхай кажан сам сябе глядзіць*» [15. С. 109], «*Як пасцелеш сабе, так і выпішся*» [15. С. 145]. Широкие связи со странами Западной и Центральной Европы содействовали проникновению в общественное сознание ренессансных индивидуалистических идей. Аграрная реформа XVI в., которая проводилась на белорусских землях, во многих местах ввела подворное землепользование вместо общинного, что существенно разрушало общинный уклад деревенской жизни и утверждало частно-собственнические, индивидуалистические тенденции. Для сравнения, в России подобные процессы набрали ошутимый динамизм только в начале XX в. в связи со столыпинской реформой. Серьезной «деформации» жизненного быта и духовной культуры белорусов способствовали также такие качества национальной психологии, как сосредоточенность наших пращуров на собственном внутреннем мире, склонность к уединению и др. Тем не менее, народная мысль при допущении разных вариантов самовыражения индивидуальности, обеспечения собственного счастья, на первый план выделяла общие интересы, благоустройство общества.

Сравнивая отмеченные выше идеи, которые были характерными для педагогической мысли Беларуси,

с аналогичными взглядами западноевропейцев, можно прийти к следующему выводу: исторически сложившаяся направленность восточнославянской этико-педагогической мысли к сообществу, к общности не смог разрушить небывалый взлет идей индивидуализма эпохи Возрождения, который был самой сущностью западноевропейского Ренессанса. В Беларуси он только обозначил условия достижения собственного счастья, собственного совершенства, но обязательно в русле стремления к общему благу.

Современным организаторам воспитательного процесса надо иметь в виду особенность менталитета своего народа. Это несколько не означает, что не должен учитываться опыт других стран в организации решения подобных вопросов. Однако не критичные взгляды на Запад, бездумное копирование чужих достояний вряд ли даст положительный результат. Гипертрофированное понимание индивидуализма — это как раз одна из наиболее слабых сторон западного строя современной жизни. Мы должны взять на вооружение мудрость наших предков и найти такие условия решения проблемы, чтобы добиться большей гармонизации личного и общественного. Учитывая особенности отечественных этнопедагогических идей и современные направления развития цивилизации, нужно утилитарные, гедонистические подходы определения смысла человеческой жизни совместить с ориентацией индивида к общему благу. В этом направлении воспитания подрастающих поколений

мы имеем довольно прочный фундамент. Во-первых, как отмечено выше, существенную помощь могут оказать глубинные идеи национальной педагогики. Во-вторых, нужно осмысленно, рассудительно и критично использовать наработки педагогики советского периода, в частности, идеи коллективизма. Значительный результат как в теоретических разработках, так и в

практическом осуществлении воспитательного процесса должно принести использование положений христианской этики. Такой подход не позволит нарушить преемственность в воспитании даже в самые переломные периоды общественного развития, что уже само по себе значительно уменьшит разрушительные результаты имеющейся бездуховности.

Список литературы

1. Первосвященническая молитва Господа Иисуса Христа // Толковая Библия под ред. Т. В. Лопухина. Новый завет. Евангелие от Иоанна. Глава 17: 1–26. — СПб. : Печ. граф., 2009.
2. Будный, Б. Собрание нравоучительных, кратких и замысловатых речей / Б. Будный. — М. : тип. при театре, 1788. — 270 с.
3. Галактионов, А. П. История русской философии IX—XIX вв. / А. П. Галактионов. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. — 897 с.
4. Забияко, А.П. История древнерусской культуры / А. П. Забияко. — М. : Интерпракс, 1995. — 304 с.
5. Зеньковский, В. В. Принципы православной антропологии / В. В. Зеньковский // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси. — М., 1990. — С. 115–148.
6. Кесарийский, П. Война с готами / П. Кесарийский; пер. С. П. Кондратьева. — М. : АН СССР, 1950. — 513 с.
7. Клибанов, А. И. Духовная культура средневековой Руси / А. И. Клибанов. — М. : Аспект-Пресс, 1996. — 368 с.
8. Кропоткин, П.А. Этика: избранные труды / П. А. Кропоткин ; под ред. П. А. Клибанов. — М. : Политиздат, 1991. — 486 с.
9. Любак, А. Католичество. Социальные аспекты догмата / А. Любак. —

- Милан : Христианская Россия, 1992. — 614 с.
10. Новиков, А. И. История русской философии / А. И. Новиков. — СПб. : Лань, 1998. — 320 с.
11. Парэцкі, Я. І. Іўеўскі педагог Ян Ліцыйні Намыслоўскі / Я. І. Парэцкі // Беларуская літаратура. — 1983. — Вып. II. — С. 169–190.
12. Полоцкий, С. Вирши / С. Полоцкий ; сост., подгот. текстов, вступ. ст. и комм. Б. К. Былиннина, Л. У. Звонаревой. — Минск, 1990. — 447 с.
13. Порецкий, Я. И. Соломон Рысинский: Solomo Pantherus Zeukorussus. Конец XVI — нач. XVII в. / Я. И. Порецкий. — Минск : Изд-во БГУ, 1983. — 158 с.
14. Прыказкі і прымаўкі ў дзвюх кнігах / рэд. А. С. Фядосік. — Мінск : Навука і тэхніка, 1976. — Кн. 1. — 560 с.
15. Прыказкі і прымаўкі ў дзвюх кнігах / рэд. А. С. Фядосік. — Мінск : Навука і тэхніка, 1976. — Кн. 2. — 616 с.
16. Скарына, Ф. ТТворы: прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўнік А. Ф. Коршунава, паказальнікі А. Ф. Коршунава, В. А. Чамярыцкага. — Мінск : Навука і тэхніка, 1990. — 207 с.
17. Федотов, Г. П. Святые Древней Руси / Г. П. Федотов. — Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. — 384 с.



Е. В. Донгаузер

НЕМЕЦКАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

УДК 37.015.2

ББК 74.03(03)

Статья посвящена исследованию идей классиков-теоретиков немецкой педагогической антропологии в русле теории ценностей философии образования. В качестве общетеоретической базы исследования определена немецкая философия образования XX века, в частности, педагогическая антропология Г. Ноля и экзистенциализм О. Ф. Больнова.

Ключевые слова: немецкая философия образования XX века; экзистенциализм; педагогическая антропология, духовное планирование, педагогическая атмосфера.

E. V. Dongauser

THE GERMAN PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

The article is devoted to the exploration of ideas classics-German theorists of pedagogical anthropology in line with the theory of values of philosophy of education. As a general theoretical framework study determined German philosophy of education in the twentieth century, in particular H. Nohl's pedagogical anthropology and O.F. Bollnow's Existentialism.

Key words: the German philosophy of education of the XX century; existentialism; educational anthropology; spiritual planning; educational atmosphere.

Человек, его реальное самоощущение — вот что определяет гуманистическую направленность основных философских течений XX века, опре-

деляет теоретическую программу человекознания. Философия формирует теоретический багаж педагогического знания в качестве исходного, базисного

материала, и на его основе педагогика моделирует целостную картину воспитания человека. В связи с этим рассмотрим тенденции современной педагогической антропологии через призму теории ценностей немецкой философии образования, в которой находят отражение практически все основные философские течения XX столетия. В рамках данной статьи ограничимся кратким обзором ряда концепций немецкой педагогической антропологии, которые, во-первых, предвосхищают несомненный поворот в современной мировой системе образования от сознания нормативного к сознанию ценностно-личностному и, во-вторых, находят свое практическое воплощение в современной немецкой педагогике.

Непосредственные теоретические истоки педагогической антропологии восходят к представлениям таких теоретиков воспитания 20–30 гг., как М. Фришайзен-Келер, А. Бусеман, А. Фишер, П. Петерсен, А. Хут. Но особое внимание на формирование проблематики оказали идеи Германа Ноля, а впоследствии, в начале 40-х годов – Отто Фридриха Больнова.

Появление варианта собственно педагогической антропологии в западном человекознании приходится на тот же год, что и появление основополагающих работ философской антропологии «Положение человека в космосе» Макса Шелера и «Ступени органической жизни» Гельмута Плеснера. Именно в 1928 г. была опубликована работа Германа Ноля «Педагогическое человековедение». В данной публикации проводится мысль о том, что педагогика должна иметь собственное представление о человеке. В этой связи педагогика

не только концентрирует необходимые ей знания, но и обязана развивать собственную форму антропологии, исходя из своих специальных задач.

«Педагогическое человековедение» включало в себя набор самых разнообразных сведений от сложно-теоретических конструкций и абстракций научного знания, в частности, психологического, до обыденных представлений, почерпнутых из индивидуального опыта. Значимость и того, и другого рода фактов в педагогическом смысле уравнивалось, а их сочетание выдавалось за способ проникновения в отдельную, специфическую жизнь личности и, более того, за способ «систематического осмысления действительной жизни человека» и ее формы, что послужило бы основой для дальнейшего специального анализа другими науками [9. С. 14]. Любая «система культуры», согласно Г. Нолю, имеет в качестве своей предпосылки определенный набор сведений о человеке, «фонд человеческого опыта», соединяющий в себе целый спектр сведений от политических и религиозных до философских и строго научных. Соответственно, «искусство воспитания» вбирает в себя всевозможные подходы к человеку, «создает и развивает из них своеобразную форму человековедения» [10. С. 54]. Предметом изучения педагогической антропологии становились проблемы способностей, воздыствия окружающей среды на становление индивидуального характера, изменчивости и устойчивости приобретенных качеств. «Педагогическое человековедение» занималось выработкой неких теоретических положений «для деятель-

ности по формированию конкретного человека» [10. С. 54]. Эта задача формирования предполагает не механическое воздействие со стороны воспитателя, но целенаправленное воспитательное изменение, исходя из живого человеческого индивида, с учетом его целей, мотивов, поступков. И так, Г. Ноль конкретизирует определение предмета педагогической антропологии. Им является формирование воспитуемого согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Человек рассматривается как существо достаточно пластичное, подверженное воспитательному действию, готовое развернуть свои способности в процессе воспитания, совершенствовать заложенные природой задатки. Так что функция воспитания непосредственно замыкается на специфике человеческого существования. Проблема способностей воспитуемого человека выходит на передний план. Но в воспитании способности реализуются только при помощи воспитателя. Поэтому столь важной для воспитателя становится проблема педагогического инструментария, который может предоставить ему комплекс наук, занимающихся человеком. Данные науки о человеке как бы ориентируются в направлении воспитания. Таким образом, складывается специфически педагогическая картина человека. Следовательно, воспитатель, познавая воспитанника в совокупности его характеристик, способностей, видит человека не столько таким, каков он есть реально, сколько принимает точку зрения идеала, тех целей, которые предстоит сформировать в будущем у воспитуемого на основе его способнос-

тей. В свете данного требования ученик способен показать то, что в нем заложено, проявить свои задатки. И, наоборот, если воспитатель принимает своего воспитуемого таким, каков он есть, то в этом случае вообще невозможно какое-либо формирование человека. Педагог должен воспринимать ученика таким, каким он станет через некоторое время, обязан воспитывать его, исходя из уровня, до которого его следует поднять.

Понимать воспитуемого с точки зрения данного существования, полагает Г. Ноль, значит ограничить, зафиксировать его в некоем устойчивом состоянии, исключить развитие способностей, не заметить одаренность, отвергнуть позитивную возможность самосовершенствования, перспективы будущего. Это фактически не только закрывает подход к педагогическому пониманию человека, но и кладет конец всякому воспитанию. Как видим, проблема формирования сводится к особому типу духовного планирования со стороны воспитателя, и воспитание осуществляется только потому, что в расчет принимается позиция не сущего, а должного. Воспитатель должен верить в возможности развития, скрытые в ученике, и без этой надежды, которая проявляется в доверии к ребенку, воспитание не осуществится. Позиция надежды позволяет увидеть воспитанника как «личностную индивидуальность». Поэтому, как утверждает Г. Ноль, «подлинный человек открывается только идеальному пониманию, которое является условием всякого педагогического отношения» [10. С. 55]. Соответственно, и ребенок доверяет только в том случае, если

чувствует, что его понимают полностью, учитывают его мечты и представления, нечто ожидают от него, надеются на его силы.

Духовное планирование дает возможность увидеть внутреннюю дистанцию между тем, чем является человек и тем, чем хочет стать, формирует стремление перейти из старого состояния в качественно новое. Воспитательные отношения приобретают сугубо внутреннее значение, концентрируются в отношении внутри личности, которая в разорванности своего состояния находит стимул к самосовершенствованию. Г. Ноль определяет это состояние как волю к самоосуществлению и возводит ее в ранг важнейшего условия воспитания как такового. По крайней мере, для воспитателя это первостепенная точка отсчета. Педагогическая позиция воспитателя, основанная на разделении реального и идеального понимания, оказывается одновременно и антропологической позицией, поскольку вызвана природой самого воспитуемого. Но в любом случае главные условия воспитания усматриваются не в реальной действительности, а в идеальных возможностях, скрытых в развивающемся человеке.

В дальнейшем Г. Ноль не реализует свою программу антропологического рассмотрения, а занимается разработкой тех всеобщих условий, лежащих в структуре бытия человека, которые делают возможным воспитание и педагогическую точку зрения на человека. В «Педагогическом челевековедении» говорится о выработке простейших всеобщих законов строения нашего бытия, которые являются

необходимой предпосылкой понимания самого человека. Фактически речь идет о систематизации таких категорий, из которых конструируется форма жизни человека и которые являются важнейшими для педагогического познания. Взаимосвязь этих категорий должна определять значимость разнообразных антропологических выводов педагогики.

Становится очевидным, что Г. Ноль не разрабатывает специальную концепцию человека в педагогике, а лишь намечает некоторые направления исследования и перспективы, которые могли быть положены в основу педагогического понимания человека. Педагогический способ видения человека является главным и определяет толкование законов и категорий человеческого бытия в их специфической значимости для воспитания. При определении основного закона формирования человека Г. Ноль следует за платоновской теорией «уровней души» [3. С. 83]. Характер человека выражается каждый раз в отношениях между различными уровнями души. Выделяются такие уровни, как вожделеющий, волеизъявляющий и духовный. В зависимости от того, какой уровень души является преобладающим, ставятся различные воспитательные задачи. Следует учитывать, что взаимодействие «уровней души» может привести к подчинению высшего уровня низшим, преодоление этого требует особых воспитательных мероприятий. Вместе с тем, каждый уровень нуждается в соответствующих условиях их реализации, от которых зависит единство функционирования в структуре души.

Как подчеркивает Г. Ноль, «в

этом месте решается вопрос о силе и бессилии воспитания. Является ли развитие только развертыванием чего-то объективно заданного, подобно появлению дуба из желудя, из которого я не могу ожидать персика? Или же в человеческом воспитании существует духовная свобода?» [10. С. 65]. Г. Ноль, отвечая на этот вопрос, склоняется к идеалистической точке зрения. Допускается, что индивидуальное проявление способностей, эмпирически фиксируемых в характере, еще не представляет единства. Человек должен был бы приобрести это единство только в результате духовного преобразования природных способностей, имеющихся у него. Отсюда следует задача развития индивидуальных способностей, присущих человеку от рождения, до более высокой степени индивидуальности и единства посредством усвоения ценностей духовной культуры. Идеалы личности побуждают к «самопроектированию» субъективного характера, а воспитание лишь поддерживает у подрастающего человека стремление к самоформированию, используя степень одаренности личности. «Единство нашей высочайшей степени индивидуальности, — пишет Г. Ноль, — не задается извне, а приобретается и вырабатывается нами в процессе нашего бытия. Мы находим себя, познаем смысл и вступаем в определенные отношения, открываем закономерности в многообразных связях и отношениях жизни общества, культуры, и так постепенно возникает содержательное единство, которое мы называем личностью» [10. С. 65]. Воспитательная задача определяется из основополагающей цели —

формирования духовного единства личности. Но воспитание должно учитывать уровень сил, склонностей, таланта, которые не только помогают реализоваться воле к самоосуществлению, но и ограничивают ее. Поэтому «самоформированию сверху», исходя из духа, должно соответствовать «движение снизу», исходя из данных природных способностей [10. С. 67].

Так что своей склонности к идеалистическому пониманию человека Г. Ноль противопоставляет достаточно реалистические подходы, требующие от воспитателя постоянной корректировки предлагаемых духовных задач в зависимости от учета физических сил и природных задатков воспитуемого. Что касается школы, то она не должна избавлять ребенка от требований высокой духовности, ибо только в напряжении всех сил могут получиться хорошие результаты. При этом, конечно, школа должна установить правильное соотношение между поставленными задачами и реальными способностями ученика, чтобы поддержать чувство воодушевления, удовлетворения от учебной деятельности.

Четвертый закон формирования человеческого бытия затрагивает проблему устойчивости характера личности во времени. Но этот важный вопрос обсуждается только лишь в плане значения воспоминания для формирования характера, в плане воспроизведения в сознании прошедшего опыта переживания с целью активизации воспринимающей силы поступающего потока новых переживаний. История индивидуальной жизни представляется в виде механической совокупности всех происшедших с человеком собы-

тий, существует в его воспоминаниях как своеобразный орган самопонимания и понимания мира. Следовательно, характер формируется через воспоминание и сохраняет устойчивость духовного состояния человека в течение определенного времени.

С позиций «человековедения», воспоминание — это не психологический процесс, а некий орган человека, который призван помнить, что человек сделал и чего не смог сделать из себя, кем он стал в жизни и кем хотел бы стать. Чем взрослее человек, тем сильнее овладевают им воспоминания, тем менее доступен для него новый опыт переживаний, тем менее эффективны для него воспитательные меры. Поэтому опыт детства и юности является основополагающим для формирования характера, поскольку в нем создается основа будущей авторитетности личности. И в период детства и юности воспитание играет совершенно особую роль. Переживания имеют огромную силу для юного человека, и чем он моложе, тем более значимы они для формирования отношений к миру и к себе. Характер в том или ином возрасте прямо зависит от силы получаемых человеком переживаний. Таким образом, Г. Ноль обращается к психоанализу З. Фрейда и принимает его в качестве особо важной для «педагогического человековедения» дисциплины. К примеру, у З. Фрейда заимствуется идея о том, что переживания прошлого, которые относятся к сфере «неосознанного» и в виде «комплексов» препятствуют сознательному ходу жизни, должны быть выявлены, духовно переработаны и преодолены. Выявление понятийной структуры

жизненного опыта, передаваемого воспоминаниями, необходимо для каждого нормального человека, пытающегося понять самого себя [З. С. 87].

Психоанализу придается всеобщее педагогическо-антропологическое значение, на основе которого человек приобретает свободу по отношению к своему «объективному» характеру, выраженному через переживания прошлого. Содержание этой свободы проявляется, согласно мнению Г. Ноля, в субъективном проектировании характера и в соответствующей реализации проекта. В этом процессе самосознания воспитание должно оказывать важную помощь в упорядочивании и разъяснении жизненных переживаний, перед которыми дети часто беспомощны. Поэтому одной из главных задач школы, по утверждению Г. Ноля, является «размышление по поводу категорий, господствующих в сфере жизни» [10. С. 70]. Человек постоянно вспоминает основные понятия, которые сформулированы в различные периоды его жизни, и так складывается достаточно устойчивый «категориальный проект» человеческого бытия. Формирование этого проекта составляет смысл последнего закона строения личности. Г. Ноль называет его «метафизической позицией сознания». Под «метафизической позицией» подразумевается предельно широкое понимание человеком своей жизни, собственно его мировоззрение. Мировоззрение выступает в качестве ведущего, основного элемента в формировании характера. Это предельно широкая позиция сознания позволяет человеку пережить, переосмыслить свой опыт и, наконец, направить раз-

витие характера в своеобразном для данного человека русле.

Для воспитателя принципиально важно знать мировоззрение воспитуемого человека, чтобы оказать ему помощь в реализации духовных потенций. При этом воспитатель может наглядно продемонстрировать другие возможные позиции сознания, показать воспитуемому целый спектр мировоззрений для того, чтобы он наиболее полно развивал свои способности. Но и сам воспитатель обязан преодолевать воздействие односторонности на самого себя. Впрочем, вызывает затруднение понимание того, как воспитатель, ориентируясь на жизненную позицию воспитуемого, предоставляет ему полноту возможностей в реализации себя, не навязывая собственной «метафизической позиции сознания», по-видимому, тоже не идеальной.

Таковы законы строения человеческого бытия, основной предмет размышления в «Педагогическом человековедении» Г. Ноля. Опыт педагогической антропологии XX века способствовал пониманию человека в рамках педагогической точки зрения, хотя и ставился акцент на выработку некоторых концептуальных подходов к обоснованию человеческого бытия. Плодотворной оказалась ориентация на результаты конкретных наук, их определенная систематизация в аспекте их значимости для воспитания и нацеленности на получение определенных педагогических результатов. Вместе с тем заявка на создание целостного понимания человека в рамках педагогики не была и не могла быть выполнена. Другой подход в русле педагогичес-

кой антропологии — это взгляды Отто Фридриха Больнова.

Педагогика О. Ф. Больнова формировалась под непосредственным влиянием немецкой философии жизни и критики им моднейшего послевоенного европейского течения — французского экзистенциализма. Главные категории педагогической антропологии О. Ф. Больнова — кризис, пробуждение, встреча.

Во-первых, это кризис. Кризис нарушает привычный стиль жизни, приносит неожиданные повороты в ее плавный ход. Кризис — удел человеческого бытия, в котором открываются новые горизонты для личности, хотя в результате кризиса часто обнаруживается и не очень привлекательная сторона конкретной человеческой жизни, но только благодаря этому совершается в дальнейшем очищение и обновление жизни человека. Так что кризис, в известном смысле, выступает сущностным, неотъемлемым качеством человека и обнаруживает тем самым свою устойчивость и постоянство в структуре бытия. Кризис личности несет на себе и педагогическую функцию. Воспитатель должен осознавать обновляющую силу кризиса, должен попытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его, но ни в коем случае не использовать силу кризиса воспитанника в своих собственных целях.

Принципиально важна для О. Ф. Больнова идея о том, что через кризис всегда открывается новое начало, «поэтому всякая новая жизнь начинается с кризиса» [7. С. 34]. В кризисе происходит обновление в значении «омоложения» человеческой жизни, в смысле ощущения «новых

возможностей» в жизненном процессе. Отсюда задача педагогического воздействия сводится к тому, чтобы показать воспитаннику перспективы обновления, выход к «новому началу и к новой основательности жизни» [8. С. 43]. Способность человека критически взглянуть на себя также открывается в процессе кризиса. Критическая позиция непосредственно вытекает из желания выйти обновленным из кризисной ситуации. Поэтому критика, согласно О. Ф. Больнову, является внутренней, сущностной чертой индивидуальности, стимулирующей переход от несовершенства к зрелости. Таким образом, педагогика приобретает характер движения к «первоначальным силам» человека, занимается выявлением сущностной структуры конкретных человеческих поступков, переживаний, размышлений или поиском нравственной основы личности [3. С. 95].

К экзистенциальной категории кризиса примыкает другая категория — пробуждение. Это моментальный переход от состояния «жизненной спячки» к активному действию. В этом смысле пробуждение — это оживление, приобретение изначально собственного состояния [7. С. 45]. Также О. Ф. Больновым используются такие категории, как «обращение» и «увещевание», которые возводятся в ранг важнейших категорий неустойчивых форм воспитания. Увещевание, в отличие от приказа, который не учитывает свободы воли, воздействует на сущность человека с учетом его свободы. Отличие увещевания от обращения состоит в глубине воздействия на сущность человека. Увещевание

находит путь к свободе личности через рассуждение и высказывание, а обращение — через решение и поступок. Педагогическое значение этих категорий заключается в побуждении человека наверстывать упущенное в прошлом, к трезвой оценке своих возможностей в будущем. Эффективность этих категорий заключается в том, что они начинают проявлять себя именно тогда, когда возможности образования либо исчерпаны, либо на исходе, и человеку остается положиться либо на свои силы, либо апеллировать только к самому себе [3. С. 99].

Центральной экзистенциальной категорией антропологической педагогики является категория «встреча». У О. Ф. Больнова встреча как особое качественное состояние — это процесс экзистенциального постижения межличностного общения. Встреча как специфическое проявление кризиса человека по отношению к другому одновременно взывает к силе и непрерывности образовательного воздействия. Экзистенциальный характер категории «встреча» связан с такими свойствами, как «жестокость, неумолимость, неизбежность» [7. С. 99]. В воспитании, таким образом, следует учитывать не только образовательный элемент, но и неумолимый характер встречи с другой реальностью. Также данным исследователем развиваются такие категории, как «риск», «неудача». Во встрече двух личностей всегда таится обязательность неудачи, возможность риска. Учитель поэтому всегда находится в состоянии риска и неудачи, ибо принципиально непредсказуемо действие ученика. Поэтому нужно «доверие и безопасность» [7.

С. 99]. Антропологические размышления создают некоторые цепи взаимосвязанных и взаимозависимых педагогических, эмоционально окрашенных категорий («уважение», «любовь», «почитание»). Речь идет об определенных эмоциональных отношениях ребенка к учителю — благодарности, любви, послушании и уважении. Эти качества проявляются в ребенке в начале полусознательно как выражение всеобщих, априорных, жизненных чувств, таких, как безопасность, доверие. Затем они обретают более осознанное выражение. Так, благодарность — это не просто отношение к конкретному учителю, но некое основополагающее чувство ко всей жизни за ее самоценность. Послушание — особое чувство, которое выражает согласие человека с тем миром, в котором он существует. Любовь учителя к ребенку — это чувство полного восприятия ребенка в его действительности, а со стороны ребенка — это полное доверие к учителю. Интересен тот факт, что О. Ф. Больнов выступает категорически против каких-либо практических рекомендаций. «Самое главное — это позволить расти молодому человеку в благоприятной обстановке, где ликвидированы грозящие ошибки и демонстрируется правильное отношение к миру. Учитель знает об этом и может, благодаря пониманию, правильно руководить подрастающим поколением» [5. С. 58]. В заключительных фрагментах своей знаменитой «Антропологической педагогики» О. Ф. Больнов высказывает свою приверженность философской герменевтической традиции В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х. Г. Гадамера. И в

то же время уточняет, что имеется в виду выяснение не только субъективных условий восприятия, но «внутреннее, сопровождаемое опытом описание и определение самой вещи» [3. С. 114]. Так называемая «герменевтика воспитания» подразумевает «в самом широком смысле герменевтику педагогического опыта» [3. С. 114].

Антропологическая педагогика О. Ф. Больнова сосредоточена, в основном, на экзистенциальных категориях воспитания («встреча», «риск», «неудача», «любовь», «послушание», «уважение», «почитание»), которые выражают достаточно ограниченный круг индивидуальных, самобытно проявляющихся эмоциональных состояний. Но поскольку реальные проблемы воспитания выходят за рамки индивидуального проявления, обнаруживают себя в многообразии межличностных, социальных по своей природе отношений, то антропологическая педагогика вынуждена учитывать и отражать эту сферу воспитательной деятельности. В этой связи появляется рассмотрение такой проблемы, как «педагогическая атмосфера» — это «совокупность эмоциональных условий, особенностей человеческого поведения, которые возникли между воспитателем и ребенком и служат фоном для всех отдельных воспитательных действий» [6. С. 11]. Иначе говоря, это определенный «душевный настрой окружающих людей, в котором осуществляется воспитание» [6. С. 45], настроение, сопровождающее воспитательный процесс. Педагогическая атмосфера вбирает в себя эмоциональное отношение ребенка к взрослым и обратное отношение взрослых к ребенку, причем речь идет

не о конкретной ситуации, а как бы о всеобщем, витающем в воздухе отношении. Таким образом, О. Ф. Бollenow разъясняет проблему педагогической атмосферы не просто с точки зрения экзистенциального мира индивида, но и как подобие культурно-эмоционального мира, в форме которого и существует отдельная личность.

Идеи классиков-теоретиков немецкой педагогической антропологии в русле теории ценностей философии образования позволяют сформулировать следующие положения, значимые для современной педагогической антропологии:

— личность каждого ребенка самодостаточна, она всегда субъект, всегда носитель любых (всеобщих, априорных,

жизненных) качеств и отношений. Поэтому педагог не может формировать личность, он может лишь помогать, направлять и создавать условия для самоопределения и саморазвития личности;

— воспитательные отношения концентрируются внутри личности, которая может понять свое «Я» только через встречу с другим, с «Ты», и в процессе становления воли к самоосуществлению попытаться реализовать себя;

— содержательная идея личности, свободное, творческое развитие природных способностей ребенка на фоне особой педагогической атмосферы должны определять любой процесс воспитания.

Список литературы

1. Беяева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беяева. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1993. — 125 с.
2. Гуревич, П. С. Философская антропология / П. С. Гуревич. — М. : Омега-Л, 2010. — 607 с.
3. Куликов, В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. Б. Куликов. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 191 с.
4. Федотова, О. Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века — 90-е гг. XX века) : дис. ... д-ра. пед. наук / О. Д. Федотова. — М., 1998. — 425 с.
5. Bollnow, O. F. Anthropologische Pädagogik / O. F. Bollnow. — Bern : Stuttgart, 1983. — 144 s.
6. Bollnow, O. F. Die pädagogische Atmosphäre / O. F. Bollnow. — Heidelberg : Quelle & Meyer, 1964. — 111 s.
7. Bollnow, O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik / O. F. Bollnow. — Stuttgart: Kohlhammer, 1959. — 160 s.
8. Bollnow, O. F. Krise und neuer Anfang. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie / O. F. Bollnow. — Heidelberg : Quelle & Meyer, 1966. — 152 s.
9. Nohl, H. Charakter und Schicksal / H. Nohl. — Frankfurt a. M., 1938. — 191 s.
10. Nohl, H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) / H. Nohl // Handbuch der Pädagogik. — Langensalza, 1929. — Bd. 2. — 344 s.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



З. К. Малиева

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ**
(на примере осетинской
педагогики)

УДК 37.034

ББК 74.03(2)

В статье рассматриваются основные факторы возникновения проблемы этнокультурного отчуждения личности в современном мире. Раскрывается роль традиционных духовно-нравственных ценностей народной педагогики в решении данной проблемы.

Ключевые слова: ценности культуры, традиционные ценности, смыслы, духовно-нравственное отчуждение, народная педагогика, традиции, обычаи, воспитание.

Z. K. Malieva

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF TRADITIONAL CULTURE

Article examines the main factors of the problem of ethnic and cultural alienation of the individual in the modern world. Addresses the role of traditional spiritual and moral values of traditional pedagogy in addressing this issue.

Key words: cultural values, traditional values, meanings, spiritual and moral alienation, people pedagogy, traditions, customs, education.

Этнокультурное отчуждение возникает в результате принципиальной несовместимости различных культур-

ных образцов вследствие конфликта между привычными, традиционными ценностями, языковыми и поведен-

ческими практиками и культурными нормами, привнесенными новой (инокультурной) средой. Проблема этнокультурного отчуждения рассматривается в данной статье в контексте осетинского социокультурного пространства.

Прошло всего сто лет с тех пор, как осетинский социум покинул поле традиционной культуры, испытав на себе (посредством России) активное влияние западноевропейского культурного стереотипа, провозгласившего собой особую значимость индивидуальности в противовес былому влиянию традиционалистских коллективных ценностей. Вследствие чего в осетинском социуме кардинально изменилась образовательная система. На место традиционного общинно-родового воспитания человека, поддерживавшего его всю жизнь, пришли структуры европейского образования с их задачей индивидуализации личности, создания для нее оптимальных условий для самовоспитания и самообразования.

В результате произошедшего столкновения между западноевропейской культурной идеологией (цивилизацией) и традиционными этнокультурными ценностями этнический человек оказался на стыке культур в некоем сублимированном состоянии, и перед ним возникли две важнейшие личностно значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в новой поликультурной среде.

Получив за последнее столетие доступ к достижениям европейской и мировой цивилизации, этнический социум постепенно утрачивает связь с этнокультурным наследием предков,

в нем разрушаются некогда структурировавшие личность духовные и культурные стереотипы, этносубъект теряет былую устойчивость в когда-то понятном и доступном окружающем микрокосмосе. Воспитанный традицией как исполнительный, верный выбранным долгу, он прилежно служит ценностям чуждой ему цивилизации, не находя в ней мировоззренческой опоры для стабильности своей психики. В этой ситуации опорой становятся утратившие былую значимость рудименты ушедшей традиционной культуры (утратившие духовный текст народные праздники, обрядовые застолья и т. п.)

Так, постепенно (за последнее столетие) этнос перешел в новую форму бытия, основанную на социально-экономических реалиях глобальной индустриальной цивилизации, а бытие это, в свою очередь, наложило на этносубъекта массу ранее не используемых его культурой норм мировосприятия. Весь этот сложный нелинейный процесс привел к отчуждению человека от своей этнической культуры, к кризису духовности в самой этой культуре. Возник разрыв между этносубъектом и его прошлым, произошла утрата языковой культуры, вскрылась неукорененность этнического сознания, непонимание обществом как духовного смысла ценностей актуальной еще недавно народной традиции, так и актуальных ценностных категорий цивилизации.

Отчуждаясь от истинных ценностей национальной культуры, современный молодой человек продолжает удерживать в сознании некоторые

традиционные формы-стереотипы, не осознавая их скрытого смысла и придерживаясь в своем восприятии лишь их внешней образности. При этом отчуждение от этнических смыслов еще не означает вхождения личности в смыслы и ценности европейской цивилизации. За внешним подражанием западно-культурной форме скрывается некое сублимированное состояние современной этнической личности, во многом поверхностно приобщившейся к ценностям новой цивилизации.

Слабое осмысление и практическое игнорирование этой проблемы в советское время способствовало появлению сообщества людей с маргинальным типом сознания и маргинальной культурой. Людей, которые покинули одну культуру и не приспособились к другой, оказавшись тем самым на периферии каждой из культур. Маргинальный этносубъект, находясь в трудной социально-психологической ситуации, не чувствует себя полноценным членом ни в той, ни в другой этнокультурной группе [5. С. 110]. В целом, это более или менее дезадаптированный человек с низким уровнем образованности и гипертрофией национального самосознания, прогрессирующим отчуждением от новых интеграционных процессов в современной культурной и образовательной сфере.

Возникшую ситуацию усугубляет размытость национальной идеи этноса, той мировоззренческой парадигмы, на смыслах которой воспитывались предыдущие поколения. Потеря традиционной, узнаваемой парадигмы и непонимание новой, европеизиро-

ванной, лишает этнос своей целостной, осмысленной национальной идеи. На смену этнофункциональной идее приходит эрзац-идея. Чаще всего она сохраняется в виде эпизодически проводимых (во многом имитационно) этнических ритуалов, уже не являясь активной силой и не питая культурное тело этноса. Вследствие этого происходит обеднение этнической культуры, ее разложение и деструкция.

Но в то же время этнос не может существовать без национальной идеи, которая формирует национальное самосознание входящих в него индивидов. В результате этого процесса возникает имитационное фрагментарное поле национального самосознания, основывающееся на мифологических стереотипах псевдоисторического пан-этнического превосходства. Как отмечал Ф. Фукуяма, человек подобного этнического самосознания стремится не к универсальному признанию его человеческого достоинства, но лишь к признанию достоинства его этнической группы. «Требования признания такого рода потенциально ведут к конфликту с другими группами, также ищущими признания своего достоинства» [13. С. 401].

Таким образом, причина заложенной на столетие этнокультурной мутации лежит в столкновении не проявленных ценностных смыслов западноевропейской цивилизации и кавказского этноса, столкновении, которое было вызвано не столько территориальными или религиозными противоречиями, сколько разницей в мировоззренческих ориентирах (т. е., по сути, столкновением не- транскри-

бируемых культурных смыслов), что и породило глубоко укоренившееся отчуждение кавказского человека от парадигмы западноевропейской цивилизации, а у цивилизации — недоверие к этому человеку.

В существующем сегодня поликультурном воспитании молодого человека слабо учитывается та глобальная этнокультурная платформа, которая сотни лет присутствовала в формировании этнического мировоззрения. Для того чтобы яснее увидеть пути и методы, способствующие формированию духовно нравственных ценностей современного этносубъекта, необходимо увидеть и понять пути и методы института воспитания в традиционном обществе, функционировавшие еще сто лет назад. Для этого необходимо выявить структуру и методы народной педагогики, увидеть то историко-культурное поле, на котором она действовала.

В традиционном осетинском обществе основы духовно-нравственной культуры человека закладывались двумя важнейшими составляющими его мира — трансформированной христианской идеологией и суровой экономической реальностью, возникшей в XIII—XIV вв. из-за нашествия ордынцев, полностью разрушивших некогда сильное средневековое государственное образование алан, остатки которого закрепились на своей последней территории — в горных ущельях Центрального Кавказа. Раздробленный, лишенный духовного и административного центра этнос решал в новых условиях, вместе с проблемами физического выживания,

проблему структурной реанимации утраченных духовных институтов.

Уничтожение централизованной государственной власти лишало христианство, как крупнейшую идеологическую силу того времени, опоры в общественной среде алан-осетин, возродивших в тяжелых горных условиях вместе с раннесредневековыми родо-племенными отношениями древние мировоззренческие конструкции, успешно функционировавшие во всех сферах жизни традиционной культуры вплоть до начала XX века. В этой новой религиозной идеологии переплелись черты христианских и древнеаланских святых, что являет собой образец народного христианства.

Русский философ С. Н. Трубецкой писал: «Общество может преуспевать и совершенствоваться лишь в союзе с тем, что оно признает нормой совершенства. Общественный строй, право и нравственность утверждаются на религиозном основании, и все отправления государственной жизни освящаются религией. Национальные боги суть отцы и цари своих народов, хозяева их земли, их стад, их имущества, их городов и сел. Они связаны со своими людьми исключительными союзами, поддерживаемыми жертвами и культом, они ратуют за своих подданных против других богов и народов, помогают своим, хотя и наказывают их за неверность и преступления» [9. С. 241].

В суровых климатических и сложных ландшафтных условиях выстраивалась хозяйственная и культурная жизнь народа. Его религиозно-духовная культура пронизывала собой

все стороны жизни как человека, так и общества, фиксируясь сакральными знаками в утвари и костюме, архитектуре и топографии ущелья [15. С. 192]. Неподалеку от селения, как правило, находились несколько святилищ в честь того или иного святого патрона. Выше селения или ниже по реке располагались фамильные склепы, как своеобразная зона «потустороннего мира» в топографическом микрокосмосе местообитания общины.

В осетинской мифологии «потусторонняя» зона мира в основном ассоциировалась с царством мертвых — «истинным миром» (жцжг дуне, стыр дуне), куда уходила душа человека, покидая мир живых, мир соблазнов и желаний — «ложный мир» (мжнг дуне). В этом контексте царство мертвых мыслилось как пространство истины, послушное вселенским законам справедливости и правды [14. С. 86]. Все вместе — дом, селение, хозяйственные территории, святилища, святые места, склепы — составляли уникальный, со множеством тонких, сложных связей, универсальный комплекс для жизни человека мифологического сознания, формируя и стимулируя его духовную и материальную культуру.

Структура общества по-прежнему была архаической. Каждый человек входил в семью, семья — в род, род — в фамилию, фамилия — в общину. Союз общин составлял горское общество. Семья и общество образовывали и воспитывали особый характер горца, его картину мира [15. С. 192]. Необходимо отметить, что национальный образ мира всегда окрашивается особенностями мировосприятия на-

ции — исторической общности людей, складывающейся в процессе формирования общности территории, экономических связей, языка, духовного облика, особенностей характера, определяющих своеобразие национальной культуры.

Внутри этого структурированного социального сообщества функционировал многовековой опыт народной педагогики, народного воспитания. Крупнейшие педагоги мира отмечали важность этого опыта — Я. А. Коменский на примере педагогической традиции чешских и словацких общин, И. Г. Песталоцци на опыте швейцарских крестьян. «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 других народов», — отмечал К. Д. Ушинский [12. С. 161].

Рассматривая опыт осетинской народной педагогики, мы можем выделить несколько направлений ее применения и проявления:

- 1) этнокультурные и общественные идеалы как составные элементы народного воспитания;
- 2) опыт старших в воспитании и передаче подрастающему поколению народной мудрости (системы знаний, умений и навыков);
- 3) социальные институты народного воспитания.

В осетинской народной педагогике можно проследить две системы воспитания: семейную и общественную. Вплоть до начала XX века в Осетии широко были распространены семейс-

тва в 25–30 человек. Семья состояла часто из трех поколений. Такая семья являлась хозяйственной единицей, существовала на правах общественного владения имуществом и равномерного потребления продуктов труда. Семье принадлежали пахотные и сенокосные земли. От каждой семьи выставляли воина в народное ополчение, работника — на общественные работы, участника праздничного пира и молитвы.

В развитии народной педагогики можно отметить некоторую ступенчатость: общество воспитывает взрослых людей, те в своих семьях воспитывают своих детей, но как взрослых, так и ребенок подчиняются главному правилу общества: свои личные интересы согласовывать с интересами коллектива. В традициях народной педагогики — ни одного человека не оставлять без внимания, всех объединять общественными делами [1. С. 150].

Отношения между членами семьи строились на беспрекословном подчинении младших старшим. Главой семьи считался самый старший мужчина — «хждзары хицау» (хозяин дома). Патриарх был не только носителем житейского опыта и мудрости, но и по представлению мифологического сознания окружающих обладателем семейного (родового) фарна (счастья, удачи), потеря которого грозила семье утратой житейского благополучия. Его распоряжения не подвергались обязательному для всех. Домашним хозяйством ведала жена главы семьи — «жфсин» (хозяйка). Она возглавляла женскую половину семьи, особую женскую обрядность дома, принимала

непосредственное участие в воспитании младших.

Распределение социально-ролевых функций между членами семьи надо считать началом упорядочения всего быта в традиционном осетинском обществе [2. С. 148]. Законы, на которых строились внутрисемейные отношения у осетин в прошлом, позволяют соотнести условия, критически определяющие семейный и общественный быт, с основными этапами развития системы воспитания, имевшей многовековую историю.

Дети, будучи сыновьями и дочерьми разных родителей, пользовались покровительством в совершенно равной степени всех старших. Равное отношение ко всем детям закреплялось рядом традиций и обычаев. Всей воспитательной работой в семье руководили «хждзары хицау» и «жфсин». Они проводили с детьми нравоучительные беседы, используя материалы осетинских преданий, легенд и сказаний, наказывали или поощряли их, следили за поведением, питанием и одеждой. Они же порицали взрослых членов семьи, оказывающих отрицательное влияние на воспитание детей, и, наоборот, ставили в пример положительные поступки и дела взрослых.

В этой связи интересно высказывание американского философа Фрэнсиса Фукуямы: «Семья не бывает действенной, если построена на либеральных принципах — т. е. когда члены семьи относятся к ней как к акционерному обществу, созданному ради их пользы, а не как к семье, основанной на долге и любви. Воспитание детей или сохранение брака на всю

жизнь требует личных жертв, которые выглядят иррациональными с точки зрения расчета затрат и выгод, поскольку истинные плоды прочной семейной жизни зачастую пожинаются не теми, кто берет на себя самые трудные обязанности, а только последующими поколениями» [13. С. 484].

Общественная жизнь осетин на протяжении веков регламентировалась традиционным правом. Свод этих неписаных законов — «ирон жгъджуттж» («осетинские обычаи») являлся полноценным кодексом правил общественной жизни. В переводе на русский язык «жгъдау» имеет несколько значений: закон, обычай, традиция, порядок, правило, дисциплина, поведение, приличие, нрав. В нем были представлены не только права и обязанности человека в семье и гражданском обществе, но также нормы морали, правила поведения и приличия. «Жгъдау» — обычай имел силу закона, нарушить который никто бы не отважился. Он передавался из поколения в поколение. Знание его являлось такой же необходимостью для осетина, как воздух, ибо забвение и неисполнение обычаев настраивало против человека все общество. Важно отметить, что национальные этикетные нормы носили универсальный характер, проявляясь имплицитно и эксплицитно, явно или подспудно [2. С. 151].

Народные идеалы нравственного воспитания определялись осетинским моральным кодексом «жфсарм» («приличествующая стыдливость»). Важно отметить, что стыд — это одно из самых сильных нравственных

ощущений переживаемых человеком. Стыд надо понимать как внутреннюю исповедь человека перед собственной совестью. Пробуждение стыда и совести — интимный процесс воспитания нравственного человека и под силу сильной педагогической воле, каковой и была народная педагогика. На русский язык «жфсарм» нередко переводят как совесть.

«Жфсарм» обозначал совокупность норм поведения, волевые качества, эмоции и чувства человека, связанные с соблюдением благопристойности в его поступках. «Жфсарм» был невероятно важен в отношениях между людьми, освященный обычаями, народным правом и традициями. Нормы «жфсарма» и предполагаемые ими понятия о нравственном и безнравственном поддерживались силой общественного мнения, поэтому и были исключительно действенны. Осетинский «жфсарм» предполагал, помимо нормативного почтительного отношения к женщине, к старшим, чувство примата коллектива над личностью, сдержанности и самообладания, гостеприимства, щедрости, воспитание таких качеств, как свободолюбие и ненависть к угнетателям, любовь к родине (при уважении чужих прав и достоинств), чувство собственного достоинства, решительность, смелость и т. д.

Нормы «жгъдау» и «жфсарм» и предполагаемые ими нравственные качества были исключительно действенны и поддерживались общественным мнением. Отступление от принятых норм поведения считалось не только безнравственным, позорным актом, но и предполагало суровое наказание

богов. Поэтому осетин предпочитал жертвовать жизнью, но не нарушать нормы «жгъдау» и «жфсарм» [10. С. 172].

Общественное воспитание человека осуществлялось через многочисленные социокультурные институты, каковыми были ныхас, кунацкая, ритуальные обряды, народные праздники, игровые площадки и т. п.

Ныхас — это орган общественного самоуправления осетин, постоянное место заседаний старейшин рода или общины. Он располагался в середине общины, являясь ее социальным и культурным центром, подобным древнегреческой агоре. Идеология ныхаса восходит к индоевропейской эпохе. Здесь, освободившись от дневных забот (или в экстренных случаях), собирались представители разных фамилий, решая насущные вопросы жизни общества, обсуждая хозяйственные, военные, судебные дела, обмениваясь новостями. Молодежь демонстрировала здесь свое владение конем и оружием, закрепляла знание этического кодекса своего народа, училась хорошим манерам и перенимала достойный жизненный опыт. Здесь устраивались со своим музыкальным инструментом (фандыром, арфой) народные сказители — живые хранители духовных ценностей народа [15. С. 195].

В плане педагогическом ныхас представлял собой нечто вроде педагогического совета, своеобразной горской школы, где присутствующие находили себе большую пищу для развития ума, языка, ловкости, физического и морального воспитания. Слушая лучших ораторов, стариков

— рассказчиков преданий старины, присутствующие накапливали не только жизненный опыт и уясняли смыслы этической культуры, но и приобретали богатый запас слов, жизненных примеров, красочных оборотов речи, что выстраивало своеобразие как этнического этикета, так и мышления, формируя особый горский характер. Мероприятия, организуемые и проводимые на ныхасе, служили важным средством воздействия на моральное и физическое развитие молодого поколения.

В концепции народности в воспитании, разработанной К. Д. Ушинским, в основании «особенной идеи воспитания» у каждого народа лежит «особенная идея о человеке». Этот «особенный идеал человека» соответствует народному характеру, определяется общественным развитием, и каждый народ требует от своего воспитателя «воспроизведения этого идеала в отдельных личностях». Выяснение этого идеала составляет главнейшую задачу каждой народной литературы: «Всякий народ в своей литературе, начиная песней, пословицей, сказкой и оканчивая драмой и романом, выражает свои убеждения в том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей» [12. С. 122]. Вместе с тем, в этом идеале заключалась и цель, конечные задачи воспитания и самовоспитания человека. Созданный народной педагогией идеал был представителем, строг и компактен, а вследствие этого понятен ребенку и взрослому [1. С. 148].

Одним из важнейших источников духовно-нравственного воспитания человека традиционного общества являлся народный фольклор, бездонный источник духовной, этической культуры. Первостепенную роль в сокровищнице осетинского фольклора занимал нартовский эпос, древнейший мифологический памятник, вобравший в себя опыт многих поколений. Нравственные идеалы народа в наиболее полном виде выразились в образе совершенного героя эпоса — нарта Батрадза, который был наделен чертами безупречного рыцаря и признан в эпосе лучшим из нартов. Эпический сюжет повествует, что священная нартовская чаша Амонга, магически определяющая истину, утвердила первенство Батрадза за проявленные им в жизни качества — умеренность в еде и питье, благородство и честность в отношении женщины и доблесть воина [6. С. 272; 14. С. 119].

Мужество, благородство, умеренность, справедливость являлись одними из кардинальных добродетелей традиционного мира, облакаясь мифопоэтическим сознанием в аристократический образ героя. Добывание славы в бою, труде или ревностное исполнения духовной нормы составляли этический стержень традиционной личности, естественную норму ее мира. В эту же категорию попадали любовь и дружба. Нравственные чувства и понятия традиции — не результат личного опыта или утилитарных соображений человека, а плод развития того непосредственного социального альтруизма, без которого род не смог бы существовать [9. С. 588].

Жизненный путь, по которому проходил человек традиционной культуры, становился для него постоянным испытанием его духовной сущности. Нагружая и очищая ее обрядовым действием, создавая возможность в конце пути войти в иное, истинное пространство мира, он понимал, что и по ту сторону требовалась его духовная стойкость для нового, более высокого служения священным законам бытия.

Одним из важнейших духовно-нравственных уроков, получаемых слушателями нартовского эпоса, был исполняемый сказителем сюжет о путешествии нарта Сослана в Страну мертвых. В процессе этого мистического путешествия герою (как и слушателям) открывалась целая галерея притчевых образов Страны мертвых, страдающих или наслаждающихся в зависимости от греховно или праведно прожитой жизни. На вопрос судьбы Страны мертвых, что доброго или худого совершил при жизни человек, прибывший к нему, тот отвечал: «Я не был ни худ, ни добр, но я жил правдою». «Так будет тебе прямой путь в рай», — завершал опрос судья. Жить правдой, т. е. праведной жизнью — важнейшая идея, лежавшая в основе духовно-нравственного воспитания традиционного осетинского общества [8. С. 314].

Современному человеку может показаться, что весь мир традиционного человека был опутан обрядовыми нормами и правилами. Но эта, на первый взгляд, обрядовая несвобода была древнейшей и стабильнейшей духовной практикой, позволявшей

человеку постоянно ощущать в обрядовом перерождении степень своего духовно-нравственного взросления. Поэтому древние так страшились совершить грехопадение на жизненном пути, ибо знали, что только открытой для правды душе боги явят истинный путь, свою природу [14. С. 141].

Духовные символы и ориентиры традиционной осетинской культуры проявляли себя в различных языковых, обрядовых, изобразительных текстах, которые народная педагогика всегда широко использовала как средство воспитания. Разнообразные изделия народного декоративно-прикладного искусства оказывали воспитательное воздействие на детей не только семиотическим смыслом и красотой формы, цвета, декоративного оформления, но и красотой труда, вложенного человеком в созданные изделия, а постоянное присутствие художественного начала в труде и быту были самыми сильными сторонами народной системы эстетического, художественного воспитания подрастающих поколений, которое происходило в процессе труда, являясь важнейшей частью и характерной особенностью этического воспитания детей в горской семье.

Воспитание не допускало созерцательного, пассивного отношения к прекрасному. Каждый человек должен был быть творцом прекрасного или, в крайнем случае, соучастником его творения. Коллективное сопереживание, общая радость и забота не подавляли индивидуальность человека, наоборот, он вырастал в понимании, что доброта, смелость, сила, щедрость — все хо-

рошее, заложенное в нем, не должно огораживать забором — это общее достояние, а все сделанное вроде бы лично для себя: декоративные украшения дома, чаша, узорное платье, колыбель ребенку — сразу становилось частью общего культурного достояния [1. С. 10]. Поэтому обучение подрастающих поколений художественному труду проводилось по определенной системе, которая предусматривала уважение детей к чужому творению, последовательность в приобщении к тем или иным видам народного декоративно-прикладного искусства, бескорыстность к собственному творению. Все это развивало вкус ребенка, его чувство меры. Замечательный русский педагог В. В. Зеньковский в своей книге «Психология детства» напишет: «Все, что хранится в сокровищнице народного духа, — все это струится в душу ребенка» [3. С. 43].

Основу воспитательной системы составляли игры. В этих играх полностью имитировалась жизнь семьи, взаимоотношения между ее членами и соседями. Одной из популярных детских игр была игра с куклами, способствующая развитию у детей первоначальных навыков не только трудовой деятельности, но и этической культуры, а именно: учиться шить, готовить кукольное жилище, домашнюю утварь, следить за скотом, а также упражняться в танцах, пении, воспроизводить всевозможные сценки традиционного быта и исполнять обрядовые тексты. Игры с куклами проходят на протяжении этнографически обозримого периода времени как жизненно важный элемент традиционно-

бытовой культуры осетин [11. С. 90].

Символический мир человека традиционной культуры был единственным и единым миром его информации, ее хранилищем, учебником, духовным смыслом. Чем более консервативна, замкнута была культура, тем весомее в ней властвовала образно-знаковая парадигма. Окружавшая человека реальность, т. е. его картина мира: дом, утварь, одежда, жест, слово — все было наполнено духовно-нравственным смыслом. Понятие декора, в его сегодняшнем бытовом представлении (украшение, эстетика), отсутствовало. Чем больше усложнялась вещь изобразительно, чем больше выделялась из среды повседневности, тем больше она представлялась традиционному сознанию знаково-священной, ритуально-праздничной, поэтому и обращаться с ней можно было только посредством ритуального текста. Фиксируясь различными знаками, эти представления находили широкое применение в формообразующей структуре вещи, в узорах традиционного орнамента [15. С. 263].

Традиционный осетинский орнамент сохранил для нас не только свою эстетическую форму, но в своем художественном бытии донес до нас свое духовное содержание, на идеалах которого воспитывались многочисленные поколения народа. При этом орнамент сохранил главный признак произведения искусства — художественную целостность символа. Юрий Лотман, говоря о традиционном искусстве, заметил: «Вряд ли имеет смысл рассматривать его как некоторую низшую или уже пройденную стадию. И тем более

существенно поставить вопрос о необходимости изучать не только его внутреннюю синтагматическую структуру, но и скрытые в нем источники информативности, позволяющие тексту, в котором все, казалось бы, заранее известно, становиться мощным регулятором и строителем человеческой личности и культуры» [4. С. 321].

Феномен строительства личности традиционного человека посредством традиционного канонического искусства являлся одной из составляющих народной педагогики, столетиями достигая положительного результата. Окруженный образами народного искусства, имевшими непосредственное отношение к образам религиозно-духовного мира, человек с самого начала сознательной жизни проявлял себя творцом, воспитывая свой внутренний и внешний мир из духовных форм, и символов, вызывавших в его сознании этическое ощущение окружающей реальности [7. С. 155].

Размышляя о народном воспитании, К. Д. Ушинский приходит к мнению, что общей системы народного воспитания для всех народов не существует ни в теории, ни на практике. У каждого народа своя собственная уникальная система воспитания, и потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным. Опыт других народов в деле воспитания есть «драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам» [12. С. 165].

Таким образом, наследие осетинской традиционной культуры посто-

янно воспроизводит образ духовно-нравственного человека, а ее ценности являются ориентирами педагогической деятельности в процессе решения проблемы этнокультурного отчуждения молодого человека в современном обществе. Педагогическая идея традиционной культуры наводит на размышление о ценностях и силе национального духа, о доверии и верности человека, о его любви и дружбе. Обращение к традиционным ценностям позволяет указать направление духовного спасения, согласующееся с судьбой народа, говорит нам о выборе человека, о его ценностях, материальных и духовных.

Понимание ценностей национально-культурного наследия, его воспитательного значения ни в коей мере не приводят к автоматическому включению этого семиотического богатства в современные педагогические процессы. Опора образовательных систем на стереотипные методики преподавания и воспитания порождает провинциального космополита, не находящего духовной опоры ни в мировом культурном пространстве, ни в этническом.

Выход из сложившейся ситуации возможен при формировании новой ступени национального самосознания, структурном выстраивании в системе современного национального образования особого этнокультурного подхода, основанного на диалоге статусной и маргинальной культуры. Подобная модель поликультурного образования возможна лишь в том случае, если человек прошел не только через усвоение национальных ценностей своего этноса, т. е. полноценный

процесс национальной социализации, но и европейский образовательный процесс, что в значительной мере и предотвращает отчуждение и возникновение хаоса в его мироощущении, т. е. ценностных оценках. Оставаясь открытым для восприятия положительных сторон культуры как своего, так и другого этноса, он в то же время не становится автоматом-конформистом, подверженным чужим влияниям и ожиданиям.

Ценности и смыслы статусной культуры становятся значимыми для индивида лишь после определения их качества через призму его личностного этнокультурного смысла. Только после акта личностного смыслообразования культурные ценности начинают в полной мере детерминировать конструктивную активность субъекта. Человек, образовательно прошедший национальную социализацию, способен «пропускать» культурное воздействие иных народов через свою национальную идеологию и систему ценностных ориентаций, используя это воздействие для обогащения культуры своего народа [5. С. 187].

Решение проблемы этнокультурного отчуждения личности в образовательном процессе должно осуществляться посредством постижения ею объективных ценностей общечеловеческой культуры, в постоянном диалоге между «своим» и «чужим». Многомерность культурного пространства требует отказа от единой модели образования для различных субъектов культуры и придания образовательному пространству альтернативного поликультурного характера.

Новая модель поликультурного образования должна быть основана на поэтапном освоении как национальной,

традиционной культуры своего региона, так и общечеловеческой, западно-европейской.

Список литературы

1. Васильцова, Э. П. Мудрые заповеди народной педагогики / Э. П. Васильцова. — М. : Педагогика, 1988. — 256 с.
2. Дзалаев, Р. А. «Общий дух порядка» как организующее начало традиционной осетинской семьи: сб. науч. ст. / сост. А. А. Магометов, Т. Б. Кодзаев, С. Р. Чеджемов. — Владикавказ, 1994. — С. 146—154.
3. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. — Екатеринбург : Деловая книга, 1995. — 347 с.
4. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман. — СПб. : Академический проект, 2002. — 540 с.
5. Налчаджян, А. А. Этнопсихология / А. А. Налчаджян. — СПб. : Питер, 2004. — 380 с.
6. Нарты. Осетинский героический эпос в трех книгах. — М. : Наука, 1989. — Кн. 2. — 496 с.
7. Нойманн, Э. Искусство и время Э. Нойманн // Психоанализ и искусство / под ред. С. Л. Удовик. — М. : ВАКЛЕР, 1996. — С. 153—196.
8. Памятники народного творчества осетин. — Владикавказ : Ир, 1992. — 440 с.
9. Трубецкой, С. Н. Сочинения / С. Н. Трубецкой. — М. : Мысль, 1994. — 816 с.
10. Уарзиати, В. С. Праздничный мир осетин / В. С. Уарзиати. — Владикавказ : Северо-Осетинский институт гуманитарных исследований, 1995. — 232 с.
11. Уарзиати, В. С. Функция куклы в традиционной система воспитания осетин / В. С. Уарзиати // Социально-этнические основы интернационального воспитания ; под ред. Х.Х. Хадикова. — Владикавказ : изд-во СОГУ, 1985. — С. 76—91.
12. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. — М.—Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Т. 2. — С. 69—166.
13. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер. М. Б. Левина. — М. : Изд-во АСТ, 2004. — 592 с.
14. Цагараев, В. А. Золотая яблоня нартов: История, мифология, искусство, семантика / В. А. Цагараев. — Владикавказ : Респ. изд.-полигр. предприятие им. В. А. Гассиева, 2000. — 300 с.
15. Цагараев, В. А. Искусство и время: Очерки по истории визуальной культуры алан-осетин / В. А. Цагараев. — Владикавказ : Ир, 2003. — 464 с.

Е. Н. Мишакова



**РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В ЦАРИЦЫНСКОМ УЕЗДЕ
САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ
НА РУБЕЖЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

УДК 373.2

ББК 74.1

В статье анализируется процесс развития дошкольного образования в Царицынском уезде Саратовской губернии в конце XIX – начале XX века, раскрываются особенности его содержания и организации.

Ключевые слова: дошкольное образование, ясли, ясли-приюты, дети дошкольного возраста.

E. N. Mishakova

**PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT
IN TSARITSYNSKY DISTRICT
OF THE SARATOV PROVINCE
ON A BOUNDARY XIX – THE BEGINNINGS
OF XX CENTURIES**

Article is devoted the analysis of development of preschool education in Tsaritsynsky district of the Saratov province in the end of XIX – the beginning of XX centuries, opens the basic tendencies of its organization and the maintenance.

Key words; preschool education, day nursery, day nursery-shelters, children of preschool age.

Актуальность обращения к анализу такого историко-педагогического феномена, как дошкольное образование, обусловлена обострившимися в современной России демографическими и социально-экономическими проблемами. Недостаток детских садов на фоне некоторого подъема рождаемости и повышения требований к данному

типу образовательных учреждений ставит перед историками педагогики задачу изучения процессов становления и развития дошкольного образования, в том числе и в провинции.

Одним из факторов, влияющих на организацию дошкольного образования в дореволюционной России, следует назвать неблагоприятную демо-

рафическую ситуацию, характеризующуюся высокой детской смертностью. Современный российский историк Б. Н. Миронов указал одну из причин этого явления: основное число детей в России, в силу ряда сложившихся традиций, рождалось в июле и августе. Это был наиболее напряженный период полевых работ. Крестьянские женщины вынуждены были поручать заботу о новорожденных старшим детям и престарелым членам семьи, что, безусловно, повышало риск возникновения желудочно-кишечных и простудных заболеваний, во многих случаях заканчивавшихся смертью детей [4. С. 25].

В этой связи к числу мероприятий социально-педагогического характера, проводившихся в дореволюционной России земскими учреждениями, следует отнести организацию яслей-приютов в летнее время. Первые ясли были открыты в 1896 г. Пермским губернским земством. На летние ясли-приюты возлагались задачи по борьбе с детской смертностью и летними пожарами (от детских поджогов). Вопросы организации яслей рассматривались на съездах врачей, земских собраниях, всероссийском пожарном съезде в 1901 г. Однако ясельное дело не получило широкого распространения прежде всего потому, что требовало значительных материальных затрат. Так, например, только в одной Московской губернии на организацию яслей требовалось около 1 млн. руб. Полноценное существование яслей, по мнению председателя Московской губернской

земской управы Д. Н. Шипова, было возможно «только при материальном участии самого населения, при развитии его самодеятельности».

В первые годы своего существования ясли встретили недоверчивое отношение со стороны местного населения. «Их организаторам пришлось бороться с самыми примитивными толкованиями на религиозной, экономической и политической почве» [6. С. 284].

Немало противников яслей-приютов нашлось и среди земских врачей. Так, например, по мнению В. Д. Ченькаева, данная мера себя не оправдывала, так как основной контингент состоял из детей в возрасте от 5-ти до 10-ти лет, т. е. не нуждающихся в искусственном кормлении [5. С. 57].

В 1903 г. на Балашовском уездном съезде земских врачей говорилось, что «нельзя поддерживать меру, основанную на личных впечатлениях» и что «связывая ясли с понижением детской смертности, мы (земские врачи) рискуем очутиться в неловком положении перед земскими людьми, которые, веря нам, возлагают на ясли надежды, могущие не оправдаться» [5. С. 68]. Тем не менее, со временем их положение стало более стабильным, о чем свидетельствуют данные о ежегодном увеличении количества названных учреждений.

Проблема становления системы дошкольных образовательных учреждений в Волгоградской области с начала XIX века и до настоящего

времени не нашла достаточного отражения в работах исследователей. На наш взгляд, это связано, прежде всего, с недостаточной источниковедческой базой по данной тематике: архивные документы в основной своей массе погибли во время гражданской и Великой Отечественной войн. Ввиду того, что Царицынская губерния образована из Второго Донского, Усть-Медведицкого и Хоперского округов Области войска Донского, уездов Астраханской и Саратовской губерний и ее учебные заведения входили в состав Казанского и Харьковского учебных округов, духовного учебного округа, архивные документы хранятся в нескольких государственных архивах.

В Волгоградском областном государственном архиве (ГВАО) имеются на хранении архивные документы фондов более чем 20 учебных заведений Камышинского и Царицынского уездов Саратовской губернии, Хоперского и Усть-Медведицкого округов Области войска Донского: Усть-Медведицкой дирекции училищ, окружных училищных советов; Камышинской, Урюпинской и Усть-Медведицкой женских гимназий; Урюпинской и Усть-Медведицкой мужских гимназий, Камышинского, Урюпинского и Усть-Медведицкого реальных училищ, Усть-Медведицкой учительской семинарии, Усть-Медведицкого окружного училища, Усть-Медведицкого 4-классного училища, высших начальных училищ; Усть-Медведицкого окружного епархиального женского училища, окруж-

ных отделений Донского епархиального совета, Зотовского, Камышинского, Усть-Медведицкого духовных училищ, церковно-приходских школ.

Архивные документы охватывают период с 1826 по 1918 год. К ним относятся разнообразные статистические и текстовые отчеты по управлению дирекции училищами, о состоянии окружных, реальных, высших начальных училищ, гимназий, школ; протоколы педагогических совещаний и советов, учительских съездов; ведомости о наличии учебных заведений, количестве учащихся и учителей; переписка с попечителями учебных округов, войсковым правлением, войсковым наказным атаманом, окружными и станичными правлениями, городскими и уездными земскими управами об открытии, реорганизации, состоянии учебных заведений; исторические книги учебных заведений, классные журналы, шаровые книги, рапорты смотрителей училищ, формулярные и послужные списки учителей, списки чиновников, учителей, учеников; экзаменационные ведомости; программы детских праздников.

Саратовская губерния входила в один из крупнейших учебных округов и была значимым регионом России и, следовательно, отражала в своей истории общероссийские процессы. Царицынский уезд образовался позже многих других уездов России, но по темпам торгово-промышленного и демографического развития (с 1860 по 1914 гг. население Царицына увеличилось в 12,6 раза) не имело аналогов в

Поволжье, а по темпам распространения грамотности во всей Саратовской губернии. Это подчеркивает важность выявления специфики распространения народного образования на территории г. Царицына и его уезда. К началу 20 века город Царицын превратился в крупный торгово-промышленный центр, конкурировавший с Саратовом и Астраханью.

Проблемы народного образования в Саратовской губернии были рассмотрены в работах С. С. Краснодубовского, Н. Ракитникова, В. С. Голубева, Д. И. Тихомирова, коллективных трудах земских деятелей Саратовской губернии. В них приводятся сведения о культурно-просветительской деятельности уездных земств Саратовской губернии, прежде всего, Саратовского и Балашовского, дается общая характеристика школ губернии, предлагается перечень первоочередных проблем, стоявших перед народным образованием.

В. Голубев охарактеризовал народное образование по Саратовской губернии к 1902 году на основе делопроизводственных отчетов, периодических и специальных изданий отделов народного образования различных министерств и ведомств и их местных образовательных учреждений.

Основное население Царицынского уезда сформировалось к середине XIX века в результате внутренней российской колонизации, проводившейся из различных областей государства с целью освоения и защиты окраинных территорий в связи с нуж-

дами экстенсивного сельского хозяйства и промышленного развития. По этой причине учреждения образования в городе и посаде начали появляться в 10–20-е годы, а в сельской местности — в 30–50-е годы XIX века. Процесс открытия, стабильного функционирования и увеличения количества школ в Царицынском уезде до отмены крепостного права протекал очень медленно. Лишь с 60-х годов XIX века заметно поступательное развитие. В пореформенное время в большинстве уездов страны начала складываться система народного образования [4. С. 6–7].

До 1860-х годов в Царицынском уезде организованные начальные школы работали только в городе Царицыне, посаде Дубовка, поселениях городских и удельных крестьян. К 70-м годам XIX века в уезде завершилось становление основных типов народной школы. В начале XX века темпы развития системы народного образования значительно ускорились из-за промышленной модернизации в стране и практического осуществления идей всеобщего начального обучения, достигнув своего пика к моменту вступления России в Первую мировую войну. После этого произошло резкое сокращение государственного финансирования образовательных структур, мобилизация учителей, перепрофилирование школьных помещений под военные госпитали и прочее, что негативно сказалось на образовательной политике.

Становление системы образова-

ния в Царицыне — процесс довольно длительный. Специфика его связана с экономическим развитием данного региона. Если к началу XIX века в стране была уже развита сеть высших учебных заведений (шесть университетов), общеобразовательных школ, специальных учебных заведений, то в Царицыне долгое время не было ни одного учебного заведения. К началу XIX века Царицын представлял собой типичный для того времени захолустный городок. Поскольку город не имел развитой местной торговли и промышленности, то и доходы в городской бюджет были невелики. Обучение детей проводилось случайными людьми за плату на договорных условиях. Но общая грамотность населения росла медленно. В 1885 году в Царицыне с числом жителей 31 052 человека неграмотных насчитывалось 21 485 человек, или 69 % от общего числа жителей, в том числе неграмотных женщин — 12 357 (57,5 %), мужчин — 9 128 (42,5 %) [2. С. 114].

К 1885 году в городе имеется 5 начальных школ, 1 городская, 4 классных училища и 2 гимназии. В 1889 году прибавилась еще 1 гимназия. В 1875 году в Царицыне принимает первых учеников Александровская мужская гимназия. За 25 лет ее существования она выпустила 155 человек, в среднем по 9 человек в год. В 1887 году в Царицыне открывается Марининская женская гимназия, а 14 сентября 1876 года первое в России ремесленное училище.

К концу 1909 г. Царицын имел 31 учебное заведение, из них одну классическую и 3 женских гимназии, реальное училище, торговую школу, 3 городских и 4 классных училища, ремесленное училище и 21 начальную школу [4. С. 18].

В 1914 открывается первое в России специальное женское ремесленное училище, а в 1915 году — коммерческое училище семейного типа.

По сравнению с 1885 годом, к 1917 году число учебных заведений в городе утроилось: 2 мужских и 4 женских гимназии, 2 реальных училища, учительская семинария, среднетехническое училище, коммерческое училище, торговая школа, художественная школа, музыкальные классы, 4 высших начальных городских училища, 2 ремесленных училища и 44 начальные школы [2. С. 118].

Отрицательным образом на развитие яслей-приютов сказались события русско-японской войны 1904—1905 гг., поскольку многие заведующие яслями были мобилизованы в район боевых действий. В 1904 г. ясли открылись только в 20-ти селах, а с 1906 г. губернское земство отказалось от их финансирования. Между тем, вследствие неурожая населению губернии угрожал голод. Инициатива по оказанию помощи голодающим перешла в руки благотворительных организаций. Существенная материальная помощь поступила от Общеземской организации помощи голодающим, Саратовского отделения комитета помощи голодающим при

Императорском Вольно-экономическом обществе, губернского комитета благотворительной помощи и др. [3. С. 65]. В условиях голода ясли-приюты приобрели дополнительное значение детских столовых.

1907 г. является первым годом, когда ясли-приюты в Саратовской губернии открываются без специальных на то ассигновки губернского земства, а исключительно на средства случайного характера. В это время под яслями понимается как одна из форм продовольственной помощи населению. В 1906 году это были суммы, ассигнованные общеземской организацией и отчасти, в некоторых уездах, «Попечительством трудовой помощи». В 1907 году, по инициативе представителя губернского комитета благотворительной помощи К. Н. Гришина, в распоряжение губернской управы этим комитетом были представлены средства, давшие возможность раскинуть по губернии широкую, не в пример прежним годам, сеть яслей-приютов.

Поступившие в течение апреля-мая 1907 года заявления от уездных управ показали, что общее число намеченных яслей достигает 206. Было

отмечено, что ясли должны устраиваться по тому плану, который заключается в «Основаниях для устройства яслей-приютов», изданных губернским земством.

Вместе с тем, санитарный совет пересмотрел смету на ясли и повысил стоимость содержания их в течение первого месяца до 350 рублей, увеличив комплект детей в яслях с ранее принятого числа 60 до 100 [1. С. 35].

Смета расходов выглядела следующим образом: на инвентарь 50 рублей, на ремонт и образование 12 рублей, на питание ста детей 180 рублей в день (по 18 копеек на ребенка); жалование надзирательниц 25 рублей (на продовольствие 10 рублей), четырем няням и кухарке по 6 рублей (на продовольствие по 15 копеек в день, всего 22 рубля 50 копеек), отопление и вода 15 рублей, другие мелкие расходы 5 рублей 50 копеек. Всего — 350 рублей в месяц.

Всех яслей по Саратовской губернии, по данным отделения народного здоровья в 1907 году, было открыто 133, но лишь о 123 имеются более или менее полные, законченные отчеты.

По уездам ясли распределялись так:

| Уезды | Число открывшихся яслей | | | | |
|---------------|-------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 1903 | 1904 | 1905 | 1906 | 1907 |
| Аткарский | 1 | 1 | 1 | 10 | 12 |
| Балашовский | 2 | 1 | — | 2 | 13 |
| Вольский | 1 | 2 | 1 | 9 | 16 |
| Камышинский | 1 | 1 | — | 4 | 12 |
| Кузнецкий | 2 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Саратовский | 2 | 5 | 4 | 23 | 23 |
| Сердобский | 1 | 5 | 1 | 3 | 10 |
| Хвалынский | 3 | 3 | 3 | 4 | 11 |
| Царицынский | 2 | 4 | 5 | 3 | 18 |
| Итого: | 15 | 24 | 17 | 59 | 120 |

Как видно из этой таблицы, 1907 год резко выделяется по числу открытых яслей: их больше, чем во все предшествующие годы, вместе взятые. Объясняется это как в 1906 году, притоком крупных средств, с одной стороны, и с другой — наличием неурожая, вызвавшего этот приток.

Неурожай 1906 года, с последствиями которого нужно было иметь дело в 1907 году в виде цинги, повышенной детской смертности и т. д., повлек за собой создание таких крупных продовольственных организаций, как упомянутый комитет благотворительной помощи, и, естественно, что ясли-приюты, как преследующие продовольственные цели в неурожайные годы, не могли остаться вне круга деятельности комитета.

Анализ архивных материалов Государственного архива Волгоградской области показал, что открытие дошкольных учреждений (яслей-приютов) приходится на период с 1 июня. В 1903—1905 гг. наибольшее количество открытий падает

на конец июня и самое начало июля. В 1906 году — 85 % открыто в июне, и только 15 % приходилось на июль. В 1907 году в июне открывается лишь 17 % яслей, все же прочие ясли открываются в течение июля.

В 1903—1905 гг. подавляющее число яслей заканчивало свою деятельность к 15 августа. Общее количество дней деятельности яслей в 1907 году значительно повышает аналогичную цифру предшествующих годов, она равняется 3891 дню, тогда как в 1903—1906 гг самую высокую цифру составляет 1906 год — 2197 дней.

Наибольшее число яслей функционировало от 20 до 40 дней, таких яслей было 81,0 % от общего числа. В 1903 — 58,8 %, в 1904 — 64 %, 1905 — 79,0 %, в 1906 г. — 55 %. Свыше 40 дней работали в 1903 г. — 35,2 %, 1904 г. — 36,0 %, 1905 г. — 10,5 %, 1906 г. — 27,1 %, 1907 — 13,2 % от общего количества яслей.

Всего в 1907 году нашли приют в яслях 16 415 детей различных возрастов.

| Уезды | Среднее число детей на 1 ясли |
|-------------|-------------------------------|
| Аткарский | 153,4 |
| Балашовский | 210,9 |
| Вольский | 112,7 |
| Камышинский | 163,1 |
| Кузнецкий | 73,3 |
| Саратовский | 142,8 |
| Сердобский | 130,0 |
| Хвалынский | 123,0 |
| Царицынский | 81,3 |
| Петровский | 115,5 |

Дети в возрасте от 2-х месяцев были в 17 яслях, от 2-х до 9-ти месяцев в 71 яслях, в возрасте от 9-ти до

12-ти месяцев в 67 яслях, дети в возрасте от 1 до 2-х лет находили себе место в 115 яслях.

| Возраст | Годы | | | | |
|-------------------|------|------|------|------|------|
| | 1903 | 1904 | 1905 | 1906 | 1907 |
| От 2-х лет | 1,47 | 13,1 | 11,9 | 14,1 | 14,0 |
| От 2 лет до 5 лет | 32,5 | 34,0 | 28,5 | 29,3 | 30,0 |
| Старшие | 42,8 | 47,5 | 49,4 | 56,7 | 52,5 |

Среднее число дней, проведенных ребенком без различия возраста, со-

ставляло 17,4. Посещаемость яслей с 1903 года только нарастала:

| Годы | Средняя посещаемость |
|------|----------------------|
| 1903 | 25,9 |
| 1904 | 33,1 |
| 1905 | 41,4 |
| 1906 | 89,7 |
| 1907 | 73,4 |

В частности, посещаемость детей яслей-приютов в Царицынском уезде составляли одинаковые показатели 1907 и 1905 г. (32,2 %), 1906 г. — 37,2 %, 1904 — 31,4 %, 1903 — 21,4 %.

День в яслях-приютах распределялся в зависимости от приемов пищи: дети собирались к 7—8 часам утра к завтра-

ку, после которого промежутки до обеда проходил в уборке, мытье, играх, купании. Послеобеденное время для малышей посвящалось сну, а более взрослые дети занимались спокойными играми (читали, слушали сказки) или же отправлялись с заведующей на прогулку. День заканчивался в 8—9 часов вечера.

В книге «Врачебно-санитарная хроника Саратовской губернии (год шестой)» (1908), отмечается, что заведующие яслями вносят недостаточно инициативы в игры, не умеют их разнообразить; и поэтому, быть может, необходимо для заведующих знакомство с организацией детских подвижных и других игр [1. С. 28]. Описывая картину, типичную для учреждений дошкольного образования того времени, земская интеллигенция констатировала, что «...обстановка яслей была прежнего характера: те же соломенные тюфяки для ночлега, бельевые корзины для грудных детей и т. п. Кухня обычно находилась при яслях. Тут же жила и заведующая, мирясь с рядом неудобств, но находя, что присутствие ее при яслях необходимо» [6. С. 132, 151].

Грудные дети получали молоко, но не везде заведующая яслями «строго придерживалась этой нормы и давали зачастую таким детям кашу, чай с белым хлебом и т. д.» [1. С. 29]. Иногда до двух-четырёх раз в день привлекались к кормлению грудных детей их матери. Дети с прикармливанием име-

ли молоко и молочную кашу разных сортов; в большинстве случаев специального меню не имелось, и они ели и суп, и похлебку, и лапшу и т. д.

Более взрослые дети питались обычным для взрослых столом. Для них устанавливалось три-четыре приема пищи в день. Утром завтрак, состоящий из чая с хлебом, молока, и лишь изредка, каши. В обед входили 2 блюда. В праздничные дни обеденные блюда увеличивались до трех. К обычным супу, щам и каше прибавлялись пироги, ягоды, ватрушки. Полдник и ужин состояли из одного блюда, бывшего за обедом [1. С. 30].

Таким образом, мы видим, что дошкольные учебно-воспитательные заведения Царицынского уезда Саратовской губернии в конце XIX — начале XX века были исключительно частными (общественными), преимущественно домашнего типа, располагаясь в частных домах и квартирах содержателей. Их открытие отвечало требованиям социально-экономического развития страны, насущным потребностям трудового населения края.

Список литературы

1. Врачебно-санитарная хроника Саратовской губернии (год шестой). Май 1908 г. — Саратов : Издание Саратовского Губернского Земства, 1908. — 384 с.
2. Вопросы краеведения: материалы XI и XII краеведческих чтений / под ред. И. О. Тюменцева. — Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного университета, 2002. — Вып. 7. — 278 с.
3. Доклады комиссии по народному образованию по вопросу об участии губернского земства в деле народного обра-

- зования. — Саратов : Тип. губ. земства, 1895. — 162 с.
4. Мельникова, В. В. Народное образование края в X — нач. XX вв. / В. В. Мельникова. — Волгоград : Плюс — Минус. 2001. — 190 с.
5. Саратовская земская неделя. — Саратов, 1903. — № 9. — 122 с.
6. Труды Девятого губернского съезда земских врачей и председателей земских управ Саратовской губернии. — Саратов : Издание Саратовского Губернского Земства, 1908. — 284 с.

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

Н. К. Чапаев

И. П. Верещагина



СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕНТАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

К. Д. УШИНСКОГО

УДК 371.47Ушинский

ББК 74.03(2)

В статье предпринята попытка актуализации идей ментального воспитания К. Д. Ушинского в условиях современной социокультурной и образовательной ситуации в России.

Ключевые слова: менталитет, ментальное воспитание, идея народности воспитания, «переводная» культура, ценности, традиции воспитания, родной язык, национальное и общечеловеческое в культуре и образовании.

N. K. Chapaev

I. P. Vereshchagina

MODERN PROBLEMS OF EDUCATION IN THE LIGHT OF THE MENTAL PEDAGOGICAL IDEAS USHINSKI

This article will attempt to update the ideas of the mental training K.D. Ushinskogo in today's social, cultural and educational situation in Russia.

Key words: mentality, mental training, the idea of public education, «translated» culture, values, traditions, education, native language, national and world in culture and education.

Сегодня со всех сторон нас окружают артефакты переводной культуры — в магазине и на производстве, на отдыхе и в быту... Мы начинаем пе-

реводно, иноментально мыслить, дышать, питаться. Стоит только включить телевизор, радио — много ли там передач о народах, населяющих нашу

страну, об их культуре, обычаях, традициях? Если что-то передают о России, то большей частью о взрывах, этнических разборках и т. д. При этом, например, «Маяк», «Радио России» многие свои информационные сообщения нередко заканчивают сведениями из британской жизни. Вспомним Штирлица: запоминается последняя фраза. Создается некий виртуальный информационный мир, в котором мы как бы становимся частью британского королевства («цивилизованного мира», «Европы» и т. д.). Причем нередко — за счет потери целостности своего государства, экономики, образования. Образно говоря, это можно представить как процесс перестановки платы в электронном устройстве.

Переводная культура особенно вольготно чувствует себя в образовательной сфере. Ее артефакты заполнили школьные программы, учебники, мероприятия и т. д. Разговоры об этом стали уже общим местом. Немалую лепту вносят в это дело ученые-педагоги. Пришлось как-то прочитать работу маститых исследователей, кстати, в целом очень интересную. В ней нашлись строчки («ложка дегтя»?), суть которых сводилась к тому, что, мол, за рубежом уже все разработано в области подготовки персонала, поэтому, не мудрствуя лукаво, надо перенять все это.

Пренебрежительное отношение к своему педагогическому опыту отнюдь не способствует ускорению процессов модернизации образования. Наоборот, замедляет их: любое преобразование в

социальной среде должно опираться на предшествующий опыт, в котором находится место двум полюсам всякого развития — положительному и отрицательному. Тем более это верно, когда дело касается педагогической инноватики: педагогика не преобразуется по чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде и не из подражания кому-нибудь, а вызвались требованиями времени, согласно с его духом (В. Я. Стоюнин).

Конечно, учиться на чужом опыте — вещь достойная. Но именно — учиться, а не слепо копировать! Думается, самой крупной и, главное, полезной «инновацией» для нашего образования было бы наконец-то создание в России национально ориентированной системы образования, способной с пользой для себя интегрировать опыт других народов, являющийся, по словам великого К. Д. Ушинского, драгоценным наследием для всех.

Однако при этом каждая уважающая себя нация (народ, народность, племя и т. д.) при воспитании подрастающего поколения, прежде всего, исходит из своих традиционных ценностей. Поэтому есть японская школа и японское воспитание, немецкая школа и немецкое воспитание, татарская школа и татарское воспитание и т. д. и т. п. В любом немаргинальном сообществе действует принцип, сформулированный немецким социологом К. Мангеймом: образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества [2. С. 61].

Несколько переосмысливая слова Ф. М. Достоевского, подчеркнем следующее: образовательная политика, выводимая из рассуждений типа *«почвы нет, народа нет, национальность — известная система налогов, душа вошечек, из которого можно вылепить настоящего человека, общечеловека всемирного, гомункула — стоит только приложить плоды европейской цивилизации»* [1], таит в себе угрозу существованию общества. Денно и ночью формируя толерантное отношение к другим, мы не удосуживаемся обратить внимание на необходимость воспитания элементарного уважения к самим себе, своему прошлому, своей истории.

В свете вышесказанного жизненно важную значимость, на наш взгляд, приобретает педагогическое наследие К. Д. Ушинского, в особенности в части концепции ментального воспитания.

В основе менталитета лежат ценности. В нем выражаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека (Б. С. Гершунский). Ментальность не есть результат деятельности индивидуального сознания, а выражает обусловленные коллективными представлениями верования, традиции, имплицитно содержащиеся в сознании ценности, установки, мотивы и модели поведения. Человеческое существование наполнено ценностными смыслами. Изменение ценностно-смысловой доминанты человека (общества, госу-

дарства), может иметь нежелательные последствия для развития целого поколения людей, а возможно, и нескольких поколений. Так, согласно данным исследования, проведенного И. П. Смирновым и Е. В. Ткаченко, в итоге изменения ценностных ориентаций молодых людей в последние десятилетия на историческую арену выходит новый тип личности — циничный и агрессивный [4].

Сегодня на крутом переломе нашей истории как никогда необходимо основываться на национальных традициях, национальной культуре, национальной обрядности и т. д. Воспитание же должно основываться на принципе приоритета национальных ценностей, поскольку общее является в частном. Как уникальная личность сильнее выражает человеческую сущность, чем личность посредственная, индивидуально не выраженная, похожая на всех и поддельвающаяся под всех, так и нация тем сильнее выражает общечеловеческое, чем она своеобразнее и богаче своей индивидуальностью. Демонстрируя диалектический подход к решению вопроса взаимоотношений национального и общечеловеческого, К. Д. Ушинский, по существу, формулирует принцип прямо пропорциональной зависимости между уровнем развития самосознания народа и уровнем педагогических заимствований. В соответствии с данным принципом чем больше национального характера в общественном образовании, тем свободнее оно может заимствовать все, что ему угодно у других народов.

Для К. Д. Ушинского очевидно, что нельзя ни жить по образу другого народа, ни воспитывать по чужим педагогическим образцам, как бы эти образцы не были совершенны. То есть, К. Д. Ушинский исходит здесь не из того, какая система лучше или хуже вообще, а из того положения, что для каждого народа лучше своя образовательная система, чем чужая, поскольку она является неотъемлемой частью народной культуры и истории.

В то же время К. Д. Ушинский не отрицает возможность заимствований «полезных педагогических приобретений». Однако из этого вовсе не вытекает необходимость тотального заимствования всего и вся. Это лишь означает возможность заимствования того, в чем мы действительно нуждаемся и что действительно для нас полезно. Педагогические заимствования должны ложиться на подготовленную почву, т. е. то, что заимствуется, должно соотноситься с уже имеющимся собственным педагогическим опытом и образовательно-культурными традициями. «... Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характера, его религии», — подчеркивает педагог [7. С. 34].

Он фактически трансформирует известный педагогический принцип учета индивидуальных особенностей личности в принцип учета индивидуальных особенностей народа, так как, по его глубокому убеждению, личнос-

тью (исторической) является и сам народ, в силу особенности своей идеи, вносимой в историю. Можно добавить — в принцип учета особенностей общества, государства: ведь образование осуществляется в интересах человека, общества, государства. К сожалению, у нас, по крайней мере, в современный период развития нашей педагогики имеет место сильное стремление к «импорту» «духа школы», направлений и целей ее развития. Если взглянуть на современные наши образовательные реалии, то создается впечатление, что мы только и занимаемся, что заимствуем зарубежный образовательный опыт.

В образовании, как и во многих других сферах нашей социальной действительности, осуществляется процесс «сплошной вестернизации». Исследователи, разрабатывающие инновационные педагогические проекты, заняты порой не столько поиском действительно новых оригинальных путей, сколько пересказом того, что уже сделано за рубежом. О творчестве говорить здесь не приходится. В лучшем случае можно говорить о соревновании переводчиков — с английского, французского, немецкого и т. п. При этом даже вроде бы и не замечается, что англичане понимают педагогические явления по-своему, французы — по-своему, немцы — также по-своему. Ни те, ни другие не торопятся подкладывать под чужие мерки. Это мы пытаемся совместить в своем образовании каким-то чудесным образом все многообразие миро-

вого образования, по крайней мере, европейского. В ущерб собственному своеобразию.

Подчеркивая чрезвычайную важность сохранения и приумножения национальных культурных традиций, К. Д. Ушинский вводит в научный оборот педагогики категорию народности, которая у него имеет выраженную ментальную окраску. Он характеризует ее как осознание самим народом своего национального «Я», стремление сохранить его и способствовать развитию во всех сферах жизни. Народность, считает К. Д. Ушинский, является единственным источником жизни народа в истории. Ему принадлежит крылатая фраза: *«Народ без народности — тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность»* [5. С. 21]. Народность объединяет в единое целое личность и государство, она есть «источник жизни государства и каждой личности».

А воспитание, если оно не желает быть бессильным, должно быть народным. Сердцевиной такого ментального воспитания, согласно К. Д. Ушинскому, должно стать изучение родного языка, отечественной культуры (в т. ч. религиозной) и истории. С горечью великий педагог пишет о низком уровне преподавания русского языка, русской словесности, русской истории. Только русский, подчеркивает он, изумляя иностранцев своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в

то же время часто плохо говорит на своем языке; знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумывается над тем, в каком столетии жил Иоанн Грозный [6. С. 228].

При этом язык, по Ушинскому, — важнейшее средство трансляции национальных ценностей. *«Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое целое»* [8. С.25]. Исчезновение языка означает исчезновение народа. Он считал неизбежным усвоение вместе с чужим языком и чужого характера, психологии (менталитета). Конечно, К. Д. Ушинский, сам великолепно владевший европейскими языками, не мог быть противником их изучения. Речь идет о другом: великий педагог выступал за правильную расстановку приоритетов в изучении языков. Абсолютным приоритетом в этом процессе должен стать *родной язык*.

К. Д. Ушинский предупреждает: изучение иностранного языка до овладения родным может иметь своим результатом воспитание человека, который в собственной стране будет вести себя как иностранец. *«Дитя вместе с чужим языком впитает английский или французский характер, — пишет он. — Дух языка, дух народа (английского, французского) пустит глубокие корни в его душу. Первые впечатления глубже всех прочих. Став государственным деятелем, такой человек будет но-*

сидеть на себе иноземное тавро и не привьется к народу» [8. С. 31–32].

Чрезвычайно актуальны, к сожалению, и слова Ушинского о «самом резком отличии западного образования от нашего». *Человек западный, даже полубразованный, ближе всего знаком со своим отечеством — родным ему языком, литературой, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением, а русский человек всего менее знаком с тем, что всего к нему ближе — со своей Родиной, и всем, что к ней относится [6. С. 227].* Современный выпускник российской школы может без запинки назвать, допустим, имена членов ливерпульской четверки, но далеко не так уверенно может вспомнить имена четырех великих русских композиторов.

Незнание своей Родины для Ушинского — не только ментальная, но и экономическая категория. Он убежден, что *плохое состояние дорог, наших финансов, частый неуспех наших больших предприятий, наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках невежд и пребывание ученых без всякого дела — все эти болезни, съедающие нас, в большой мере зависят от незнания нами нашего Отечества [6. С. 230].* Они бы сильно уменьшились, считает Ушинский, если бы в России поднялся уровень знаний о России, если бы мы добились хотя бы того, *чтобы наш гимназист, закончивший курс обучения, знал о по-*

лусветной России столько, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец, окончивший курс первоначальной школы [6. С. 230]. И — печальное резюме к сказанному: *право, нам не помешало бы занять, вместо прочих, одну черту из западного образования — черту уважения к своему отечеству [7. С. 229].*

К сожалению, последняя мысль остается и сегодня только благим пожеланием. И в обозримом будущем не предвидится превращения его в реальность. Не поэтому ли с неимоверно большим трудом нами вспоминается День Единства — 4 ноября 1612 года. Да что там XVII век; не все наши учащиеся могут вполне уверенно назвать День Победы 9 мая 1945. А некоторые могут даже изрядно удивиться, что вообще мы могли победить. Вот американцы — это да.

Кстати, об американцах — наших главных учителях. Надо признать — есть чему у них поучиться, например, — воспитанию патриотизма и уважения к своей стране, своей истории. Американский школьник может толком не представлять, где находится, например, Сальвадор, но зато он хорошо информирован о своей стране, о штате, где он проживает. В свое время газеты подшучивали над Р. Рейганом, что, мол, путает названия латиноамериканских стран (или что-то в этом роде). Возможно, это так и было. Но зато он отлично знал, где находится родной штат Калифорния и родная Америка, а, главное, — знал их ин-

тересы, которые он верой и правдой весьма успешно отстаивал как президент Соединенных штатов.

Трепетное отношение к своей истории (не к чужой!) начинается со школьной скамьи. Это в России в учебниках по отечественной истории можно даже не упомянуть о Сталинградской битве (стоит ли удивляться, что часть наших старшеклассников мало ведают о ней), зато подробно и красочно расписывать подвиги американцев во Второй мировой войне. Для американских же школьников слишком большая роскошь знакомиться с подвигами русских в этой войне. Для них очевидно: войну выиграли они, американцы, а не какие-то русские (вспомним название фильма «Неизвестная война»).

Результаты ментального воспитания, о котором так заботился великий русский педагог Ушинский, сегодня плачевны. Это позволяет сделать вывод о необходимости ментального развития человека. Трансформация ценностей — грозное и эффективное социально-психологическое оружие. Интересный пример переоценки ценностей приводится в рассказе Дж. Лондона «Буйный характер Алоизия Пенкберна». В нем повествуется о том, как несколько предприимчивых белых мошенников умудрились сделать так, что людоед с хитрым видом выкладывал на стол тысячу долларов золотом и, невероятно довольный, отправлялся обратно, получив на сорок центов табаку. Срабатывает испытанное «цивилизаторское» средство —

переоценка ценностей. «Преклоняюсь перед вами! — сказал Гриф Пенкберну вечером за обедом (Гриф и Пенкберн — главные герои рассказа — Н. Ч., И. В.). — Ничего умнее не придумаешь! Вы произвели переоценку ценностей. Теперь они (туземцы, обнаружившие клад с золотыми монетами — Н. Ч., И. В.) будут дорожить пенсами и навязывать нам соверены (это означает примерно следующее: дикари будут дорожить медными копейками, щедро одаривая европейцев золотыми рублями — Н. Ч., И. В.)».

Стоит прочесть этот рассказ. Он весьма актуален и для наших дней, когда (надо это признать) место одураченных туземцев в каком-то смысле заняли мы сами. *На Западе организованы Центры, осуществляющие целенаправленное руководство сменной системы ценностей в нашей стране. Функционирует продуманная система создания прозападной ориентации среди наших политиков, бизнесменов, интеллектуалов... Так, совершенно очевидно, что современная реклама есть реклама западного образа жизни, прежде всего, его внешних атрибутов. Не стоит сильно напрягаться, чтобы уяснить ценностный смысл изречений: «Будущее за теми, кто знает английский язык», «Иностранные слова продлевают жизнь». Жестко, но справедливо заключает академик Н. Д. Никандров: «Позор — ставить будущее россиян в зависимость от их знания английского. Разве что для тех, кто*

это будущее видит не в России, а „там“» [3. С. 83].

И сила гения К. Д. Ушинского проявляется в том, что он видит возможности устранения социально-экономических неурядиц не в «революционных преобразованиях» (у нас и так потрясений более, чем достаточно), не в «возрождении России» (сколько раз надо возрождаться, так

можно и переродиться), не в «построении новой России» (сколько раз обновляться?), а на путях умножения и обогащения знания России и уважения себя. Именно незнание своих традиций, своей страны порождает во многом неуважительное отношение к ним, что приводило и продолжает приводить к самым пагубным последствиям.

Список литературы

1. Достоевский, Ф. М. Собр. соч. / Ф. М. Достоевский. — М. : Худож. литер., 1956. — Т. 4. — С. 79.

2. Зборовский, Г. Е. Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 300 с.

3. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — Екатеринбург : Изд-во УГГПУ, 2000. — 255 с.

4. Смирнов, И. П. Социальное партнерство: Чего ждет работодатель? / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко // Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования. — М. : ООО «Аспект», 2004. — 32 с.

5. Ушинский К. Д. О народности воспитания / К. Д. Ушинский // Духовные основы русского национального воспитания: хрестоматия ; сост. Н. К. Чапаев. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — С. 15–25.

6. Ушинский, К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский // История педагогики в России: хрестоматия для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений ; сост. С. Ф. Егоров. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 400 с.

7. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. — М. : Учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса, 1945. — 567 с.

8. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Духовные основы русского национального воспитания: хрестоматия ; сост. Н. К. Чапаев. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — С. 23–35.

Н. П. Юдина

МЕХАНИЗМ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

УДК 37.01
ББК 74.03



В статье на основе авторской концепции педагогической традиции рассматриваются механизмы ее распространения; делается вывод о том, что распространение осуществляется за счет «гибкой периферии» как личностное освоение традиции в целом или ее содержательных элементов, а механизмами распространения являются выбор, интерпретация, принятие.

Ключевые слова: педагогическая культура; педагогическая традиция; содержание педагогической традиции.

N. P. Yudina

MECHANISM OF SPREADING PEDAGOGICAL TRADITION

The articles presents the authorial theory of pedagogical tradition and describes mechanisms of its promotion; the author concludes that promotion of pedagogical tradition is carried out by means of “flexible periphery” understood as personal absorption of the tradition as a whole or absorption of some of its meaningful elements; the mechanisms of promoting pedagogical tradition are choice, interpretation and acceptance.

Key words: pedagogical culture; pedagogical tradition; content of the pedagogical tradition.

Традиция является атрибутом социальной материи. Этот закон верен и в отношении педагогической реальности: если есть педагогическая теория и практика, которые «обслуживают» социально-культурное становление

человека, то есть и опыт, который достоин тиражирования, трансляции во времени и пространстве — педагогическая традиция.

Однако этот посыл не дает ответа на вопросы: как педагогический опыт

становится традиционным, каков механизм возникновения и распространения педагогической традиции.

В поисках ответа на них мы опираемся на определение механизма и на положения концепции педагогической традиции.

Механизм — это «внутреннее устройство» машины или прибора, приводящее их в действие; «система функционирования чего-нибудь», «аппарат какого-нибудь вида деятельности» [6. С. 444]. Как видим из определения, этот термин изначально принадлежит техническому знанию. В гуманитарном знании слово «механизм» употребляется для обозначения того компонента социальной системы, который, находясь внутри системы, перенесенный в знание социально-гуманитарное, обретает метафорическое значение и начинает обозначать источник развития социальной системы, локализованный в самой системе.

Чтобы найти «источник развития» педагогической традиции, остановимся на сущностных характеристиках традиции как феномена и педагогической традиции как явления.

Исследование сущности традиции невозможно без установления ее «адреса» в объективной реальности. Бытующие в науке дефиниции традиции определяют ее как процесс передачи духовных ценностей от поколения к поколению, а также сами передаваемые духовные ценности; явление социального и культурного наследия, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного вре-

мени; объекты социального наследия, процесс социального наследования, его способы. Общим для всех приведенных трактовок является представление о традиции как неотторжимой характеристики социальной формы организации материи, локализованной в культуре, обладающей устойчивым содержанием и динамикой, основная функция которой заключается в социальном и культурном наследовании опыта. Иными словами, существование традиции обусловлено социально-культурной природой человека как «ответ» на потребности социально-культурного целого транслировать накопленный опыт, и в этом смысле она — атрибут культуры и атрибут общества

В то же время традиция обусловлена не только культурой и законами существования общества, но и природой человека, стремящегося к накоплению и передаче опыта, т. е. к тому, чтобы стать носителем традиции. Существовая в обществе, генерируя и наследуя культурный опыт, человек включается в процесс исторического развития, «в процесс спонтанного системобразования, воплощающегося в самоуправлении, самоорганизации и самоинтеграции системы общественных отношений» [4. С. 83].

Как явление реальности, традиции пронизывают и «тело» науки. Ряд авторов (В. С. Степина, В. Г. Горохова, М. А. Розова) [5] считают возможным рассматривать науку как систему традиций, переливающихся и переходящих одна в другую. Такой характер связей делает границы традиций расплывчатыми и неопределенными, как

и научное знание в целом, чья «пространственно-временная локализованность» не имеет «четких очертаний». Это позволяет раскрыть природу традиции в науке как куматойд (от kuma — волна), т. е. элемент социальной эстафеты, особенность которого — в способности «плыть» по материалу, подобно тому, как плывет тень по предметам. Под социальной эстафетой в таком контексте понимается «передача опыта от человека к человеку, от поколения к поколению путем воспроизведения непосредственных образцов поведения или деятельности» [5. С. 86]. Традиция, включенная в пределы социальной эстафеты, вместе с ними обеспечивает существование и функционирование науки.

Будучи атрибутом социально-культурной области бытия, традиция обеспечивает равновесие и устойчивость (гомеостазис) соответствующей области путем ценностного выбора (имеется в виду выбор в свете определенных ценностей и передачи в пространстве-времени элементов бытия. В этом аспекте традиция устанавливает связь между поколениями, субъектами, этапами развития, интегрирует в себе индивидуальное и универсальное, устоявшееся и признанное старое и обновленное старое. Следовательно, традиция выражает собой континуальную связь.

Не считаем нужным более подробно анализировать сущности традиции как феномена: он представлен в нашей работе «Педагогическая традиция: опыт концептуализации» [7]. Здесь обозначим только ее сущностные черты, очерчивающие содержательный и функциональный абрис традиции

Как атрибут социально-культурного бытия, традиция произрастает из имманентной потребности общества и культуры сохраняться и развиваться. Включенная в контекст развития бытия традиция выражает объективные отношения между этапами развития, состояниями объекта, прошлым и будущим. Следовательно, традиция выражает закономерности исторического развития более крупного целого — культуры, науки, социума.

В содержательном отношении традиция представляет собой сепарированный (рафинированный, ценностно выверенный) опыт и деятельность по передаче опыта, социально-культурную эстафету, социальную и культурную память, признанные нормы и образцы деятельности.

Традиция существует в рамках социального целого; локализована в обществе (сообществе) и вне его не существует. Традиция формируется в результате осознанного или неосознанного выбора человека (социальной группы) и отражает в себе предпочтения группы. В этом смысле традиция не только рациональна, но и универсальна. Вследствие «участия» человека (социального сообщества) в создании и распространении традиции объективное содержание традиции обогащается индивидуально значимым. Это в совокупности с исторической динамикой культуры и социума в целом открывают возможность для существования вариантов традиции.

Сделанные выводы и предложенные обобщения конкретизируем в отношении педагогической традиции, являющей собой феноменальные чер-

ты традиции как таковой. Тезисно остановимся на тех особенностях педагогической традиции, которые важны для выявления механизма распространения педагогической традиции.

Мы рассматриваем педагогическую традицию как атрибут педагогической реальности, который выражает объективно существующую преемственную связь между элементами и/или качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности. Благодаря традиции наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и способы реализации цели, характер взаимодействия субъектов [7].

Для поиска механизма распространения педагогической традиции нам важно охарактеризовать ее содержание (систему элементов), историческую динамику, действие внешних и внутренних детерминант.

Содержание педагогической традиции может быть представлено разным. В свое время [7] мы показали два способа моделирования содержания педагогической традиции.

Первый способ позволяет увидеть ее архитектуру. В этом случае она предстает как единство трех иерархизированных пластов: аксиологического, концептуального и процессуального. Первый создает совокупность идеалов и ценностей, определяющих представления о педагогическом процессе, его целях и способах их воплощения в жизнь. Второй включает эти самые представления; третий — способы осуществления педагогической деятельности. Если два последних «рождаются» в недрах педагогической

реальности, то первый амбивалентен и «связывает» традицию и социально-культурный контекст.

Второй способ заключается в маркировке консервативного ядра и пластичной периферии педагогической традиции. И ядро, и периферия состоят из аналогичных содержательных элементов: это идеи, идеалы, нормы и образцы, регулирующие проявления человеческой активности в педагогической теории и практике. По своему содержанию и месту в архитектонике педагогической традиции они могут быть разделены на три группы: когнитивные (отражают представление о педагогической реальности), преобразующие (элементы педагогической практики), ценностные (выражают отношение субъекта — реального и потенциального носителя традиции — к педагогической реальности). Различие ядра и периферии педагогической традиции заключается, прежде всего, в разной степени их устойчивости и мобильности: ядро консервативно и с трудом поддается изменениям, в то время как периферия более подвижна, гибко реагирует на изменения в порождающем ее социально-культурном контексте.

Поскольку смысловое наполнение понятия *традиция* сопряжено с устойчивостью, стабильностью, преемственностью, мы считаем, что в поиске системообразующих элементов необходимо обратиться к ее ядру, а вот механизмы ее распространения располагаются в периферии.

Для доказательства этого предположения считаем необходимым обратиться к следующей характеристике

педагогической традиции — ее изменчивости.

Динамика педагогической традиции сложна: традиция может распространяться вширь (горизонтальное измерение развития) и проходить по этапам исторического развития (вертикальное измерение развития).

В процессе вертикального развития старое вытесняется новым и в ядре, и на периферии традиции. Все эти изменения важны и определяют жизнестойкость педагогической традиции, но по-разному. Только ядерные изменения приводят к перерождению традиции: соотношение старого и нового в ядре, вступая в диалектическое противоречие, все время меняется и может привести к полному вытеснению старого новым. Так, угасание одной традиции и рождение другой (механизмы угасания традиции мы здесь не рассматриваем, они нами раскрыты в цитируемой монографии и диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX — начала XX веков»), что позволяет говорить об относительной конечности, относительной завершенности каждого качественного состояния традиции и самой традиции в целом, о прерывности ее развития.

Говорить об абсолютной завершенности традиции не позволяет ее способность не только исторически меняться, но и распространяться (горизонтальное измерение развития).

Горизонтальное измерение развития традиции означает, что в сферу ее влияния втягиваются новые ее носи-

тели, которые, осваивая ее, изменяют содержание педагогической традиции, привнося в нее элементы субъективного опыта. За счет такого обновления традиции появляются новые ее варианты, «снимающие» элементы исходной (родительской) традиции. Благодаря этой способности педагогической традиции обновляться в процессе субъективного освоения она становится, по сути, неуничтожимой, а ее динамика — перманентной.

Выше мы сказали, что традиция формируется и существует под воздействием как внешних факторов (социум, культура, содержание — состояние — педагогической реальности), так и внутренних — личностный выбор. В совокупности они определяют конкретное наполнение содержательных элементов. Факторы внешней и внутренней детерминации по-разному «участвуют» в оформлении традиции. Если социально-культурный контекст, взятый в конкретном историческом выражении, задает (подчеркнуто нами — *Н. Ю.*) содержательные границы традиции, то ценностный выбор субъектов-носителей традиции определяет (подчеркнуто нами — *Н. Ю.*) ее содержание. В результате детерминирующего воздействия внешних факторов содержание традиции оформляется как отражение социально-культурного опыта, получающего в каждую эпоху конкретно-историческое содержание. Ценностный выбор вносит в этот процесс элементы субъективности и случайности, поэтому содержание традиции нам представляется в определенной степени стохастическим. Таким образом, содержательные элементы

падают в «тело» педагогической традиции по-разному: они могут быть заданы и выбраны

Для поиска механизма распространения важно вспомнить, что он должен находиться внутри самой традиции и «запускать» ее динамику. Наиболее мобильная часть традиции — ее периферия, следовательно, механизм развития педагогической традиции наиболее выразительно проявится именно там, где вследствие личностного ее освоения появляются варианты педагогической традиции, т. е. на периферии. Содержание традиции, таким образом, тиражируется, а сама педагогическая традиция распространяется и развивается. Это значит, что механизмом распространения педагогической традиции является личностный выбор. Иными словами, содержание педагогической реальности станет традицией в том случае, если оно отобрано личностью, проверено ею и принято.

В психологии выбор рассматривается как внутренняя деятельность по разрешению ситуации неопределенности посредством предпочтения одной из имеющихся альтернатив и принятия ответственности за ее реализацию» [2; 3]; как «процесс и результат разрешения неопределенности субъектом жизнедеятельности в значимых ситуациях жизни при осознанном конструировании альтернатив и ответственности за последствия».

Д. А. Леонтьев и Н. В. Пилипко говорят о трех степенях сложности выбора: субъектом осуществляется выбор альтернатив, которые он может оценивать по известным ему критериям; субъектом осуществляется выбор

среди альтернатив, критерии которых неясны (например, хорошо — плохо); или по самостоятельно сформулированным критериям. Самой сложной формой выбора является такая, при которой «субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы». Он должен сам конструировать альтернативы, критерии их сравнения и оценки и меру ответственности за свой выбор [2].

Естественно, встает вопрос: какой выбор может оказывать влияние на распространение педагогической традиции? Какими критериями руководствуется педагог, осуществляя выбор в политрадиционном пространстве?

Очевидно, выбор и освоение традиции происходит по-разному. Педагоги могут воспринимать и осваивать как традицию в целом, полностью, в целостности всех структурных и содержательных элементов, так и отдельные ее идеи, теоретические положения и технологические решения.

Мотив выбора может быть осознаваем (мотив-клише: я знаю, что это продуктивно) и эмоционально переживаемым (мотив-клише: мне нравится то, что я наблюдаю...). В первом случае критерии, которыми руководствуется педагог, ясны и могут быть сформулированы, во втором они невидны и не всегда ясны.

Рождение вариантов педагогической традиции, о котором мы говорили выше, происходит потому, что могут наследоваться и осваиваться отдельные элементы педагогической традиции. Однако принадлежность рождающегося варианта традиции определяется тем, насколько полно осва-

иваются ее ядерные элементы. В силу специфики педагогической традиции наиболее важны идеи, идеалы, ценности. Выбор идеалов и ценностей — это личностный (экзистенциальный) выбор. Следовательно, выбор такого типа и такого уровня являет собой предпочтительный механизм распространения педагогической традиции в целом.

Выбор — только часть механизма распространения традиции. Содержание, которое выбрал педагог, должно стать его личностным достоянием, должно быть им понято и принято, следовательно, выбор сопровождается интерпретацией и завершается принятием.

Интерпретация — процесс и способ толкования, объяснения, раскрытия смысла чего-нибудь понимание текста; основанное на собственном толковании, творческое исполнение художественного произведения [6. С. 312]. Ее цель — в постижении объективных и субъективных смыслов культуры, предполагающем их творческое освоение. Осваивая содержание педагогической традиции, педагог «прочитывает» ее и вступает с ней в «диалог», проявляя свою субъектность как автора культурного текста (в нашем случае — сторонника традиции); многократно возвращается к объекту интерпретации для лучшего постижения «текста»; включает в свой «герменевтический круг» не только содержание «текста», но и порождающие его социально-культурные детерминанты. В результате происходит «объединение» субъектов диалога, к которым мы относим и традицию, и

ее носителя. Последнее означает, что произошло принятие традиции новым ее сторонником.

Принятие — это особое отношение субъекта к какому-либо объекту, которым выступает педагогическая традиция. В результате принятия объект перестает восприниматься как чужой и входит в «свой круг» субъекта; Если первоначально он вызывал протест, то в результате принятия протест замещается признанием, отрицательные или нейтральные оценки — положительными. Возможен вопрос: какое именно принятие осуществляется при распространении и освоении педагогической традиции: условное или безусловное? Предполагаем, что это все-таки условное принятие, которое действует на основе и вследствие рационального отношения к объекту выбора. Безусловное принятие такого сложного объекта, как педагогическая традиция, возможно как вера в эту традицию.

Итак, педагогическая традиция развивается и изменяется. Каждый из типов динамики педагогической традиции предполагает действие разных детерминант. Историческое развитие осуществляется, прежде всего, под воздействием социально-культурных детерминант, взятых в их историческом измерении. Распространение педагогической традиции осуществляется в результате личностного выбора. Именно выбор представляет механизм распространения традиции. Он подкрепляется интерпретацией содержания традиции и ее принятием. Именно поэтому в педагогической традиции всегда происходит единение объектив-

ного и личностного; социально, культурно заданного и субъективного выбранного. Объективное отражается в содержании педагогической традиции как часть педагогической реальности, «выдержавшая» проверку времени. Субъективное — личностное начало —

выражает позицию субъекта-носителя традиции в отношении педагогической реальности. Собственно, традицией и становится то, что выбрано и принято личностью, а механизмы ее распространения носят социально-психологический характер.

Список литературы

1. Исаева, О. М. Психологические характеристики личностного выбора старшеклассников в условиях профильного обучения : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 Тамбов, 2006 128 с. РГБ ОД, 61:06-19/648. [Электронный ресурс] / О. М. Исаева. — URL: <http://www.dissert.ru/contents/197541.html> — Дата обращения: 20.01.2012.
2. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пи-липка. — URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1995/951/951097.htm> — Дата обращения: 22.01.2012.
3. Мандрикова, Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Е. Ю. Мандрикова. — URL: <http://www.dissertcat.com/content/vidylichnostnogo-vybora-i-ikh-individualno-psikhologicheskie-predposylki> — Дата обращения: 22.01.2012.
4. Плахов, В. Д. Традиция и общество: опыт философско-социального исследования / В. Д. Плахов. — М. : Мысль, 1982. — 220 с.
5. Степин, В. С. Философия науки и техники: учеб. пособие / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. — М. : Контакт-Альфа, 1995. — 384 с.
6. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. — М. : Альфа-Принт. 2005. — 1248 с.
7. Юдина, Н. П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации / Н. П. Юдина. — М. — Хабаровск : ХГПУ, 2001. — 83 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Ю. С. Тукачева

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ТЕОРИИ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.06

ББК 74.03

В статье представлена историко-философская интерпретация гендерного подхода. Дается краткий исторический экскурс становления женского образования.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, феминизм.

Yu. S. Tukacheva

DEVELOPMENT OF GENDER APPROACH IN THE HISTORY OF EDUCATION

The article presents a historico-philosophical interpretation of gender approach and gives a brief historical insight into the evolvement of female education.

Key words: gender, gender approach, feminism.

История гендерной теории берет свое начало со времен Античности (IV–V вв. до н. э.). С именами Платона, Аристотеля и Сократа связано формирование патриархатной философской традиции, составившей основу философского принципа фаллоцентризма. Суть его заключалась в символической ассоциации мужского с рациональным, а женского с эмоциональным. Следует отметить, что объектом оспаривания гендерной при-

надлежности со времен Античности являлось образование. Если Платон, в виде исключения, указывает возможности образования согласно способностям, природе, а не половой принадлежности, то Аристотель категоричен в своих определениях и природой оправдывает способность к образованию мужчины с целью в дальнейшем заниматься развитием и управлением государства [4, 6].

Культура Средних веков (пат-

ристика (I–V вв.), схоластика (VI–XIV вв.) в лице Августина (телесное и символическое значение женского), Фомы Аквинского (дуализм феминного и маскулинного) поддерживала символическую функцию, отождествляющую «женское» с греховной, извращенной чувственностью. Таким образом, формировался абсолютизм патриархатной (монархической) власти. В Новое время (XVII в.) изменилось восприятие мужского и женского, что было связано с началом научного познания окружающего мира. Основоположник этой тенденции Ф. Бэкон, а затем его последователь Декарт называли природу — Она, а знание, разум и науку — только Он. Возникла идея «очищения» знания и подавления феминного в культуре. Данная логика является концептуальной основой патриархатной метафизики в целом, которую в современной философии называют фаллоцентризмом. Женское тело определяется как стихийное и деструктивное природное начало, влияние которого на культуру несет в себе угрозу и должно быть нейтрализовано. Поэтому на протяжении длительного исторического периода в интеллектуальной истории человечества господствует установка, которая позже получила название мизогинии (женоненавистничества) — нейтрализация и исключение женского как из системы рационального философского мышления, так и из системы организации общественной жизни.

Эпоха Просвещения (XVIII в.) характеризуется новыми теориями в истории гендера. В этот период встала задача — не подавить чувства, т. е.

феминное, а управлять ими с помощью разума. Например, Жан-Жак Руссо считал, что только мужчина, не имеющий тесной связи с природой, посредством своего Разума может постичь истинную человеческую природу. Таким образом, Руссо все же предлагал исключить женщин из гражданского общества в область семейного и частного из-за их интеллектуальной неполноценности. Тем не менее, именно ему принадлежит просветительская идея о том, что женское начало обладает рядом позитивных качеств, которые оказывают важное влияние на процесс формирования мужского субъекта. Однако женская чувственность, по его мнению, обладает чрезмерной сексуальностью, поэтому ее необходимо контролировать. Теория «естественного» женского воспитания строится у Руссо как концепция надзорного воспитания, основными условиями которого являются: 1) домашнее воспитание, сокращение до минимума контакта с внешним миром и с обществом; 2) воспитание женщины для материнства; 3) непрерывность воспитания, в процессе которого функции отца-воспитателя после замужества женщины переходят к ее мужу. Благодаря системе надзорного воспитания, женщины, по мнению Руссо, могут естественным образом проявить свою чувственную природу в материнстве. Таким образом, в теории женского воспитания Руссо стоит на патриархатных позициях, он фактически является противником женской эмансипации.

Иммануил Кант (1724–1804), основоположник немецкой классической

философии, — наиболее значительный после Руссо теоретик гендерной проблематики эпохи Просвещения. Кант, в отличие от Руссо, считает, что различие мужской и женской субъективности определяется не особенностями женской чувственности, а различием интеллектуальных позиций, т. е. способом, которым мужчины и женщины используют свой разум. В философии Канта сохраняются приоритеты, характерные для патриархатной философской традиции в целом: женский субъект не имеет доступа к сфере привилегированного философского познания, что обуславливает его подчиненное положение и более низкий статус в культуре в целом. Поддерживал позиции Канта и Гегель. В его представлениях семья — низшая ступень гражданского общества, а «низший мир — мир женщин». Любая трансформация женщины с целью выйти за рамки семейных отношений является угрозой гражданскому обществу.

Оспаривает женскую интеллектуальную неполноценность первый феминистский проект в истории философской мысли — теория Мери Уолстонкрафт. Обосновывая идею женских прав, Уолстонкрафт опиралась на положения либеральной теории английского философа Джона Локка о необходимости признания равных прав для всех «полноценных граждан». Рассматривая современное положение женщин, Уолстонкрафт признает, что большинство женщин еще не готовы к тому, чтобы действовать на равных с мужчинами, так как их разум недостаточно развит из-за преобладания в нем чувственных характеристик. Причиной несамосто-

ятельности женской субъективности является, по ее мнению, не природный недостаток женского мышления (как в просветительских концепциях Канта или Руссо), а отсутствие возможности образования для женщин. Утверждая, что женская часть человеческого рода должна рассматриваться, прежде всего, по общечеловеческому, а не по половому критерию, она решает отнести всех индивидов к высшей (маскулинной) категории, которую она представляет как сексуально и гендерно нейтральную. Огромная заслуга Уолстонкрафт заключается в том, что она впервые проанализировала традиционную модель женской субъективности как искусственный социальный конструкт, созданный в рамках мужской культуры и выступила с критикой многих характеристик патриархатного общества, которая положила начало всей последующей феминистской критике.

В истории гендерной теории был период, когда чувственное начало получает приоритет над рациональным, а женское — над мужским, получивший название романтизм (XVIII—XIX вв.). Его представители: Новалис, Вильгельм Вакенродер, Людвиг Тик, Фридрих Шлейермахер, А. Шлегель (интерпретация женского в виде символической чувственности). Однако женская творческая субъективность интерпретировалась ими в качестве пассивной, а мужская — в качестве активной. Таким образом, они продолжали поддерживать принципы патриархатного устройства общества.

Социальную норму в качестве равноправия мужчин и женщин в обществе продвигают представители

социалистической и марксистской философии (XVIII—XIX вв.) — Сен-Симон и Фурье, Маркс и Энгельс («Происхождение семьи, частной собственности и государства»). Все они ратуют за воссоединение онтологических принципов маскулинного и феминного.

Утверждение феминности и подрыв фаллоцентризма происходят в неклассической философии Ницше (XIX в.). Он впервые в истории философии формулирует концептуальные основания для 1) репрезентации феномена женского в философском дискурсе и 2) подрыва тем самым классической патриархатной мизогинистской традиции в философии. Сознание, разум утрачивают у Ницше приоритет перед телом и рассматриваются не как самостоятельная сущность, а как продукт деятельности тела. Принцип телесности позволяет рассматривать модель субъективности как множественную, включающую не только рациональные, но и чувственные, нерациональные характеристики. Ницше называет данную модель эксцентризмом — обретением идентификации в процессе постоянного отказа от тех нормативных (в том числе гендерных) идентичностей, которые навязываются индивиду традиционным обществом. Таким образом, тело выступает как социальное и культурное, что определяет способность телесности к становлению.

Дальнейшее развитие философской концептуализации женского на основе философии Ницше представлено в двух основных философских критических дискурсах современности, таких как, постструктурализм

и постмодернизм (Лакан, Деррида, Делез, Фуко, Лиотар) и философия феминизма.

Концепция тела как эффекта власти, принадлежащая М. Фуко, утверждает, что гендерные маркировки субъективности являются социально сконструированными и производятся определенными типами властных стратегий. Концепция желания как производства Ж. Делезы заключается в том, что желание является материальной трансформацией жизненной стратегии, что может составить основу независимой женской субъективности в культуре. В концепции гендера как социально сконструированной, символически проинтерпретированной, исторически меняющейся модели ярко выражены следы влияния теории деконструкции Ж. Дерриды. Термин «деконструкция» обозначает разгадывание метафор, разоблачение их скрытой логики, которая обычно существует как бинарная оппозиция понятий (мужчина — женщина, субъект — объект, культура — природа и т. д.). Деррида демонстрирует, что в такой оппозиции одна сторона всегда подчинена другой так, что не существует чистых различий без доминанции. Термин «деконструкция» призван обозначить любое разоблачение понятия как идеологически или культурно сконструированного. Конструирование категории гендера как аналитического инструмента открыло новые возможности для феминистского исследования общества и культуры [7].

Философия феминизма вносит существенный вклад в отказ от практик бинарного философского мышления, поскольку в ней не воспроизводится

традиционная патриархатная структура идентичности. Значительную роль в теории феминизма сыграли: психоанализ З. Фрейда (конец XIX—XX век) и социологическая теория разделения половых ролей (начало XX — до 70-х годов XX в.) Т. Парсонса и Р. Бейлса. Психоанализ Фрейда сводился к тому, что механизмом формирования психических качеств женщины является зависть к мужчине. Подобные выводы всячески критикуются и оспариваются феминистками впоследствии. Парсонс и Бейлс разработали структурно-функциональный анализ общества, представив его в качестве социальной системы с инструментальной и экспрессивной функциями. В гендерном отношении эти функции распределяются следующим образом: профессиональная деятельность мужчины предопределяет его главенство в семье, а домашний труд женщины — ее подчиненную роль. Таким образом, мужчина выполняет инструментальную, а женщина — экспрессивную функции. Такая сегрегация ролей оберегает от разрушения брака и семьи.

Под влиянием различных тенденций феминизм XX в. сформировался в либеральное, радикальное и социалистическое направления. Так, либеральный феминизм (Э. Росси, Д. Ричардс, С. Окин) выдвигал идею равенства мужчин и женщин как рациональных существ, отрицал всякие различия. Теоретики социалистического феминизма А. Коллонтай, К. Цеткин, Э. Голдман (марксистки); Э. Айзенштейн, М. О'Брайен (социалистки) в качестве причин дискриминации считали частную собственность

и классовую структуру общества. Классовые и гендерные отношения пересекаются в жизни женщины, влияют на ее судьбу. Наиболее влиятельной фигурой феминизма в целом является представительница его радикального направления — Симона де Бовуар («Второй пол»). Она считает, что общество конструирует мужское/маскулинное как позитивную культурную норму, а женское/феминное — как негативное, как отклонение от нормы, как Другое. Возникает основной вопрос феминизма, на который пока нет ответа: «Почему женщина — второй пол?».

Кроме перечисленных направлений феминизма выделяют также психоаналитический (конец XX в.) и постмодернистский феминизм (также конец 20 в.). Психоаналитический феминизм опирается на андрогинную модель взаимоотношений мужчин и женщин. Например, К. Хорни и К. Томпсон убеждены, что не существует универсального женского и мужского «Я», а существует столько же «Я» (личностей), сколько и людей. Д. Диннерштейн и Н. Чодороу предлагают институционализацию «дуального родительства». Психологическое и психоаналитическое направление развивали также Э. Эриксон и Колберг с идеей о том, что психические качества врожденны; овладение половыми ролями — процесс познания мира.

Постмодернистский феминизм (С. де Бовуар, К. Дельфи, М. Виттиг, Л. Иригарэй, Ю. Кристева, Д. Батлер, Р. Брайдотти) делает основные выводы деконструктивистского подхода, бросающего вызов традиционным оппозициям эссенциализма. В

качестве основной цели феминизма этого периода выступает свобода от подавления мысли, деконструкция бинарности мышления, его маргинальности.

Помимо теории феминизма, развивалось биологистское направление объяснения гендерных различий. Мысль о том, что доминирование мужских особей биологически детерминировано, впервые высказали Л. Тайгер и Р. Фокс. Свой вклад в эту теорию внес отечественный исследователь Геодакян, считавший, что генетическая структура женщины накапливает и передает информацию будущим поколениям. Биологическая структура мужчины приспособлена для поиска и сбора новой информации. Таким образом, мужчины предстают творцами, а женщины — консерваторами [5; 9; 11].

Сегодня ученые разграничивают феминистские и гендерные исследования. Например, Н. А. Блохина исходит из точки зрения, что гендерные исследования есть «концептуальный проект феминизма, в рамках которого реализуются новые возможности, связанные с использованием гендерного подхода...». Гендерный проект в большей мере отвечает запросам своего времени. Феминистские исследования, таким образом, явились, с одной стороны, первоисточком гендерных исследований, а с другой стороны, в трансформированном виде, сменив феминистскую методологию эссенциализма методологией конструктивизма, влились в гендерные исследования. Вместе с тем и феминистский, и гендерный как постфеминистский

проект в изучении гендера исходят из стремления критически проанализировать существующие, как и существовавшие, гендерные структуры общества с целью изменения сложившихся структур власти и подчинения внутри гендерной организации общества [2].

Актуальность гендера находит свое отражение во многих сферах общественного устройства. Активно происходит его внедрение в систему образования, так как одной из основных исторических проблем половой дискриминации является проблема развития женского образования.

Период его становления в России приходится на эпоху Петра Великого. Государственное образование для девочек дворянского происхождения первоначально дается в закрытых учебных заведениях. Такими заведениями стали институты благородных девиц. Наиболее привилегированным из них был Смольный институт, основанный в 1764 году в Санкт-Петербурге. Главной целью воспитания являлось формирование «нового типа» дворянской женщины, образованной, эстетически развитой, способной занять видное место в светской жизни. С течением времени количество институтов благородных девиц увеличивается.

В начале XIX века начали развиваться женские пансионаты, закрытые институты и школы. Но заметного изменения в состоянии женского образования они не внесли. Гимназии предназначались только для мальчиков, доступ девочкам в них был закрыт. Девочки могли обучаться наряду с мальчиками лишь в приходских учи-

лицах. Таким образом, совершенно очевидна дискриминация по вопросу женского образования [10].

В 50-е годы XIX в обществе появляются требования уничтожения социальных различий в системе образования. Начали издаваться специальные педагогические издания: «Воспитание», «Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник». Передовые для своего времени воспитательные идеи Н. Пирогова, Н. Ушинского, И. Водовозова распространялись через эти и другие общественные издания. Во многом благодаря так называемому «педагогическому движению» в 1858 г. было принято решение об открытии всеобщих и общедоступных женских школ-гимназий. В 1859 г. впервые в истории женского высшего образования женщины стали посещать лекции в Петербургском университете. Появление женщин в университетских стенах было связано с общими процессами демократизации академической жизни. Надо сказать, что женщины могли обучаться в России только до 1863—1864 гг., так как Университетский устав 1863 г. запрещал обучение женщин, и к 1864 г. все женщины были удалены из университетов. Запрет женщинам посещать университет действовал в России вплоть до революционных событий 1905 г. Такая политика правительства приводила к тому, что женщины в массовом порядке уезжали учиться за границу, в университетские города Европы. Пионером, а затем и центром в деле женского образования стал Цюрихский университет.

Швейцарское правительство, как наиболее либеральное из всех европейских, разрешило женщинам получать высшее образование. В Цюрихе постепенно создавалась своеобразная община учащихся русских женщин. Они не только учились, но и принимали активное участие в революционном движении, пополняя феминистские ряды. Это вызывало беспокойство российского правительства. Оно понимало, что для «борьбы с Цюрихом» необходимо было открывать образовательные учреждения в России [8].

Главными проблемами, которые пытались решить русские феминистки (Н. В. Стасова, М. В. Трубникова, А. П. Философова) в период женского движения от реформы 1861 года до революции 1905 г., выступали проблемы женского труда и женского образования. В числе несомненных завоеваний были: открытие Высших женских курсов в 1878 г. и «женских врачебных курсов» при медико-хирургической академии в Петербурге в 1871 г. К началу XX века почти во всех больших городах России существовали женские курсы. А. Н. Шабанова отмечала, что «борьба русских женщин за образование, за знания, за стремление к самосовершенствованию... принесла результаты» [1].

Дальнейшее развитие женского образования было связано, прежде всего, с именем К. Д. Ушинского. Образование женщин, которое до него было формальным и поверхностным, стало серьезным государственным и общественным делом [10]. Гуманистическое направление женского образования также было

представлено в работах русских педагогов-гуманистов (В. Г. Белинский, Н. А. Вышнеградский, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин и др.), обосновывавших идею о том, что образование является глубокой потребностью каждого человека, независимо от пола. Существовала и оппозиция в лице консерваторов (М. Н. Катков, Н. С. Лесков, М. Н. Погодин, Н. Н. Страхов, Л. Н. Толстой,

П. К. Щебальский и др.), которые полагали, что женщины из-за природных свойств и особенностей должны занимать подчиненное положение; единственная сфера самореализации женщин — семья, а основное предназначение — рождение детей. Таким образом, становление социального статуса женщины в России было сопряжено с правом на получение образования [З. С. 33–34].

Список литературы

1. Айвазова, С. Гендерное равенство в контексте прав человека: пособие / С. Айвазова. — М. : Эслан, 2001. — 76 с.

2. Блохина, Н. А. Понятие гендера: становление, основные концепции и представления [Электронный ресурс] / Н. А. Блохина // Летняя школа «Общество и гендер», Рязань, 2003. — URL: www.gender-cent.ryazan.ru/bloхина.htm — Дата обращения: 31.03.2011.

3. Гендерология и феминология: учебно-методическое пособие для студентов по специальности 040101 «Социальная работа в системе здравоохранения» / сост. канд. пед. наук В. И. Чумаков. — Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. — 147 с.

4. Дороеф, Ю. О. Гендерные стереотипы в античности / Ю. О. Дороеф // Ученые записки Таврического национального университета им. Вернадского. — Симферополь : Изд-во Таврического национального университета им. Вернадского, 2009. — Т. 22 (61). — № 2. — С. 105–112. — Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология».

5. Жеребкин, С. Гендерная проблематика в философии / С. Жеребкин // Введение в гендерные исследования. — Харьков : ХЦГИ, 2001. — Ч. 1. — С. 390–426.

6. Москвина, М. И. Гендерные начала в философии античных мыслителей / М. И. Москвина // Материалы XXXIX научно-технической конференции по итогам

работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2009 г. — Ставрополь : СевКавГТУ, 2010. — Т. 3. — 131 с.

7. Пол/гендер как культурная метафора. Философия : учеб. — 2-е изд. [Электронный ресурс]. — М. : ТОН—Остожье, 2001. — URL: www.bibliotekar.ru/filosofiya/index.htm — Дата обращения: 31.03.2011.

8. Рабжаева, М. В. Женская эмансипация в России: эксперименты по гендерному конструированию / М. В. Рабжаева // Российские женщины и европейская культура: материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения ; сост. и отв. ред. Г. А. Тишкин. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. — С. 18–31.

9. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / под общ. ред. О. А. Ворониной. — М. : МЦГИ—МВШСЭН—МФФ, 2001. — 416 с.

10. Тысько, Л. А. Гендер и педагогика: начальный этап женского образования в России / Л. А. Тысько // Гендер в экономике, политике, истории и культуре : Материалы межвузовской конференции, 15 марта 2002 г. — Йошкар-Ола : Изд-во Марийского государственного технического университета. — С. 164–168.

11. Шакирова, С. Т11. Шакирова С. Толкования гендера / С. Шакирова // Пол женщины: Сб. ст. по гендерным исследованиям. — Алматы : Центр гендерных исследований. 2000. — С. 6–32.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.035.4

ББК 74.212

Историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования призван информировать студентов о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики; способствовать формированию у студентов более или менее целостного представления о логике исторического развития теории и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, политической, культурной эволюцией общества; обеспечивать развитие у студентов понимания механизмов становления и развития важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования; обосновывать закономерный характер становления современных форм теории и практики образования; раскрывать особенности становления отечественной педагогической традиции, понимания ее характера и особенностей.

Ключевые слова: историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования; история педагогики как учебная дисциплина; познавательный и развивающий потенциал историко-педагогического знания.

G. B. Kornetov

HISTORICO-PEDAGOGICAL COMPONENT IN THE CONTENT OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: VIEWS OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY

Historico-pedagogical component in the content of pedagogical education serves to: inform students about most important pedagogical ideas, theories, technologies, life and activity of outstanding pedagogues, facts that were instrumental in the formation of educational institutions and systems, developments in educational policy characterizing development events; promote instilling in students more or less integral understanding of the logic of evolution of the theory and practice of education, of the driving forces and determinants of historico-pedagogical process, its interrelation with the economic, political and cultural evolution of society; ensure students' understanding of mechanisms of establishing and developing most important pedagogical traditions, reasons for and consequences of historical tendencies in the evolution of the theory and practice of education; give grounds for naturally determined character of emergence of modern forms of theory and practice of education; demonstrate the peculiarities of the formation of Russian pedagogical tradition, of understanding its character and specificity.

Key words: historico-pedagogical component in the content of pedagogical education, History of Pedagogy as an educational subject, cognitive and mind-expanding potential of historic-pedagogical knowledge.

В декабре 2010 — январе 2011 гг. по инициативе участников Шестой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества», состоявшейся в Академии социального управления 11 ноября 2010 г., впервые в России было проведено анкетирование среди отечественных историков педагогики. 19 человек дали ответы на следующие вопросы: 1) Какие достижения истории педагогики как отрасли

научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему? 2) Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены? 3) Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете сегодня наиболее актуальными? Почему? 4) Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных истори-

ко-педагогических исследованиях? Почему? 5) Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

Результаты анкетирования дали репрезентативную картину ситуации, сложившейся в настоящее время в отечественной истории педагогики. Эти результаты, а также комментарий к ним были опубликованы в «Историко-педагогическом журнале» (2011. № 1), в «Историко-педагогическом ежегоднике. 2011» (М., 2011), в журнале «Психолого-педагогический поиск» (2011. № 2), а также в монографии Г. Б. Корнетова «Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов» (М., 2012).

В ноябре 2011 — январе 2012 гг. по инициативе участников Седьмой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры», состоявшейся в Академии социального управления 17 ноября 2011 г., проведено следующее анкетирование, призванное помочь осмыслить проблемы значимые для понимания оптимальных путей и способов использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования на современном этапе его модернизации.

Была разослана анкета, состоящая из следующих вопросов:

1. Реализация каких требований нового ФГОС высшего педагогического образования в наибольшей

степени может способствовать привлечение историко-педагогического материала? Каким образом этот материал целесообразно использовать при работе со студентами?

2. Каким образом следует структурировать курс «История образования и педагогической мысли»? Освещению каких проблем и почему следует уделить основное внимание при его изучении?

3. Какие формы и методы организации работы студентов могут быть наиболее эффективными при изучении историко-педагогического материала?

4. При изучении каких тем и проблем различных педагогических дисциплин наиболее целесообразно использовать историко-педагогический материал?

5. Какие из известных Вам учебных пособий (хрестоматий, практикумов и т. п.) по истории педагогики представляются наиболее удачными? Почему?

6. Имеются ли у Вас собственные методические разработки по истории педагогики (программы, пособия, рекомендации, тесты и т. п.), на которые Вы хотите дать аннотацию или представить наиболее интересные фрагменты?

7. Дополнительный комментарий.
К середине января 2012 г. заполненную анкету прислали:

Безрогов Виталий Григорьевич, д-р пед. наук, доцент, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

Бим-Бад Борис Михайлович, д-р пед. наук, академик РАО, профессор кафедры педагогики Московского психолого-социального института;

Карнаух Надежда Валентиновна, канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Благовещенского государственного педагогического университета;

Косинова Оксана Анатольевна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета;

Кошелева Ольга Евгеньевна, д-р истор. наук, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

Мануйлов Юрий Степанович, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования;

Пичугина Виктория Константиновна, канд. пед. наук, доцент кафедра педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета;

Полякова Мария Александровна, канд. пед. наук, доцент, декан факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технология (Калуга);

Севенюк Светлана Александровна, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики, психологии и педагогики начального образования Поволжской государственной социально-педагогической академии (Самара);

Семенова Наталья Викторовна, д-р пед. наук, профессор кафедры пе-

дагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета;

Тищенко Елена Геннадиевна, канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского государственного педагогического института;

Шевелев Александр Николаевич, д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования;

Шкабара Ирина Евгеньевна, канд. пед. наук, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

Юдина Надежда Петровна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Дальневосточный государственный гуманитарный университет, кафедра педагогики (Хабаровск).

Результаты анкетирования хотелось бы предварить комментарием.

Анкета, посвященная проблемам историко-педагогического знания как компонента содержания современного педагогического образования, вызвала у респондентов значительно более серьезные затруднения, чем предыдущая анкета, посвященная актуальным проблемам историко-педагогической науки. Об этом свидетельствует и значительно большее количество вопросов, оставленных без ответа, и лаконичность самих ответов. И, наконец, то обстоятельство, что многие респонденты отказались отвечать на анкету, как правило, аргументируя свой отказ неясностью с содержанием педагоги-

ческого образования, возникшей после перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования в 2011/2012 учебном году.

Вопрос о наличии отдельной учебной дисциплины под условным названием «История педагогики» (или «История образования и педагогической мысли») стандарт оставляет открытым, отдавая его решение на откуп вузам. Но очевидно, что уже ясно определившаяся ранее тенденция к сокращению часов, выделяемых на историю педагогики, в контексте подчеркнутой практической ориентированности стандартов третьего поколения может, к сожалению, получить свое логическое завершение. Стандарт ставит на место задачи формирования у студентов педагогической культуры задачу формирования педагогической компетентности, центрирующейся на способности решения практических проблем. При этом для многих преподавателей и руководителей вузов история педагогики оказывается, мягко говоря, отнюдь не самой значимой учебной дисциплиной, способной решать задачу развития педагогической компетентности.

Об огромном образовательном и развивающем потенциале историко-педагогического знания я писал ранее неоднократно¹. Проблема заключает-

ся в том, захотят ли этим потенциалом воспользоваться при разработке содержания педагогического образования, соответствующем требованиям нового стандарта. Ведь сложность ситуации определяется многими факторами, например, такими, как 1) недостаточная историко-педагогическая подготовка самих преподавателей; 2) отсутствие доступной качественной литературы, пригодной для использования в учебном процессе; 3) убежденность в своеобразной «второсортности» прошлого педагогического знания по сравнению с современными достижениями теории и практики образования и т. п.

В различных учебных курсах историко-педагогический материал, как правило, присутствует. Однако он обычно используется либо для легитимизации позиции, излагаемой преподавателем, либо для формального обзора того, что по поводу изучаемой проблемы говорили раньше. При этом обращение к истории вопроса часто носит сугубо информационный характер, отнюдь не способствуя развитию педагогического мышления и становлению педагогического мировоззрения студентов.

Таким образом, возникает проблема подготовки вузовских преподавателей к использованию историко-педагогического материала, а также подготовки различных изданий

1 См., например: *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история. М. : АСОУ, 2008. 272 с.; *Корнетов Г. Б.* О значении истории педагогики в системе научных исследований и педагогического образования // Психолого-педагогический журнал. 2009. № 4. С. 73-77; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический компонент содержания педагогического образования // Педагогическое наследие прошлого (Материалы к изучению курса «История образования и педагогической мысли»). М. : АСОУ, 2010; *Корнетов Г. Б.* Достижения, проблемы и перспективы изучения педагогического прошлого в начале III тысячелетия // Историко-педагогический ежегодник. 2011. М. : М-во обр. Моск. обл., 2011. С. 7-39; *Корнетов Г. Б.* Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. М. : АСОУ, 2012. 140 с.

учебного, методического и научного характера, содержащий этот материал и рекомендации по работе с ним. Исключительно важен обмен опытом, дискуссии, семинары, публикации по проблемам использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования. В идеале необходимо, чтобы преподаватели получили не просто соответствующие тексты и рекомендации, а научились самостоятельно определять, каким образовательные проблемы в рамках читаемых ими курсам можно и нужно решать с опорой на историко-педагогический материал, получили навыки самостоятельного, творческого его использования в учебном процессе.

То, что структурирование курса «Истории образования и педагогической мысли» (при его наличии в учебном плане) возможно по различным основаниям, достаточно очевидно. Было бы интересно, во-первых, обменяться имеющимся опытом по разработке структур уже существующих курсов, естественно, комментируя причины избранной структуры и того, в какой степени она себя оправдала. Во-вторых, следует поразмышлять о том, каким образом структура курса обеспечивает решаемые с его помощью образовательные задачи. Например, если в числе приоритетных ставится задача сформировать у студентов понимание направленности, закономерностей, движущих сил и тенденций развития историко-педагогического процесса, то неизбежно возникает необходимость отразить в структуре курса динамику теории

и практики образования в контексте исторических динамик цивилизаций, формаций, культур, эпох и т. п., типов обществ и стадий их эволюции. Если внимание акцентируется на истории постановки и решения различных проблем образования и связанных с этим процессом накоплением педагогического знания и институализацией способов и форм педагогического взаимодействия, то в основу структуры курса кладется логика динамики собственно педагогических феноменов. Если в качестве главной ставится задача развития самостоятельного творческого педагогического мышления на основе использования историко-педагогического материала, то в основу структуры курса может быть положена логика развития мыслительных способностей студентов и т. п.

При отборе проблематики курса «История образования и педагогической мысли» важно иметь в виду как те проблемы, которые являются «вечными», так и те, которые представляются особенно злободневными в контексте современной ситуации в теории и практики образования.

Образовательные задачи курса определяют приоритетность тех или иных форм и методов его освоения студентами. При этом каждому преподавателю очень важно понимать, к каким формам и методам работы со студентами он предрасположен в соответствии со своими личностными качествами. Возможно, прежде чем использовать какой-либо метод, преподавателю следует уделить специальное (иногда достаточно длительное) время на овладение им.

Историко-педагогический материал может и должен использоваться при изучении любых педагогических проблем. Он задает пространство диалога, позволяет показать всю неоднозначность конкретных подходов, решений и рекомендаций. При этом, как мне кажется, очень важно различать педагогическое прошлое как историю, как то, что уже состоялось и должно познаваться нами в логике описания, реконструкции, объяснения, понимания процесса развития, пусть рассматриваемого и в конкретных дискретных моментах разной степени общности от макро до микро уровней. И педагогическое прошлое как наследие, как то, что прямо и непосредственно существует в дне сегодняшнем, способствует его осмыслению и пониманию, вступает с нами в прямое диалогическое общение, способствует позиционированию студентов в пространстве педагогической культуры.

Среди множества существующих пособий хочется выделить книгу Б. М. Бим-Бада «Педагогическая антропология», которую он как автор-составитель издал в 1998 г. Это пример целостного органичного соединения исторического и теоретического рассмотрения педагогической проблематики, не имеющей аналогов в отечественной литературе.

К сожалению, с начала 1990-х гг. наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение историко-педагогических курсов студентами педагогических специальностей, сворачивается наиболее осязаемый историко-педагогический компонент в структуре педаго-

гического образования. Объясняют это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование более практико-ориентированным, полезным с точки зрения возможности применить полученные знания, умения и навыки в дальнейшей педагогической деятельности. Во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающего как многообразие современных тенденций развития воспитания и обучения, так и шквал реформ в образовательной сфере общества. В-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки последних десятилетий. Все это воспринимается как достаточно далекое от традиционно понимаемой истории педагогики и значительно более приоритетное по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики как учебной дисциплине.

При этом забывается, что эвристический и прогностический потенциалы истории педагогики, различные функции историко-педагогического знания и различные типы историко-педагогических исследований обуславливают различные функции историко-педагогического компонента в структуре педагогического образования.

Во-первых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен особыми обобщенными учебными курсами (история педагогики, история образования и педагогики, история и философия образования, история отечественного образования). В существующей практике эти курсы, в частности, призваны:

— информировать студентов о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики;

— способствовать формированию у студентов более или менее целостного представления о логике исторического развития теории и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, политической, культурной эволюцией общества;

— обеспечивать развитие у студентов понимания механизмов становления и развития важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования;

— обосновывать закономерный характер становления современных форм теории и практики образования;

— раскрывать особенности становления отечественной педагогической традиции, понимание ее характера и особенностей;

— приобщать студентов к гуманистической педагогической традиции.

Во-вторых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен курсами прямо и непосредственно опирающимися на определенную педагогическую традицию, уходящими своими корнями в более или менее отдаленное прошлое и рассматривающие эту традицию не столько с точки

зрения ее исторических особенностей, сколько в контексте современных проблем образования и путей их решения. Это, как правило, элективные курсы, например, такие, как педагогика Монтессори, вальдорфская педагогика, православная педагогика, этнопедагогика того или иного народа, педагогические традиции конкретного региона и т. п., которые обычно включаются в учебный план вузов в зависимости от местных особенностей, запросов педагогической практики и т. п. Сюда же следует отнести элективные курсы по самым различным аспектам истории педагогики, которые читаются преподавателями на основе проводимых (или проведенных) ими исследований при написании диссертаций, выполнения плановой НИР.

В-третьих, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен историко-педагогическими знаниями, включенными в состав самых различных педагогических дисциплин (педагогическая антропология, педагогика, теория обучения, теория воспитания, методика обучения, методика воспитания и т. п.). В данном контексте историко-педагогические знания, как правило, призваны:

— продемонстрировать значение той или иной более или менее общей или частной педагогической проблемы (или темы), легитимизировать обращение к ней, освятить авторитетом прошлого как необходимость ее изучения, так и тот угол зрения, под которым она рассматривается и интерпретируется в рамках изучаемого курса;

— показать, какие этапы развития

различными педагогическими феноменами были пройдены, как осуществлялось их изучение, подведя, таким образом, студентов к пониманию как их современного состояния, так и современных представлений о них (при этом исторические сведения чаще всего приводятся в логике линейного поступательного движения к более прогрессивным формам, постижения некой истины, которая воплощена в тех или иных новейших представлениях);

— подкрепить излагаемую точку зрения мнением признанных педагогических авторитетов.

Следует признать, что надеяться в сколько-нибудь обозримой перспективе на возрастание в содержании педагогического образования объема особых учебных историко-педагогических курсов не приходится. В связи с этим возникают следующие вопросы, связанные с использованием историко-педагогического знания в педагогическом образовании.

Использование историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования должно быть направлено:

во-первых, на формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры (соотносимость со временем, местом, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналией, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т. д.);

во-вторых, на развитие способности видеть, различать педагогичес-

кие ситуации, педагогические проблемы, определять их причины, понимать их природу, характер, видеть в них общее и особенное, определять вариативные пути решения (при этом соединять ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение, практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия), прогнозировать их возможные последствия (вычлняя желаемые и нежелаемые, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные), оценивать их возможную эффективность, брать на себя ответственность за принятое решение, находить оптимальные пути, способы и средства его реализации;

в-третьих, на формирование способности соотносить и взаимоидентифицировать как различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и тому подобное в теории и практике образования прошлого и настоящего, так и свои педагогическую позицию, мировоззрение, интерпретации, способы действия.

История педагогики предоставляет студенту уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых, репрезентативных проявлениях.

Историко-педагогический компонент позволяет сделать содержание педагогического образования более живым, интересным, представить как драму судеб, идей и поступков людей,

наполнить его реальным человеческим содержанием, уйти от формальной схематизации, опираться на принцип казуального изучения педагогики.

Историко-педагогические тексты позволяют студентам познакомиться с классическими эталонными образцами постановки и решения проблем образования, приобщиться к самим основаниям педагогической культуры.

В связи с обсуждением проблемы использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования естественным образом встает вопрос об использовании *классического педагогического наследия*. Для адекватного понимания этой проблемы исключительно значимы идеи, изложенные в книгах «Классика и классики в социальном и гуманитарном знании» под редакцией И. М. Савельевой и А. В. Полетаева (М., 2009) и «Классическое наследие» — авторы И. М. Савельева и А. В. Полетаев (М., 2010).

По мнению И. П. Савельевой и А. В. Полетаева, под понятием «классика» объединяется какой-то перечень относительно старых работ и их авторов, заложивших основы современной науки и при этом сохраняющих (хотя бы отчасти) свою актуальность. В таком расширительном смысле «классика» предстает как «сад краугольных камней», «созерцание» (изучение) которых доставляет, с одной стороны, эстетическое наслаждение, с другой — способствует «просветлению духа» (читай — разума). Они классически считают работы, которые одновременно удовлетворяют трем условиям:

1) считаются/называются классическими в научном сообществе; 2) изучаются в процессе обучения, то есть в «классах»; 3) в явном виде используются в исследованиях современных авторов².

Прежде всего, следует иметь в виду, что классическая педагогика имеет статус «начала», «основы», «фундамента» современной педагогики. Классическая педагогика есть не только то, что принадлежит истории, она также есть часть современной педагогики в широком смысле педагогической современности. Классическая педагогика, есть относительное педагогическое прошлое, которое в значительной мере принадлежит настоящему и в определенном смысле является его «началом». Педагогическая классика оказывается той частью прошлых достижений педагогики, которая сохраняет свою актуальность в настоящем и продолжает существовать и оставаться востребованной сегодня. Педагогическая классика переосмысливается как «актуальное прошлое». В педагогике (и истории педагогики) классика выступает и в качестве объекта изучения (концептуализации), и в качестве самого (современного) знания. Своя классика есть в каждом педагогическом направлении. Непрерывное перечитывание, переосмысление и переоценка классических произведений есть важнейшее условие развития педагогического знания.

Классика может рассматриваться в контексте, во-первых, значимости идей для современной педагогики — историческая преемственность, во-

² См.: Савельева И. П., Полетаев А. В. Классическое наследие. М. : ИДГУ ВШЭ, 2010. 336 с.

вторых, значимости идей для развития педагогики (создание направления, научной школы) — историческая изменчивость.

Классические произведения должны превосходить другие сочинения по уровню познавательного потенциала, остроте анализа, силе обобщения, пронизательности воображения и оригинальности. Классическим произведениям присуще высокое качество исследований и высокая степень влияния, оказываемые на педагогику. Классические тексты — образцы и источники идей. Классическая работа не просто соответствует духу времени, но резко усиливает воздействие, возникающее в результате такого соответствия. Классические тексты остаются востребованными в течение долгого времени, перечитываются и прочитываются по-разному. Классику можно перечитывать как источник новых идей, а можно просто использовать в качестве «знака», средства идентификации.

Говоря об обучающих функциях классики, И. М. Савельева и А. В. Полежаев обращают внимание на то, что классические труды преподносятся студентам в качестве образцов (парадигм). Их также изучают из-за того влияния, которое они оказывают на современные состояния исследований³.

Чтение классических текстов способствует овладению языком педагогики (понятийным аппаратом), освоению способов педагогического мышления (умению ставить и решать педагогические проблемы). Изучение

этих текстов позволяет осознать подлинные вершины педагогического творчества, понять изменчивость научного контекста, неустойчивость педагогического мэйнстрима, осмысленно включиться в непрерывную научную дискуссию. Изучение классики в годы учения способствует формированию научной идентификации.

Говоря о более широком познавательном значении педагогической классики, следует подчеркнуть, что она способствует становлению научного сообщества, помогая его (само)идентификации, заданию образцов и легитимации. Многие классические педагогические работы представляют собой неопределенные туманные теории, пригодные к неограниченному употреблению. К ним в разные эпохи обращаются представители различных педагогических направлений и течений, в различных смысловых контекстах в них высвечиваются различные аспекты.

Для педагогики, историческое развитие которой происходит не в «логике наукоучения», а в «логике культуры» (В. С. Библер), классические достижения прошлого являются собой вершины педагогический прозрений на все времена, образцы и источники все новых и новых открытий. Сократ и Платон, Д. Локк и Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой, Д. Дьюи и М. Монтессори, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко современной педагогике принадлежат не в меньшей степени, чем истории педагогической

³ См.: Там же. С. 78.

мысли. Они помогают нам глубже и точнее понимать проблемы теории и практики образования сегодняшнего дня, находить их оптимальное решение, осмысливать нашу собственную педагогическую позицию, отвечать на важнейшие мировоззренческие вопросы.

Именно поэтому обращение к педагогической классике в процессе подготовки педагогов должно быть не просто данью великим мыслителям образования, а основой формирования подлинной педагогической культуры, той культуры, которая лежит в фундаменте любой профессионально-педагогической компетенции.

* * *

1. Реализации каких требований нового ФГОС высшего педагогического образования в наибольшей степени может способствовать привлечение историко-педагогического материала? Каким образом этот материал целесообразно использовать при работе со студентами?

Бим-Бад Б. М.: Не знаю и не знаю, как это можно знать.

Косинова О. А.: На мой взгляд, история педагогики сильна и ценна материалами о становлении и развитии идей методологического уровня.

Карнаух Н. В.: Использование историко-педагогического материала должно быть направлено на развитие способности к самообразованию, в котором наряду с продуктивной новизной должна присутствовать рефлексия опыта предшествующих поколений ученых-педагогов; умения выделять в педагогическом наследии не только

проблемы, которые являются актуальными и для настоящего времени, но и опыт их решения, интерпретировать получаемую информацию.

Полякова М. А.: Несомненно, привлечение историко-педагогического материала оправдано и целесообразно использовать при формировании общекультурных компетенций (ОК-1, 2, 3, 4; ОК-14, 15); профессиональных компетенций (ОПК-1, 2; ПК-1, 2, 9, 10, 11, 12, 13) — то есть всего того, что связано с общепрофессиональным и общекультурным развитием бакалавра педагогики, а также с его навыками в продуктивной работе с детьми и в области научных исследований. Хотелось бы использовать историко-педагогический материал как можно шире и в разных формах. Однако небольшое количество часов, выделяемых нынешними планами на аудиторные занятия, вынуждает в большей степени использовать в качестве основного вида обучения самостоятельную работу студентов. Тем самым, единственно продуктивным кажется применение в качестве обучающего материала большего количества источников, собственно историко-педагогических текстов, которые часто гораздо «красноречивее» многих учебников и, к сожалению, лекторов. Естественно работа с историческим текстом должна управляться умелым и компетентным преподавателем.

Севенюк С. А.: Изучение историко-педагогического материала направлено на формирование следующих компетенций:

а) общекультурные — владеет историческим методом и умеет его

применять к оценке социокультурных явлений;

б) профессиональные — способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики, способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития.

При формировании обозначенных компетенций должны быть получены следующие образовательные результаты:

Общекультурная компетенция

Знает:

- ценностно-целевые основания современной педагогики и образования;
- ключевые компетенции профессиональной педагогической деятельности.

Владеет:

- способами взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса;
- способами профессионального самопознания и саморазвития.
- способами освоения и передачи культурного опыта и особенности педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтничного общества;
- различными способами коммуникации в профессиональной деятельности.

Умеет:

- анализировать и проявлять понимание значения ценностей, высказывать свое отношение к ним;
- работать с научной и методической литературой, в том числе и с материалами периодической печати.

Профессиональная компетенция

Знает:

— исторические методы изучения истории образования и педагогической мысли; роль и место образования в современном мире;

— движущие силы и тенденции развития образования;

— феноменологию, ключевые понятия, теоретические положения и прикладное значение основных подходов к изучению дисциплины как междисциплинарной области знания;

— факторы социального воспитания, их взаимосвязи и взаимообусловленности;

— социально-педагогическое наследие в сочетании с анализом современных методологических проблем и подходов социальной педагогики;

— роль и место педагога в системе общего образования,

— основные направления развития личности педагога.

Умеет:

— применять исторический метод и анализ этапов развития образования и педагогики;

— понимать динамику национального и общекультурного в образовании;

— оперировать научной терминологией;

— творчески подходить к решению практических задач воспитания;

— анализировать социально-педагогический опыт, выделяя в нем черты общего, особенного и индивидуального;

— распознавать как сходства, так и различия в политических, интеллектуальных и общественных фактах, определяющих цели и задачи образования;

— работать со специальной историко-педагогической литературой и первоисточниками;

— понимать связь между педагогическими явлениями прошлого и современной политикой в сфере образования.

Владеет:

— основными концепциями истории развития образования и педагогической мысли;

— способами освоения и передачи культурного опыта;

— общими концепциями современного образования;

— способами реализации педагогических целей в современном обществе,

— навыками работы со специальной историко-педагогической литературой и первоисточниками;

— понятийным аппаратом данной отрасли знаний.

Семенова Н. В.: Этот материал способствует развитию педагогического мышления, становлению гуманистической педагогической позиции, самоопределению в выборе педагогических ценностей. Он может быть включен в контекст общепедагогического знания (если нет возможности выделить его в самостоятельный курс).

Тищенко Е. Г.: Формированию культуры педагогического мышления, формированию способности к восприятию информации, анализу, обобщению, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1), формированию способности анализировать мировоззренческие, социальные и личностнозначимые философские и педагогические проблемы (ОК-2). В

курсе «Введение в педагогическую деятельность» студенты знакомятся и овладевают понятиями:

педагогическая деятельность, ее сущность и ценностные характеристики;

педагогические основы разных видов профессиональной деятельности;

профессиональная компетентность педагога;

гуманистическая природа педагогической деятельности;

источники педагогических идей;

профессионально-личностное становление и саморазвитие педагога;

самопознание, рефлексия как основа профессионального самосовершенствования педагога;

осмысление педагогического кредо будущего педагога.

Историко-педагогический материал помогает уяснить сущность педагогической профессии, изучение жизни, деятельности и педагогического наследия великих педагогов — это основание для поиска ценностей своей профессии, своего места в ней.

Шевелев А. Н.: Думаю, что основная задача историко-педагогического материала (как определенного блока содержания педагогического образования, так и форм его представления) на современном этапе заключается в формировании у будущего педагога комплекса профессионально-этических качеств, которые в целом составляют у педагога интегрированное в разной степени понимание собственной профессиональной миссии. Вдохновение к

педагогическому творчеству, деятельности, осознание собственного профессионального и социального долга, если пытаться говорить образно. Для достижения этой цели наиболее приемлемы биографический (персоналистский) и краеведческий (регионалистский) подходы к отбору содержания историко-педагогического материала как наиболее приближенные к восприятию студентов и адекватные решению именно такой задачи.

В контексте ФГОС ВПО с его опорой на компетентностный подход историко-педагогическому познанию также находится место. В общекультурном компоненте подготовки бакалавра педагогики предусмотрены занятия общей историей. Но никто не говорит о том, что ее надо продолжать преподавать традиционно, то есть в отрыве от педагогического контекста. Представляется, что в общен исторических курсах связь социальной истории и истории педагогики вполне осуществима преподавательскими средствами. Скорее, это вопрос отбора содержания данных курсов, в которые должен быть включен именно историко-образовательный компонент.

Шкабара И. Е.: Итоговым результатом педагогического образования должно стать формирование профессиональной культуры как системы общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности

(В. А. Слостенин). Отсюда очевидна роль историко-педагогического знания в этом процессе. Внимательное прочтение нового ФГОС высшего педагогического образования⁴ позволяет сделать вывод, что привлечение историко-педагогического материала может оказать неоценимое содействие в развитии общеинтеллектуального, общекультурного и профессионального уровней выпускника педагогического вуза в силу своего богатого воспитательно-дидактического потенциала. Реализация таких требований, как способность совершенствоваться и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2) и т. д., будет не в полной мере осуществлена без развитого историко-педагогического мышления студентов, сформированной системы знаний о генезисе педагогической теории и практики, собственных профессионально-оценочных суждений о педагогическом наследии прошлого. Формирование умений создания новой образовательной среды и использования своих способностей в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3) невозможны без историко-педагогической образованности, которая, стимулируя развитие индивидуальности и творческого мышления, открывает перспективы использования наследия

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»).

прошлого в решении проблем современного образования.

Использование историко-педагогического материала, например, в магистратуре как второй ступени высшего профессионального образования, возможно посредством включения модуля по определенной историко-педагогической тематике в программу дисциплин как общенаучного, так и профессионального циклов, а также при создании авторских спецкурсов.

Юдина Н. П.: Думаю, что провозглашение в качестве оцениваемого результата образования комплекс компетентностей может привлечь внимание педагогов и студентов к истории педагогики. Практически все общекультурные и профессиональные компетентности, перечисленные в стандарте педагогического образования, предполагают обращение к массиву историко-педагогического знания. Оно оперирует большими информационными блоками, а это прекрасное средство для формирования деятельностного компонента компетентностей. В содержательном плане история педагогики создает почву для общекультурных компетентностей.

Представляется, что результативнее изучение истории педагогики будет в рамках магистратуры, нежели бакалавриата. К сожалению, исходный уровень учебных умений у бакалавров невысок, педагогических знаний нет. В бакалавриате история педагогики будет только иллюстрацией для положений современной педагогики.

История педагогики дает большие возможности для организации учебного исследования. Это тоже говорит

в пользу того, что на младших курсах изучать историю педагогики рано.

2. Каким образом следует структурировать курс «История образования и педагогической мысли»? Освещению каких проблем и почему следует уделить основное внимание при его изучении?

Безрогов В. Г.: Курс должен показывать неизбежность историко-педагогической работы для любого педагога, прежде всего для любого педагога-исследователя. Для этого образ данной дисциплины и ее рамки не должны показывать, что есть особые историки педагогики, которые находят и подтаскивают «истинным педагогам» нужный материал. Неплохо было бы, если бы структура курса элиминировала у себя «сквозные темы», исходя из представлений о противоречивой цельности образовательной теории и практики той или иной эпохи, той или иной страны; цельности, непохожей на другие страны и другие эпохи. Краеугольный камень — в показе студентам движения и развития, а не одинаковости «прозрений», посещавших педагогов всех эпох и провозвещавших педагогические теории, идеи и подходы нашей современности. Демонстрация истории того или иного специального педагогического вопроса — есть непереносимое дело не только истории образования и педагогической мысли, но соответствующей сферы «собственно педагогики». Поэтому истории педагогики обязательно следует иметь массу междисциплинарных связей с другими курсами.

Бим-Бад Б. М.: Было бы что структурировать, а структурировать

можно с одинаковым успехом разными способами; неразработанные проблемы: история законодательства и истории учебных книг.

Косинова О. А.: Думаю, что здесь играют роль некоторые факторы. Например, курс может зависеть от научной школы, которая сложилась в вузе.

Карнаух Н. В.: Содержательный анализ понятия «профессионально-педагогическая компетентность» дает основание утверждать: все его составные части аккумулирует в себе систематизированный, теоретически осмысленный передовой педагогический опыт прошлого. В нем интегрированы глубокие профессиональные знания и умения известных педагогов, содержательная практическая деятельность и профессионально-личностные качества, достойные преклонения. Этот богатый пласт отечественной педагогики до сих пор остается в полной мере невостребованным, неизвестным современному учителю.

Изучение педагогического наследия известных педагогов позволяет будущему учителю осознать основные этапы становления профессионально-педагогической компетентности. Проверенные временем педагогические принципы, подходы служат своего рода «строительным материалом» в решении актуальных педагогических проблем современности.

Кошелева О. Е.: Все зависит от количества часов, отведенных на курс. В целом курс должен быть построен так, чтобы донести до студента чувство историзма в области образования, воспитания, обучения. Главная

цель курса — дать понять студенту, что современность преходяща, она уходит в прошлое, не надо замыкаться в сегодняшнем дне, не надо бояться перемен: они все равно произойдут.

Для небольшого по количеству часов курса следует выделить парадигмообразующие идеи в педагогике и показать развитие этих парадигм на историческом материале.

Пичугина В. К.: Традиционно курс «История образования и педагогической мысли» открывает тема «История педагогики как наука и учебный предмет», в которой обозначаются цели, задачи и общая логика данного курса в системе педагогического образования; раскрывается специфика предмета и методов истории педагогики, ее место в системе научного знания и особенности становления; дается общая характеристика подходов (антропологический, цивилизационный, парадигмально-педагогический и др.), сквозь призму которых может быть познано педагогическое прошлое. Далее в курсе чередуются темы, задающие общую логику понимания «историко-педагогического» в потоке «исторического» и формирующие определенную позицию по отношению к педагогической реальности того или иного периода («Становление педагогических традиций в античном мире», «Развитие педагогических традиций христианских цивилизаций в эпоху средневековья» и т. д.) и темы, раскрывающие ту или иную личность — «авторитетного предшественника» (термин В. Г. Безрогова), который выступает как своеобразный педагогический маяк, в свете которого на-

иболее рельефно проявляется уровень развития педагогической теории и практики того или иного периода («Я. А. Коменский — основоположник педагогической науки» и т. д.). Если после знакомства с первой темой курса студенты должны четко ответить на вопрос «Зачем?…» (Зачем необходима история педагогика как наука науке вообще и педагогике, в частности? И зачем необходима история педагогики как учебный предмет?), то последующие темы требуют от них ответов на вопросы «Что? Где? Когда?..». Кажется, что такое построение учебного курса является оптимальным и не требует никаких изменений. Однако, «на выходе» у студентов отсутствует целостный взгляд (а иногда и взгляд вообще!) на развитие педагогической мысли. Интерес к реалиям настоящего и перспективам будущего пересиливал и продолжает пересиливать интерес к прошлому, которое оказалось захлестнутым потоками новой информации. Последняя черпается из интернет-ресурсов сомнительного содержания, поскольку по ряду тем совершенно очевиден дефицит качественной литературы и фундаментальных историко-педагогических исследований, результаты которых отражены в доступных для студентов печатных или электронных публикациях. Неумение, а часто и нежелание студентов работать с историко-педагогическими источниками оборачивается тем, что история педагогики воспринимается в рамках одной из двух крайностей: либо как обезличенный поток идей, значимых для развития педагогики (теряется историческая составляющая), либо как

обширное библиографическое описание, укладывающееся в схему «родился в ... году в ... — умер в ... году в ...» (теряется педагогическая составляющая). Как результат — фрагментарность понимания, которая не может быть устранена никакой новой структурой курса «История образования и педагогической мысли», а устранить только качественно иным подходом к освещению входящих в него тем. Должна быть учтена поликонтекстность не только самого изучаемого материала, но и изучающих его. К интерпретации педагогического прошлого в рамках любой темы курса каждый студент подходит со своим контекстом (и узким, конкретным, и более широким, концептуальным) и активно ищет в педагогических текстах то, что прежде всего может быть включено в этот контекст и быть понято в нем. При таком понимании результат изучения курса «История образования и педагогической мысли» несколько сдвигается с получения адекватного представления о современной реальности (в том числе и педагогической) на получение адекватного представления о собственном «Я» в современной реальности (в том числе и педагогической) как необходимого условия ее понимания.

Полякова М. А.: Конечно, прежде всего, студенты должны понять, что данный предмет, как и все остальные, является *научной* дисциплиной. Философия истории педагогики, ее научные принципы, методология, научные подходы, терминологический и категориальный аппарат должны быть выстроены в четкую логичную

структуру, элементы которой следует разъяснять ясно и лаконично. По возможности изложение базовых научных постулатов нужно сопровождать яркими примерами из истории педагогики — тем самым мы выделим основные проблемы науки, на которые уже будет обращено внимание студентов. Затем останется только еще раз подчеркнуть действительно эпохальные события, а именно факты, связанные с формированием основных образовательных институтов, педагогических идей и принципов. Используя цивилизационный подход, можно рассматривать эти явления в рамках великих и локальных цивилизаций (если позволит выделенное учебным планом время), но выход должен быть всегда один — на общечеловеческую цивилизацию, общие для всего человечества тенденции и пути развития образования и воспитания.

Севенюк С. А.: Историко-педагогический материал целесообразно использовать как на семинарских, так и на лекционных занятиях. Возможно использование средств ИКТ в образовательном процессе (просмотр и прочитывание архивных материалов), возможно использование диспутов, викторин и т. п., способствующих изучению исторических документов.

Основное внимание следует уделять национально-региональным особенностям развития образования, так как именно этот материал способствует повышению профессиональной компетентности будущих специалистов.

Семенова Н. В.: Я, например, структурирую его по проблемам («Развитие теории и практики вос-

питания», «Развитие теории и практики обучения»). Предваряю курс обзорными темами («Генезис представлений о человеке, педагогических целях и средствах их реализации», «Общепедагогические принципы в истории педагогики»).

Тищенко Е. Г.: Я читала курс в традиционном ключе: от педагогики первобытного общества к тенденциям развития современного образовательного процесса. Читала впервые 1 курсу бакалавриата и параллельно на 4 курсе специалитета и также вела семинарские занятия, упрощая, конечно, для первокурсников требования. В моем учебном пособии «История воспитательно-образовательных систем» (Таганрог, 2007) темы семинарских занятий построены в сравнительно-сопоставительном ключе. Я пришла к выводу, что для первокурсников это трудно, и в следующем году возьму темы по персоналиям, например, «Педагогическая система Я. А. Коменского» и пр. Случались ситуации, когда вопросы семинара опережали лекции, что сказывалось на качестве подготовки. Я провела анкетирование среди студентов 1 и 4 курсов: все они позитивно оценили курс «Истории педагогики»; узнали много интересного и полезного для себя и своей будущей профессии; смогли определить, какие идеи великих педагогов стали им близки; научились работать с первоисточниками — выделять главную мысль, анализировать, обобщать, правильно излагать свои мысли; им понравилось, вернее, они научились систематизировать полученную информацию в таблицы. Но

вряд ли можно говорить, что их качества характера сформировались за семестр, хотя называли, что повысились ответственность, старание, трудолюбие, организованность, улучшились коммуникативные умения. Я привела примеры из анкет первокурсников. С четвертым курсом общение было более продуктивным: многие из них умеют говорить, анализировать, обобщать, высказывать свою точку зрения. Не скрою, общение с ними на семинарах доставило мне удовольствие, и в определенной мере я их готовила к изучению истории педагогики. Так, на первом курсе они изучали педагогическое наследие А. С. Макаренко, на втором — В. А. Сухомлинского, на третьем — воспитательную систему школы им. Достоевского (В. Н. Сорока-Росинский), на четвертом — Я. Корчака, то есть система работы с текстами великих педагогов у них сформировалась, и, я отвечаю за свои слова, она работает.

Шевелев А. Н.: Вопрос принципиальный, если конкретизировать — какой вариант в нынешних условиях является наиболее оптимальным для существования курса «История образования и педагогической мысли». Первый вариант — модернизация такого курса как самостоятельного, отдельного. Второй — «размывание» такого курса по другим, входящим в состав образовательной области «Педагогика», прежде всего в общекультурном и психолого-педагогическом блоках содержания педагогического образования. Ведь история педагогики и образования может быть как идейно-теоретическим основанием,

так и наглядной иллюстрацией педагогической практики, существовавшей в прошлом. Поэтому любой теоретико-педагогический курс может полезно включать в себя историко-педагогический модуль.

Шкабара И. Е.: Одним из наиболее эффективных способов организации содержания курса «История образования и педагогической мысли» является его структурирование на основании определенного научного подхода. Представляя собой обусловленную социальным контекстом мировоззренческую категорию, определяющую содержание, характер и направленность исследовательской и практической деятельности, подход в таком случае выступает в качестве методологического ориентира, позволяющего определить границы поля знания, предлагаемого для усвоения студентам; выявить основные проблемы — элементы содержания знания и указать на способ связывания их в единое целое; поставить задачи, решение которых позволит достигнуть заранее определенной цели; указать на способы и варианты обратной связи на этапе оценивания преподавателем и самим студентом качества усвоения полученного знания.

В качестве примеров можно привести известные в современной отечественной истории педагогики варианты структурирования историко-педагогического знания на основе *аксиологического подхода* (М. В. Богуславский, З. И. Васильева, И. Б. Котова, З. И. Равкин, Е. Н. Шиянов и др.), *цивилизационного подхода* (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов,

И. А. Колесникова и др.); *антропологического подхода* и его разновидностей — *антрополого-онтологического, антрополого-типологического, антрополого-эволюционного, антрополого-биографического* (Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, Г. Б. Корнетов, Л. М. Лузина, В. И. Максакова, Л. В. Мошкова и др.); *парадигмального подхода* (М. В. Богуслаский, М. В. Дудина, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, В. А. Мосолов, И. Б. Романенко), *культурологического подхода* (А. П. Валицкая, И. Ф. Исаев, В. Н. Кинелев, Л. А. Степашко и др.), *онтологического подхода* (Л. А. Степашко), *проблемного подхода* (А. М. Лушников).

Интересными представляются варианты структурирования авторских курсов истории педагогики на основе *гендерного подхода* (Л. А. Булатова, С. Д. Матюшкова, Я. С. Соловьев, Л. В. Штылева и др.), *экзистенциального подхода* (М. Н. Дудина, Е. А. Евсцова), *систематического подхода к «обучению культуре»* (Г. Б. Корнетов).

Выбор ведущего подхода позволяет, как указывалось выше, выделить проблемы, изучению которых должно уделяться основное внимание при том или ином структурировании историко-педагогического материала. Так, например, *антропологический подход* позволяет анализировать историю педагогики и образования с позиции концентрации внимания на человеке как базовой ценности и цели воспитания и образования. *Цивилизационный подход* дает возможность изучать историю педагогических идей и прак-

тики обучения и воспитания на основе типологического многообразия социокультурных динамик и форм жизнедеятельности людей, адекватной их этнопсихологической сущности. *Культурологический подход* способствует осмыслению основных категорий культурного наследия, совокупности связей, отношений и результатов духовного производства прошлых исторических эпох, их преемственности.

Юдина Н. П.: Наверное, в бакалавриате и магистратуре история педагогики должна быть структурирована по-разному. В магистратуре будет продуктивным проблемный или задачный подход к изучению истории педагогики. Для разработки актуальной задачи может быть привлечено историко-педагогическое знание, содержащее ценные педагогические аналоги. Ключевые педагогические проблемы, не утрачивающие свою актуальность, продемонстрируют и актуальность истории педагогики. В бакалавриате содержание учебных курсов должно быть субъективировано, оно должно быть наполнено фактами, лицами...

3. Какие формы и методы организации работы студентов могут быть наиболее эффективными при изучении историко-педагогического материала?

Безрогов В. Г.: Я уже давно мечтаю об открытии магистерской программы именно по истории образования, но никак не могу найти энтузиаста-камикадзе, кто взял бы на себя решение организационных вопросов, связанных с таким делом. Мне кажется, однако,

что системе высшего профессионального образования очень не хватает магистратуры по истории образования и педагогической мысли, где в учебном плане было бы много практических занятий по исследованию различных историко-педагогических источников.

Бим-Бад Б. М.: Работа с источниками и эссе на ее основе.

Карнаух Н. В.: Сопоставительный анализ опыта решения вневременных проблем педагогики (актуальных и для современности) в разные исторические периоды. Дискуссия «Воображаемый диалог с Мастером».

Кошелева О. Е.: Безусловно, интерактивные. То есть не стоит читать лекции, не контактируя во время нее со студентами. Я, например, начинаю лекцию с пятиминутного письменного задания, связанного с основными понятиями, которые будут обсуждаться в дальнейшем. Это делается не для того, чтобы проверить знания — листочки сдаются студентами без подписи, а для того, чтобы сосредоточить их внимание на теме, а самой сориентироваться в уровне их понимания. По ходу лекции задаются вопросы, к следующей лекции дается небольшое письменное задание. Короче говоря, студенты все время держатся в напряжении, они работают во время лекции вместе с преподавателем. Всех небольших know how, пригодных для этого, здесь описать невозможно. Но педагогическая практика, особенно зарубежная, накопила их немало.

Мануйлов Ю. С.: Работа с архивными материалами.

Полякова М. А.: Видимо из-за нечеткого понимания первого вопроса ответила раньше. Работа с источни-

ком, в случае с историей педагогики — с историческим текстом. Организовать подобную работу можно по-разному: изучение источника с заранее подготовленными вопросами; комментарий к тексту; сравнение, анализ исторического материала на основе отдельного текста или нескольких источников; написание эссе, контрольной работы, реферата на основе исследования того или иного исторического текста. Все это даст возможность именно «почувствовать» эпоху и ее особенности — что может быть эффективнее?!

Севиюк С. А.: При изучении историко-педагогического материала, на мой взгляд, необходимо использовать комплекс методов и форм организации работы студентов. Особенно эффективными могут быть экскурсии (посещение музеев, специализированных выставок), проведение различного рода олимпиад, конкурсов, семинаров, конференций, организация исследовательского кружка, организация проектной деятельности, посвященной, например, году Ушинского, или семестр Сухомлинского и т. д.

Семенова Н. В.: Работа с первоисточниками, создание презентаций по темам или о жизни выдающихся педагогов прошлого, просмотр кинофильмов по произведениям А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского.

Тищенко Е. Г.: Первокурсникам понравился коллоквиум. Это новая для них форма работы. Сначала они прочитали «Педагогическую поэму» А. С. Макаренко, выполняли различные задания в читательском дневнике. Затем группа разбивалась на микро-

группы, каждая получила определенное задание. Им пришлось проводить поиск нужной информации и подготовить ее презентацию (групповая форма работы и способ познавательной деятельности — исследовательская).

Студентам четвертого курса понравилась ролевая игра по теме «Система развивающего обучения», где им пришлось высказывать точку зрения от имени Песталоцци, Гербарта, Дистервега, Ушинского.

Осваивая тему «Система элитарного образования», мы побывали на экскурсии «Мужская классическая Александровская гимназия г. Таганрога во второй половине XIX в.» (Литературный музей А. П. Чехова).

Довольно успешно проходила работа по систематизации изученного материала в таблицы, в которых помимо характеристики исторического этапа, в котором работал педагог, надо было указать цель и задачи его педагогической системы, основные принципы, содержание образовательного процесса, формы, методы и средства. Для первокурсников эта работа была сложной, они не владеют вышеперечисленными понятиями, но к третьему семинару они осознали их сущность и уже хорошо ориентировались в педагогическом материале.

Шевелев А. Н.: Подобные рекомендации можно давать только в контексте понимания, какое количество часов дается преподавателю на преподавание и, соответственно, какие задачи этого преподавания ставятся. Очевидно, что ставить глобальные учебные задачи, имея в распоряжении 2–4 аудиторных часа, бессмысленно. Но, например,

при наличии 10–20 часов уже можно говорить о более фундаментальном представлении историко-педагогического материала. Ясно одно: идеалом пока выступает гармоничное сочетание «блестящей лекции», самостоятельного изучения студентом текстов (источников и фундаментальной историографии) при последующем их представлении на семинарах и подготовка студентов некоей выпускной работы по историко-педагогическому модулю. Примером может выступать выбор студентами историко-педагогической подтемы в рамках подготовки своей курсовой или дипломной работы по педагогической тематике. Возможно применение тестирования историко-педагогических знаний студентов. Неплохо себя зарекомендовали сдача студентами блоков монографий по истории педагогики. Но наиболее эффективно включение студентов в контекст разрешения проблем современного образования, учебно-исследовательское прогнозирование и проектирование его развития (чаще всего в дискуссионных формах).

Шкабара И. Е.: Гуманитарная природа историко-педагогического знания позволяет использовать на занятиях по дисциплинам этого цикла богатый арсенал форм и методов обучения, известных современной педагогике. Наряду с традиционными лекциями занятия могут проходить в форме лекций-дискуссий; лекций-конференций, лекций с участием нескольких преподавателей (так называемые «лекции вдвоем» и т. д.); лекций-экскурсий в исторические места города или залы краеведческого музея, связанные с историко-педагогической

тематикой. Широкое использование технологий проектного обучения, технологий активизации деятельности студентов (игровые технологии, технологии проблемного обучения), групповая и коллективная работа на семинарских занятиях, введение «микро-преподавания», когда одному или нескольким студентам может быть предложено проведение фрагмента лекционного или семинарского занятия, использование возможностей современных компьютерных технологий непременно повысит мотивацию студентов к изучению истории педагогики и образования.

Юдина Н. П.: Трудно сказать. История педагогики немислима без прочтения текстов, знакомства с первоисточниками. Как их использовать, если сегодняшние студенты не читают?

4. При изучении каких тем и проблем различных педагогических дисциплин наиболее целесообразно использовать историко-педагогический материал?

Безрогов В. Г.: В структуре других педагогических дисциплин любая тема и проблема должна иметь а) историко-педагогический аспект, б) страноведческий аспект (что видят / делают и как на это смотрят в других странах), в) привязку к источниковой и опытно-экспериментальной базе (насыщенность материалом современным отечественным и мировым, плюс историческим).

Бим-Бад Б.М.: При изучении темы «Как мы дожили до жизни такой».

Карнаух Н. В.: Отбор актуаль-

ных ценностных ориентиров педагогической деятельности на современном этапе развития общества обостряет проблему их соотношения с ценностями, направляющими ее в предшествующие периоды, установления преемственности между ними. В связи с этим важно уделять внимание требованиям к личности педагога, предъявляемым обществом в разные исторические периоды. Проблема нравственного воспитания, национальная система воспитания как вневременные проблемы.

Кошелева О. Е.: Мне представляется, что историко-педагогический материал годится для всех тем, каждое явление имеет свою историю. Но поскольку педагогические дисциплины в их современном преподавании я представляю себе неотчетливо, то рассуждать на эту тему остерегусь.

Мануйлов Ю. С.: Для истории может быть найдено место в любой теме.

Пичугина В. К.: Совершенно очевидно большое количество тем и проблем, изучение которых подразумевает обращение к историко-педагогическому материалу. В данной связи обстоятельный ответ на этот вопрос будет слишком утомительным, а «поверхностный» — просто ненужным. Позвольте остановиться на теме «Современные теории обучения», в рамках которой изучение современных дидактических концепций невозможно без рассмотрения возникновения и развития классических обучающих систем. Содержание любого принципа обучения может и должно раскрываться в оптимальном сочетании ретроспектив и перспектив (в частности,

принцип природосообразности можно рассмотреть не в статике, а в динамике, проследить его эволюцию от Я. А. Коменского и Дж. Локка до Е. В. Бондаревской). Возможно, это звучит банально, но мы часто ограничиваемся современными формулировками понятий, недостаточно обращаясь или не обращаясь совсем к их генезису. Так, трансформации содержания понятия «обучение» часто остаются за рамками дисциплины «Теория обучения», а трансформации содержания понятия «воспитание» — за рамками «Теории и методики воспитания». Историко-педагогический компонент «западает» или представлен прерывисто, как бы курсивом.

Полякова М. А.: При изучении всех тем, связанных с формированием личности, то есть с воспитанием. Получается, что педагогика и есть ее история — осознать методы и принципы этой науки невозможно без исторического подхода. Гуманизм, дидактика, общее образование и др. — это достижения человечества, его истории...

Севенюк С. А.: При изучении тем, связанных с формированием историко-педагогического мировоззрения. Например, по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование профиль «Начальное образование» дисциплина Педагогика (Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики). Тема «История возникновения педагогического знания».

Семенова Н. В.: В особенности при изучении теории и методики воспитания и обучения.

Тищенко Е. Г.: Теория и ме-

тодика воспитания: цель, задачи, принципы, формы, методы воспитания. Теория обучения: цель, задачи, принципы, формы, методы обучения. Примерные темы: «Современные воспитательные системы», «Факторы развития личности», «Планирование воспитательной работы в классе», «Организация сотрудничества в воспитании и обучении», «Творчество учителя и учащихся в учебном процессе» и пр.

Шевелев А. Н.: Практически любая актуальная для современного образования тема может рассматриваться на историко-педагогическом материале (содержание образования, история образовательного реформирования, учительства, педагогические технологии) как одним из компонентов ее раскрытия.

Шкабара И. Е.: Включение историко-педагогического материала может и должно стать непременным условием изучения многих дисциплин общенаучного и профессионального циклов в силу своего богатого аксиологического и прогностического потенциалов. Историко-педагогические знание как посредник между педагогической современностью и педагогическим прошлым способно как хранить, так и передавать наиболее значимую для современности часть «классического» педагогического наследия — нормы, обычаи, мировоззренческие установки, приемы и навыки практической и мыслительной педагогической деятельности, становясь тем самым основой педагогических инноваций (Г. Б. Корнетов). Так, например, *знание* современных парадигм предметной

области науки и ориентиров развития образования, что выводится ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») в проектированные результаты освоения дисциплины «Современные проблемы науки и образования», невозможно без теоретического и модельного знания об исторических прецедентах этих явлений. Умение использовать экспериментальные и теоретические методы исследования в профессиональной деятельности (дисциплина базовой части общенаучного цикла «Методология и методы научного исследования») также должно опираться на исторический материал. Владение способами анализа и критической оценки различных теорий, концепций, подходов к построению системы непрерывного образования (дисциплина «Инновационные процессы в образовании» — профессиональный цикл, базовая (общепрофессиональная) часть) невозможно без знания истории этих теорий, концепций и подходов.

5. Какие из известных Вам учебных пособий (хрестоматий, практикумов и т. п.) по истории педагогики представляются наиболее удачными? Почему?

Бим-Бад Б. М.: Карла Шмидта, потому что умное.

Косинова О. А.: Прежде всего хотелось бы отметить, что я не со всеми учебниками и пособиями знакома. Скажу о тех, по которым работаю. В первых, под ред. А. И. Пискунова. На мой взгляд, у комплекта, подготовленного на кафедре педагогики МПГУ,

есть ряд преимуществ: 1) удачная структура, охватывающая историю образования и историю пед. мысли; 2) представленность всех периодов и исторических эпох; 3) тщательно продуманное и отобранное содержание, что позволило изложить теории и концепции кратко и по существу. Вокруг этого издания А. И. Пискунову удалось собрать коллектив замечательных историков: М. Г. Плехову, В. М. Кларина, В. И. Блинова и др.

Во-вторых, мне нравятся книги серии «Историко-педагогическое знание», выпускаемые Академией социального управления под редакцией Г. Б. Корнетова. Они дают углубленное представление о тех или иных темах и процессах в генезисе историко-педагогической мысли, как отечественной, так и зарубежной.

Карнаух Н. В.: *Латышина Д. И.* История педагогики (История образования и педагогической мысли) (М., 2002). Материал излагается доступно. Включены интересные факты из истории развития зарубежной и отечественной педагогики. Много внимания уделяется проблемам народной педагогики. По каждой главе предлагаются темы рефератов, даются задания.

Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли (М., 2003). Изложение материала доступно, интересно. Материал хорошо структурирован, включены вопросы для самопроверки изученного.

История педагогики / Под ред. А. И. Пискунова. (М., 2005). Академический учебник, содержание излагается в соответствии с хроноло-

гическим подходом в изучении истории педагогики, что дает возможность выделить общее и особенное в развитии образования в разных странах в обозначенные исторические периоды.

Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. (М., 2003). Дается понятие сущности цивилизационного подхода в изучении истории педагогики. Представленный материал по истории деятельности отдельных педагогов иллюстрирует особенности данного подхода.

История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н. Д. Никандрова (М., 2007). Содержание учебника дает возможность аспирантам подготовиться к кандидатскому экзамену по педагогике. Содержится материал по истории высшего образования.

Кошелева О. Е.: Я работала только по учебным пособиям Г. Б. Корнетова. Они разнообразны, аналитичны, современны, хорошо написаны.

Мануйлов Ю. С.: Литературный стиль старых учебников привлекателен, хотя содержание нужно интерпретировать. Толкование и переоценка суждений авторов может быть интересной и для студентов.

Пичугина В. К.: *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история (М.: Изд-во УРАО, 2003) и *Корнетов Г. Б.* Введение в педагогику: Учеб. пособие в 2 ч. (М.: АСОУ, 2006). Данные пособия формирует особый угол зрения на историко-педагогическую реальность, которая предстает как поликонтекстная, полисмысловая и полисубъектная реальность.

Во «*Введении в педагогику...*» для каждой темы, помимо обозначения основных понятий и вопросов и заданий, представлены объемные «тексты для обсуждений», что отражает стремление автора не к однозначному пониманию читателем изложенного, а к формированию его собственной позиции, выдвижению глубоко обоснованных и иногда противоположных гипотез.

Орлова Э. А. История антропологических учений: учебник для студентов педагогических вузов (М.: Академический проект; Альма Матер, 2010). Данный учебник не является учебником по истории педагогики «в чистом виде». Однако, несмотря на то, что во введении указано, что в нем будут рассмотрены основные западные антропологические теории XX века, автору удалось выйти за обозначенные им самим рамки. Результатом обращения к философским, социологическим и психологическим трудам стал четкий взгляд на исследования человека от «первоначального макромасштаба» к «микроровню анализа». Все это делает учебник значимым для осмысления историко-педагогической проблематики.

Днепров Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. В 2-х тт. (М.: Мариос, 2011). На мой взгляд, уникальный двухтомник, отражающий основные вехи политической истории российского образования. Монография так или иначе касается большинства тем курса «История образования и педагогической мысли», затрагивая и вопросы образования

в дореволюционной и послереволюционной России, характеризуя типы учебных заведений и общие черты национальной образовательной политики, специфику модернизационных процессов в сфере образования и т. д.

Полякова М. А.: У меня нет опыта. По собственным наблюдениям, кажется, что издание сочинений классиков истории педагогики, осуществляемое Академией социального управления под руководством Г. Б. Корнетова, наиболее удачный опыт, позволяющий «вживую» общаться с историей. Очень нравится «История образования и педагогической мысли. Ч. 1.» (М.: УРАО, 2002) Г. Б. Корнетова, так как в практикуме есть вопросы и задания для студентов, литература — все необходимое для плодотворной самостоятельной работы; «Антология педагогической мысли христианского средневековья» (М., 1994) под редакцией В. Г. Безрогова и О. И. Варьяш — из-за удачно подобранного редкого исторического материала.

Севенюк С. А.: Учебные пособия под редакцией Г. Б. Корнетова, так как они отлично систематизированы, логичны, дополняют друг друга.

Тищенко Е. Г.: Учебные пособия:

1. *Богуславский М. В.* XX век российского образования (М., 2002);

2. *Джурицкий А. Н.* История педагогики (М., 1999);

3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие. И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, Э. И. Васильева и др. / Под ред. Э. И. Васильевой (М., 2002);

4. История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова (М., 2001);

5. *Корнетов Г. Б.* Всемирная история педагогики (М., 1994);

6. *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история (М., 2003);

7. *Латышина Д. И.* История педагогики (М., 2002);

8. Педагогика народов мира: История и современность / Под ред. К. И. Салимовой, Н. Додде (М., 2001);

9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова (М., 1993—1999);

10. *Степашко Л. А.* Философия и история образования (М., 2003).

Все перечисленные учебные пособия хорошо структурируют и представляют материал, написаны доступно, они все рекомендуются. Однако самыми популярными являются учебные пособия под ред. А. И. Пискунова, Э. И. Васильевой, а также пособия Д. И. Латышиной, А. Н. Джурицкого. Может быть, это объясняется достаточным количеством этих книг в библиотеке.

Хрестоматии и антологии:

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков (М., 1985).

2. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков (М., 1985).

3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев (М., 1987).

4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX—XX в. / Сост. П. А. Лебедев (М., 1990).

5. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX в.) / Сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков (М., 2000).

6. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров (М., 1999).

7. Народное образование в России. Исторический альманах (М., 2000).

8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Под ред. А. И. Пискунова (М., 1976).

9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева (М., 1991).

10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Под ред. Э. Д. Днепров (М., 1989).

11. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов (М., 1981).

12. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С. Ф. Егоров (М., 1974).

13. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Сост. М. И. Анисов (М., 1972).

14. Свободное воспитание: Хрестоматия / Сост. Г. Б. Корнетов (М., 1995.)

15. О трудовом воспитании: Хрестоматия / Сост. Д. Е. Аксенов (М., 1983).

Самые востребованные — № 6, 7, 11—15.

Шкабара И. Е.: Удачными представляется учебные пособия Г. Б. Корнетова «Педагогика: теория и история» (2008 г.) — рассмотрение фундаментальных проблем теории и практики образования на основе синтеза теоретического исторического осмысления педагогического прошлого и настоящего; «История педагогики» А. М. Лушников (1996 г.) — представлены нетрадиционная для того времени систематизация историко-педагогического материала на основе проблемного подхода к его структурированию.

Юдина Н. П.: К сожалению, в последнее время выходит много учебных пособий. Но мало учебников. Все учебные пособия носят авторский характер, поэтому хороши для изучения отдельных тем. С хрестоматиями все еще сложнее.

6. Имеются ли у Вас собственные методические разработки по истории педагогики (программы, пособия, рекомендации, тесты и т. п.), на которые Вы хотите дать аннотацию или представить наиболее интересные фрагменты?

Карнаух Н. В.: Историко-педагогические знания обязательно должны стать частью содержания обучения в магистратуре. Мною подготовлено в соответствии с Государственным образовательным стандартом ВПО, по направлению подготовки 050700 — Педагогика (Магистерская программа 050704М Высшее образование) учебное пособие для магистрантов

«Подготовка преподавателей высшей школы в дореволюционной России», 2-е изд., перераб. и доп. (10 п. л.). Пособие имеет гриф Министерства образования и науки Российской Федерации: «Рекомендовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена к использованию в образовательных учреждениях, реализующих программы ВПО по направлению подготовки 050700 «Педагогика», по дисциплине «История подготовки преподавателей высшей школы России»».

В пособии предпринята попытка систематизировать существовавшие в истории отечественного образования подходы к подготовке преподавателей высшей школы (университетов). Обратившись к анализу педагогической литературы, посвященной истории отечественной педагогики высшей школы, архивных источников XIX в., автор посчитал необходимым выделить в данном пособии разделы, в которых: а) обозначены этапы становления системы подготовки отечественных преподавателей университетов; б) представлен уникальный опыт подготовки профессоров российских университетов в Дерптском Профессорском институте; в) анализируются требования к личности преподавателя высшей школы России; г) рассматриваются формы организации обучения в университетах России XIX века, подходы к решению проблемы организации самостоятельной работы студентов в российских университетах; д) акцентируется внимание на роли кафедры педагогики в подготовке преподавателей высшей школы.

Содержание этих разделов включает в себя анализ архивных документов, трудов известных педагогов, историко-педагогических исследований. История подготовки отечественных преподавателей для университетов России неразрывно связана с историей становления университетского образования. В связи с этим в пособии включен раздел, посвященный особенностям организации учебного процесса в первых европейских университетах, истории возникновения и развития университетов в России. Содержание этого раздела составлено на основе материалов учебников по истории образования.

В конце каждого раздела помещены вопросы и задания, которые дают возможность изучающим данный курс привести в систему полученные знания. Предлагаемые вопросы могут стать и предметом «воображаемого диалога» прошлого с современностью на семинарских занятиях по курсу. Конечно, для того чтобы диалог «состоялся», необходимо знакомство магистрантов с первоисточниками. Учитывая, что некоторые работы могут отсутствовать в университетской библиотеке, автором подготовлена и помещена в Приложение мини-хрестоматия. В нее включены статьи педагогов, внесших значительный вклад в педагогику высшей школы России. В Приложении помещены также рабочая программа дисциплины, составленная в строгом соответствии с учебным планом по специальности; опросные листы, которые могут быть использованы с целью самопроверки уровня усвоения теоретического материала; вопросы к исто-

говому контролю по курсу — зачету; методические рекомендации к выполнению выпускной квалификационной работы по истории педагогики.

В процессе освоения дисциплины необходимо постоянно обращаться к педагогическим словарям, так как многие термины XIX в. могут быть непонятны современному студенту. Глоссарий, помещенный в конце пособия, включает в себя основные термины по изучаемой дисциплине. Одной из форм самостоятельной работы магистрантов является пополнение данного глоссария.

Данное пособие может быть использовано в учебном процессе университета при подготовке магистров педагогики. Курс «История подготовки преподавателей высшей школы в России» является авторским, он подготовлен на основе архивных источников и материалов литературы XIX в. В Государственном образовательном стандарте данный курс может быть отнесен к циклу СДМ. Кроме того, этот курс может быть включен в учебный план курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров высшей школы.

Кошелева О. Е.: Имеется следующее издание: Школа и педагогика в культуре Древней Руси. Историческая хрестоматия. Часть 1. — М.: УРАО, 1992. — 208 с. (в соавторстве с Л. В. Мошковой). Эта хрестоматия годится для спецкурса, поскольку в общем курсе тема Древней Руси затрагивается более чем кратко. Однако, судя по информации из Интернета, по этой хрестоматии некоторые преподавате-

ли работают. Хрестоматия построена на публикации источников, которые сопровождаются выдержками из научных исследований, содержащих разные, зачастую противоположные точки зрения. Она содержит комментарии, вводные тексты и задания. Сейчас это издание считается уже редким.

Пичугина В. К.: *Куликова С. В., Пичугина В. К.* Учебно-методический комплекс к рабочей программе по курсу «Педагогическая антропология»: для аспирантов и соискателей, обучающихся по специальности 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» и 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования». — Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. — 65 с.

Пичугина В. К. Антрополого-педагогические концепции в России: история и современность. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. — 169 с.

В данных работах педагогическая антропология рассмотрена как самостоятельная область научно-педагогического знания, рассмотрено становление и развитие антрополо-педагогических концепций в России второй половины XIX — начала XX веков. Возможно, фрагменты из них, посвященные религиозно-идеалистическому антропологизму (В. С. Соловьев, Л. М. Лопатин, В. В. Зеньковский, В. И. Несмелов), гуманистическому антропологизму (Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский), космическому антропологизму (Н. Л. Федоров, К. Э. Циолковский, К. Н. Вент-

цель) или социально-медицинскому антропологизму (П. Ф. Лесгафт, В. П. Вахтеров, И. И. Мечников, Н. П. Гундобин, Г. Я. Трошин) могут быть полезны коллегам и высланы по электронной почте.

Полякова М. А.: Есть программа элективного курса «Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии», опубликованная в 15 выпуске серии «Историко-педагогическое знание». Также разработан УМК по дисциплине «История педагогики и образования» для направления подготовки бакалавра «Психолого-педагогическое образование»; что-либо представлять хотелось бы после внедрения — пока все на уровне теоретических разработок.

Севиенюк С. А.: В настоящее время готовятся к изданию методические рекомендации для студентов по дисциплине «История развития системы образования Поволжья», так как интересными являются фрагменты, связанные с архивными материалами, раскрывающими особенности развития образования в Самарской губернии конца XIX — начала XX в.

Семенова Н. В.: Семенова Н. В. Дети и общество: история социального воспитания в теоретической и практической опыте отечественной педагогики (20—30-е годы XX века): учебное пособие. — Изд. 2-е. — Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2011. — 175 с.

Тищенко Е. Г.: Да, имеются. Опубликовано в вашем учебном пособии, например, «Я. Корчак и его концепция любви к детям» (Серия «Историко-педагогическое знание».

Вып. 15. М., 2008. С. 211—226). Уже названное учебное пособие «История воспитательно-образовательных систем», «Организация самостоятельной работы студентов по изучению педагогического наследия А. С. Макаренко» (Таганрог, 2010. 246 с.). С этим пособием первокурсникам понравилось работать, т. к. материал представлен в трех уровнях: минимальный, средний, повышенный. Причем, 99 % обучающихся выбрали повышенный уровень и справились с заданиями хорошо. Есть рекомендации или, скорее, рабочие материалы по теме «Воспитательные системы 20-х годов: школа им. Достоевского, руководитель В. Н. Сорока-Росинский». Работаю над учебным пособием по педагогическому наследию В. А. Сухоминского.

Шевелев А. Н.: Имеются для системы постдипломного педагогического образования.

Шкабара И. Е.: К собственным методическим разработкам по истории педагогики отношу спецкурс «История парадигм воспитания», в котором дается анализ историко-педагогического процесса с позиции парадигмального подхода.

Юдина Н. П.: Есть пособие, но оно тоже авторское. Может быть, будет полезным для разработки отдельных учебных тем. Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике: учебное пособие (рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования по специальности 031000 — педагогика и психология). — Хабаровск, 2006.

7. Дополнительный комментарий.

Пичугина В. К.: Хочется поблагодарить за эту анкету. Она становится хорошей традицией. Благодаря анкете на страницах «Историко-педагогического ежегодника» территориально далекие друг от друга историки педагоги разворачивают интересные дискуссии, «слушают» и «слышат» друг друга!

Полякова М. А.: Хотелось бы сказать слова благодарности всем коллегам за неоценимый опыт, полученный благодаря нашим ежегодным встречам на конференциях «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и изданиям серии «Историко-педагогическое знание».

Тищенко Е. Г.: Наш институт только в 2011 учебном году перешел на систему бакалавриата, поэтому сей-

час идет процесс адаптации, модернизации имеющихся пособий, это очень трудоемкое дело.

Тревожит неумение работать с интернетом, такая форма работы как реферат является непродуктивной, так как большинство предпочитают искать готовый материал в интернете и не понимают сущности работы, не хотят самостоятельно читать и анализировать литературу, ссылаясь на нехватку времени, скорее всего, это — лень.

Я работаю только на факультете иностранных языков и преподаю основные курсы «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теорию и методику воспитания и дидактику», «Историю образования и педагогической мысли». Таким образом, встречаюсь со студентами на первом курсе и воспитываю их до выпуска.

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ за 2011 год (№ 1–12)

В рубрике представлены материалы государственного библиографического указателя «Летопись авторефератов диссертаций» Российской книжной палаты за 2011 год (№ 1–12). Предлагается информация об авторефератах диссертаций по историко-педагогической проблематике, которые защищаются в научных и высших учебных заведениях Российской Федерации соискателями ученых степеней доктора и кандидата наук.

Ключевые слова: летопись авторефератов; история педагогики.

2011 ANNUAL CHRONICLE OF SYNOPSES OF THESES (ISSUES 1-12)

The section presents the materials of the state source book “2011 ANNUAL CHRONICLE OF SYNOPSES OF THESES (ISSUES 1-12)”. Reviewed is the information about the synopses of theses on historical-pedagogical issues, which were presented in research institutions and higher educational institutions of the Russian Federation by candidates for degrees.

Key words: chronicle of synopses of theses; history of pedagogics.

Аксенов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально—педагогической действительности 1920—1935 гг.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Аксенов Сергей Иванович; [Нижегор. гос. пед. ун-т].— Нижний Новгород, 2011.— 25 с. — Библиогр.: с. 23—25. — 100 экз.

Аксентьева Е. А. Становление и развитие педагогического образования в Зауралье во второй половине XIX — начале XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Аксентьева Елена Андреевна; [Шадрин. гос. пед. ин-т].— Нижний Новгород, 2011.— 24 с.: ил.— Библиогр.: с. 22—24. — 100 экз.

Ананьин Г. Е. Реализация системного подхода в теории воспитания 1970—х годов — начала XXI века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ананьин Григорий Евгеньевич; [Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского]. — Ярославль, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

Антипин С. Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Антипин Сергей Георгиевич; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2011. — 30 с. — Библиогр.: с. 29—30. — 100 экз.

Артемов С. В. Проблема духовно-нравственного воспитания в трудах отечественных ученых середины XIX—первой половины XX: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Артемов Сергей Викторович; [Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина]. — Рязань, 2011. — 20 с. — Библиогр.: с. 19— 20. — 100 экз.

Бегунов И. Д. Развитие профессионального среднего образования в России : (на примере Нижегородской губернии конца XIX—начала XX веков) : специальность 13.00.01 «Общая

педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бегунов Илья Дмитриевич; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2011. — 24 с. — Библиогр.: с. 22—24. — 100 экз.

Бекоева Т. А. Научно-просветительская и педагогическая деятельность российской интеллигенции в Северо-Кавказском регионе в конце XVIII—XIX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бекоева Татьяна Александровна; [Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова]. — Владикавказ, 2011. — 46 с. — Библиогр.: с. 43—46. — 100 экз.

Бобкова Н. Д. Становление и развитие системы образования кадров для работы с молодежью в России (1919—2010 гг.) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бобкова Наталья Дмитриевна; (Балт. федер. ун-т им. И. Канта, Курган. гос. ун-т]. — Калининград, 2011. — 45 с. — Библиогр.: с. 39—45. — Место защиты: Балт. федер. ун-т им. И. Канта. — 130 экз.

Бобылева О. А. Ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов XX века: (на примере Рязанского региона): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бобылева Ольга Алексеевна; [Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина].— Рязань, 2011.— 20 с.— Библиогр.: с. 18— 20. — 100 экз.

Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX—середины XX веков : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Врачинская Татьяна Валерьевна; [Балт. федер. ун-т им. И. Канта].— Калининград, 2011.— 44 с.— Библиогр.: с. 37—44. — 100 экз.

Гвоздецкий М. Ю. Развитие идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания в теории и практике отечественного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гвоздецкий Михаил Юрьевич; [Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского]. — Ярославль, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 20—22. — 100 экз.

Гриневич И. М. Организационно-правовое регулирование отечественного образования в XIX — начале XX столетия : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гриневич Ирина Марьяновна ; [Сев.-Кавк. социал. ин-т].— Волгоград, 2011. — 28 с.— Библиогр.: с. 27—

28.— Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т. — 100 экз.

Днепров Т. П. Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Днепров Тамара Петровна; [Урал. гос. пед. ун-т]. — Тюмень, 2011. — 47 с. — Библиогр.: с. 44—47. — Место защиты: Тюмен. гос. ун-т. — 150 экз.

Зайцева Н. В. Педагогические воззрения И. И. Мечникова: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зайцева Наталия Викторовна ; [Моск. гос. мед.-стоматол. ун-т Росздрав]. — Москва, 2011. — 19 с. — Место защиты: Моск. психол.-социал. ин-т. — 110 экз.

Захарова Л. М. Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в отечественной педагогике (вторая половина XIX — начало XXI вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Захарова Лариса Михайловна ; [Ульян. гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова]. — Ульяновск, 2011. — 46 с. — Библиогр.: с. 42—46. — 140 экз.

Ипатов Е. Ю. Значение образовательной реформы второй половины

XVIII века в становлении и развитии системы отечественного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ипатова Екатерина Юрьевна ; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2011. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — 100 экз.

Кабурнеева Е. О. Становление и развитие педагогических традиций хореографического образования в России : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кабурнеева Елена Олеговна; [Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. — Москва, 2011. — 21 с. — Библиогр.: с. 20—21. — 100 экз.

Кагирова А. Х. Идеи дагестанских мыслителей в истории развития национально ориентированного образования (конец XIX—начало XX вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кагирова Асият Хасбулаевна; [Дагест. гос. пед. ун-т]. — Махачкала, 2011. — 18 с. — Библиогр.: с. 18. — 100 экз.

Климашин И. А. Ликвидация неграмотности на территории Мордовского края в 20—е—60—е гг. XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Климашин Игорь Александрович; [Мордов. гос. пед. ун-т], — Саранск, 2011. — 21 с. — Библиогр.: с. 20—21. — 150 экз.

Коншин Н. Н. Идея формирования духовно-нравственных ценностей личности как основа педагогической системы С. А. Рачинского : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коншин Николай Николаевич ; [Смол. гос. ун-т]. — Смоленск, 2011. — 23 с. — Библиогр.: с. 23. — 100 экз.

Лоншакова В. В. Развитие мультикультурного образования Франции (вторая половина XX века) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лоншакова Вера Владимировна; [Забайкал. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г.Чернышевского]. — Чита, 2011. — 24 с. — Библиогр.: с. 23—24. — 100 экз.

Матюшенко С. В. Интеллектуальная собственность в российской педагогической науке конца XX в. — начала XXI в.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Матюшенко Светлана Владимировна ; [Омский гос. пед. ун-т]. — Новосибирск, 2011. —

42 с. — Библиогр.: с. 36—42. — Место защиты: Сиб. гос. ун-т путей сообщ. — 100 экз.

Мельникова Н. П. Содержание воспитания и художественного образования в Смольном и Екатерининском институтах благородных девиц конца XVIII — первой половине XIX века : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мельникова Наталья Петровна ; [Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова]. — Москва, 2011— 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

Мижева С. Р. Проблемы полового воспитания в отечественной школе и педагогике конца XIX — начала XX веков : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мижева Светлана Руслановна ; [Сев.-Кавк. социал. ин-т]. — Пятигорск, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т. — 100 экз.

Михеева О. В. Гуманизация образовательного процесса в кадетских учебных заведениях первой половины XVIII — начала XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Михеева Оксана Валентиновна ; [Смол. гос. ун-т].—

Смоленск, 2011.— 24 с.— Библиогр.: с. 23—24.— 100 экз.

Мухин М. Л. Гуманистическая направленность систем обучения учителей-новаторов второй половины XX столетия: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мухин Михаил Львович ; [Арзамас. гос. пед. ин-т им. А. П. Гайдара]. — Саранск, 2011. — 20 с.: ил. — Библиогр.: с. 18—20. — Место защиты: Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. — 100 экз.

Окунева И. А. Особенности становления и развития европейской педагогики XX—XXI вв. под влиянием интеграционных тенденций в образовании : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Окунева Ирина Алексеевна ; [Юж. федер. ун-т]. — Ростов-на-Дону, 2010. — 21 с.: ил. — Библиогр.: с. 20—21. — 125 экз.

Петригина В. А. Национальное и европейское в отечественной педагогике и образовании в XVIII — первой половине XIX веков: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петригина Вероника Анатольевна ; [Ставроп. гос. пед. ун-т], — Пятигорск, 2011. — 24 с. — Библиогр.: с. 23—24. — Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т. — 100 экз.

Пузатых А. Н. Оценка за рубежом трансформации российского образования в постсоветский период : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пузатых Александр Николаевич ; [Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина]. — Елец, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 22. — 100 экз.

Резанов С. Ф. Основные тенденции профессиональной подготовки кадров для сферы общественного призрения в России во второй половине XIX—начале XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Резанов Сергей Федорович ; [Курс. гос. ун-т]. — Курск, 2011. — 23 с. — Библиогр.: с. 23. — 100 экз.

Свеженцева Ю. И. Нравственно-эстетическое воспитание в российских кадетских корпусах (XVIII — первая половина XX вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Свеженцева Юлия Ивановна; [Воронеж, гос. пед. ун-т]. — Воронеж, 2011. — 25 с. — Библиогр.: с. 24—25. — 120 экз.

Сечина К. А. Смыслы понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сечина Ксения Александровна; [Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина]. — Санкт-Петербург, 2011. — 22 с.: ил. — Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

Ситанская И. Ю. Педагогические воззрения К. А. Тимирязева: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ситанская Ирина Юрьевна; [Моск. гос. мед.-стоматол. ун-т Росздрава]. — Москва, 2011. — 19 с. — Место защиты: Моск. психол.-социал. ин-т. — 110 экз.

Скрябина Д. Ю. Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20—30-х гг. XX столетия : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Скрябина Дарья Юрьевна; [Глазов. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко]. — Ижевск, 2011. — 22 с.: табл. — Библиогр.: с. 21—22. — Место защиты: Удмурт. гос. ун-т. — 100 экз.

Степанова Л. А. Развитие гуманистического содержания отечественного педагогического образования в первой половине XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Степанова Людмила Анатольевна ; [Рос. гос. ун-т им. П. Ф. Лаврова и Т. А. Мухомовой]. — Ярославль, 2011. — 22 с.: ил. — Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

Степанова Л. А. Развитие гуманистического содержания отечественного педагогического образования в первой половине XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Степанова Людмила Анатольевна ; [Рос. гос. ун-т им. П. Ф. Лаврова и Т. А. Мухомовой]. — Ярославль, 2011. — 22 с.: ил. — Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

социал. ун-т].— Москва, 2011.— 41 с.— Библиогр.: с. 36—41.— Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств. — 120 экз.

Турина И. А. Теория и практика развития познавательной самостоятельности обучающихся в истории российского образования (вторая половина XIX—XX вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Турина Ирина Алексеевна; [Карачаево-Черкес. гос. ун-т им. У. Д. Алиева]. — Москва, 2011. — 46 с. — Библиогр.: с. 42—46. — Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — 150 экз.

Устинова Е. В. Становление и развитие иппедагогических идей в России и за рубежом: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Устинова Елена Владимировна; [Моск. гор. пед. ун-т].— Москва, 2011. — 22 с. — Библиогр.: 21—22 с. — 100 экз.

Хренова Т. П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: (20—90-е годы XX века, первое десятилетие XXI века): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хренова Татьяна Петровна; [Забайкал. гос. гуманитар.-пед. ун-т

им. Н. Г. Чернышевского]. — Чита, 2010. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — 100 экз.

Цохорова Т. С. Общественно-педагогическая деятельность Т. Д. Юрковой как фактор развития сферы просвещения Калмыкии: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цохорова Татьяна Сергеевна; (Калмыц. гос. ун-т). — Волгоград, 2011. — 19 с. — Библиогр.: с. 18—19. — Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т. — 110 экз.

Чабанова С. С. Феномен авторитета учителя в отечественной педагогике второй половины XIX—XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чабанова Светлана Сергеевна; [Моск. гуманитар. ун-т]. — Москва, 2011. — 23 с.: ил. — Библиогр.: с. 22—23. — 100 экз.

Чекмаева Ю. В. Традиции подготовки детей мордовского народа к будущей семейной жизни во второй половине XIX — начале XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чекмаева Юлия Викторовна; [Моск. пед. гос. ун-т].— Москва, 2011.— 17 с.: ил.— Библиогр.: с. 17.— 100 экз.

ОБЗОР АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ



В. В. Семизоров

ОБЗОР ЖУРНАЛА МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ЗА 1861 ГОД

УДК 371.671.14

ББК 74.03(2)

Статья посвящена обзору Журнала министерства народного просвещения за 1861 год. Публикации рассматриваются по нескольким основным вопросам: обсуждение нормативных документов и вопросов организации деятельности российских школ, развитие учебных заведений и образования за рубежом, роль и положение учителя, научные споры по многим другим методическим, психологическим и педагогическим проблемам.

Ключевые слова: Министерство народного просвещения; педагогика; дидактика; устав; программа; учебное заведение; учитель.

V. V. Semizorov

REVIEW OF THE JOURNAL OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION DATED 1861

The article presents the review of the Journal of the Ministry of National Education dated 1861. The publications are reviewed on several basic issues: the discussion of the legal documents and issues on organizational activities of Russian schools, the development of educational institutions and studies abroad, the role and position of the teacher, learned disputes on many other methodological, psychological and pedagogical problems.

Key words: Ministry of National Education: pedagogics; didactics; statute, program; educational institution; teacher.

В 2011 году исполнилось 150 лет с момента отмены в России крепостного права. 1861 год стал одним из судьбоносных периодов отечественной исто-

рии. Освобождение крестьянства повлекло за собой кардинальные сдвиги во всех сферах жизни общества. Началась «эпоха Великих реформ»: судебная,

военная, административная, реформа в области образования (1864 г.).

1861 год стал для деятелей народного просвещения, всей педагогической общественности России временем надежд, ожиданий, чаяний о будущем. Это было время проектов, планов, дискуссий и споров, исканий, ошибок и просчетов в сложном деле поиска путей просвещения «освобожденного» народа.

Журнал Министерства народного просвещения, выходявший с 1834 года, являлся официальным изданием Министерства, а также первым (и долгое время единственным) научным изданием, в котором могли публиковаться все ученые России. Этот журнал с 1860 по 1865 г. считался исключительно педагогическим изданием. В 1861 году редактором журнала выступал Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870). Журнал подразделялся на официальную и неофициальную части.

В Официальной части Журнала за 1861 год представлены: Высочайшие повеления, приказы министерства народного просвещения, Высочайшие приказы по Министерству народного просвещения, министерские распоряжения, приказы министра народного просвещения, постановления Правительствующего Сената.

Среди бесчисленных стандартных документов можно выделить несколько циркуляров, которые представляются наиболее знаковыми, отражающими особенности политики в области народного просвещения, суть происходивших событий. Среди них Высочайший приказ по Министерству народного просвещения от 30 мая 1861

года «О некоторых преобразованиях по университетам» [14. С. 169–172].

«Государь Император, признав необходимость усилить меры наблюдения за университетскими студентами по случаю беспрерывно возникающих беспорядков, удостоил внимательно-го обсуждения это дело в совете министров и, выслушав разносторонние мнения по сему предмету, Высочайше повелесть соизволил:

1. Производить приемные экзамены желающим поступить в университеты в гимназиях вместе с учениками высшего класса и в присутствии, когда окажется возможным, депутатов от университета, к округу коего принадлежит гимназия.

2. Строго исполнять предписанные правила о полном подчинении учащихся университетскому начальству в стенах университета, воспрещая положительно всякие сходки без разрешения начальства и объяснения с ним через депутатов или сборищем.

3. Составить для студентов правила относительно точного посещения лекций с соблюдением необходимого порядка и тишины. На лекциях не допускать ни под каким предлогом и ни в каком виде шумного одобрения или порицания преподавателя.

4. Вменить в непременную обязанность университетского начальства иметь неуклонный надзор за соблюдением студентами надлежащего порядка в университете. Не исполняющих сих правил, несмотря на сделанные им напоминания, увольнять из университета, не подвергая их каким-либо взысканиям, если поступки их не подлежат суду по законам.

5. Допускать на лекции вольнослушателей, соображаясь с вместимостью университетских аудиторий, с предоставлением при том профессорам права удалять тех вольнослушателей, которые окажутся виновными в нарушении порядка.

6. Не принимать впредь студентов ранее семнадцатилетнего возраста. Отменить форменную одежду и не допускать ношение каких-либо знаков отдельной народности, или каких-либо товариществ, или обществ. Частная одежда студентов должна быть приличная.

7. От ежегодного денежного взноса освобождаются только те действительно бедные студенты, которые до поступления в университет признаны на экзамене достойнейшими, полагая на первое время для каждой губернии, принадлежащей к университетскому округу, по два таких студента, в том числе одного из учившихся в гимназии. Других исключений не допускается ни под каким предлогом.

8. Пособия и стипендии назначаются только отличившимся бедным студентам, преимущественно из гимназистов университетского округа.

9. Взыскиваемые со студентов деньги за право слушания лекций назначаются на увеличение содержания профессоров, адъюнктов, лекторов и приват-доцентов и на означенные в предыдущем пункте пособия и стипендии студентам.

10. Выбор ректоров и проректоров производится на точном основании устава 1835 года. Данную в 1851 году ректорам и деканам факультетов инструкцию пересмотреть, сохранив точный смысл 11-го пункта

оной, которым и руководствоваться до пересмотра инструкции.

11. Окончившим полный университетский курс и получившим аттестаты, сохранять предоставляемые им ныне законами права при поступлении на службу.

12. Предоставить министру народного просвещения составить соображение об увеличении содержания преподавателей в университетах.

13. Все вышеперечисленные меры приводить в исполнение постепенно и по мере возможности».

Неофициальную часть составляли четыре раздела:

I отдел — *Педагогика и дидактика*. Здесь публиковались результаты педагогических наблюдений, исторические сведения об отечественных и иностранных учебно-воспитательных учреждениях, работы отечественных и зарубежных педагогов, работы методического характера, обозрения различных воспитательных систем.

II отдел — *Вспомогательные науки*. В этом отделе были представлены работы по истории литературы, языкознанию, физиологии, жизнеописания отечественных и зарубежных ученых, деятелей культуры.

III отдел — *Критика и библиография*. В отделе представлены критические статьи и рецензии на выходившие в свет научные работы, краткие обзоры учебной литературы, словарей, хрестоматий, публикаций методического характера по многим областям знания.

IV отдел — *Известия и смесь*. Здесь помещались краткие публикации, отражавшие научную жизнь

Российской империи: деятельность учебных заведений, научных обществ, информация из жизни научной и научно-популярной прессы.

Программа журнала на 1861 год предполагает, что в состав Журнала Министерства Народного Просвещения входят:

1. Теоретические рассуждения и практические заметки по различным вопросам из области педагогики и дидактики.

2. Критические описания разного рода воспитательных и учебных учреждений как русских, так и иностранных, в их современном состоянии и историческом развитии.

3. Биографии и автобиографии, в которых выражается влияние воспитания на характер и жизнь человека.

4. Критические разборы педагогических сочинений, учебников и детских книг.

5. Критические разборы русских и иностранных ученых сочинений по всем отделам науки, если они по содержанию своему могут иметь влияние на педагогическую деятельность.

6. Критические разборы чисто литературных произведений, в таком только случае, если разбирающий находит в них отражение умственного и нравственного развития общества, или указывает на влияние, которое они могут иметь на это развитие.

7. Статьи физиологические, если в них решается, хотя косвенным образом, тот или другой вопрос физического воспитания.

8. Статьи психологические.

9. Из области истории только такие статьи, в которых раскрывается

ход народного образования в том или другом народе, в тот или другой период времени.

10. Статьи философские, если они прямо или косвенно могут содействовать к определению и уяснению цели и задачи народного просвещения.

11. Библиографический указатель издаваемых в России книг и статей, появляющихся в русских повременных изданиях, но за исключением статей чисто беллетристического содержания (в особых приложениях к Журналу).

Самой отмене крепостного права в *особых приложениях* к мартовскому выпуску Журнала посвящен очерк К. Д. Ушинского «5-е марта 1861 года».

«Нет сомнения, конечно, что «Положение» возбуждает много толков и всякий глядит на него с своей точки зрения. Я тоже, рассматривая его, думал о том, что мне ближе всего: Боже мой, сколько нужно школ, школ и школ для всего этого народа, возрожденного к гражданской жизни! И не школ грамотности только, а таких, в которых бы народ научился употреблять с пользою для себя и для других свою свободу [19. С. 9].

Недовольно уметь прочитать закон, но должно уметь понять его и уметь, и захотеть приложить его к делу. Между чтением закона и пониманием его с искренним желанием его выполнения — огромные расстояния, которые могут быть сокращены только добрым и прочным первоначальным воспитанием и учением.

В том, что охота к учению пробудилась в русском народе, также сомневаться, кажется, уже невозможно:

где только не откроется школа — и в два, три дня она уже битком набита. Но где взять учителей, да таких учителей, которые бы вносили в народ не одно знание грамоты, но умственное образование, христианский характер и те гражданские правила жизни, на которых покоится благоденствие государства? Вот, по моему мнению, один из самых важных государственных вопросов в настоящее время.

А между тем, хорошие школы необходимы теперь как воздух; народ сам сознает потребность учиться, а учителей нет и нет [19. С. 10]!

Припомнить же при этом удобном случае, что улучшение быта сельского народонаселения не окончено «Положением», а только что им начато, и что без содействия школ, без содействия правильного умственного и нравственного образования народа это улучшение ни в каком случае не может пойти ни быстро, ни правильно. Для крестьян открывается теперь обширное поприще полноправной гражданской жизни; но сколько же в этой жизни есть прав, столько же и обязанностей. Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства — приготовить в своих детях полезных для общества граждан: одно из священнейших прав человека, рождающегося в мире — право на правильное и доброе воспитание [19. С. 11].

Автор очерка «Девиды-учительницы (Из путевых заметок)» приводит слова одного из крестьян: «А уж на что бы теперь лучше, самое то есть время. Бывало, только заикнись барину об ученье ребятишек, таких надаёт,

что Боже упаси. А теперь воля, учи, сколько хочешь» [4. С. 118].

Автор статьи «Два и последние слова о народном образовании» Беллюстин вполне конкретно высказывается о значении событий, происходивших в 1861 году: «Пришла очередь великому вопросу о свободе крестьянства. С решением этого вопроса в основании должны измениться все условия общественного быта. Масса, доселе управляемая чужим умом и посторонней волей, должна встать на новый путь более самостоятельной деятельности — путь чрезвычайно скользкий, потому что один неосторожный шаг может повлечь за собою много зла для всего общества. Понятно, чтобы стать твердо на этот путь и неуклонно идти по нему, народ должен быть образован, разумея под этим словом не мишуру и призрак, а образование истинное, прочное, плодотворное» [1. С. 141—142]. «А между тем, наш народ так неудержимо ринулся к образованию. О, горе, если вместо хлеба дадут ему камень! Больше горе, если вместе с знанием внесут в его душу отраву, которая в конце концов растлит его нравственное чувство, как это было и есть в иных странах. Не знаем, чем искупится подобная ошибка» [1. С. 147—148].

В проблематике публикаций наблюдается определенное разнообразие вопросов.

1. Обсуждение уставов и программ, предполагавшихся к введению в России.

«Взгляд на проект устава средних и низших училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения»

щения» Николая Мизко утверждает, что важно то, что обсуждение проекта устава доступно не только для специалистов образования, но и для каждого, «принимającego близко к сердцу великое дело общественного образования в России». «Какое же впечатление производит проект устава?» — отрадное, утешающее. Правительство верит обществу, дает простор всякой частной деятельности на пользу общую» [10. С. 20].

Д. Дашков в очерке «Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ» рассуждает о значении образования народа, которое является средством развития человека и общества. «Но пользуется этими средствами вполне лишь тот, кто узами слова связал себя с обществом: с непосредственно его окружающими людьми — узами живой речи; с настоящими и прошлыми поколениями — узами слова писанного. Лишь тому доступны вполне успехи науки и покровительство закона. Неграмотному обществу закон является зимним солнцем на холодном севере — оно светит, не греет».

«Какие бы ни были училища и уставы, первым условием успеха останутся учителя, поэтому утешительно встретить в уставе заботу о приготовлении их к высокой деятельности».

Д. Дашков определяет основные требования к уставу:

1. **Определить ясно, кто имеет право чему учить и затем не ставить открытия училищ в зависимость от разрешения начальства.**

2. **Устраивать от казны лишь училища, готовящие постепенно к высше-**

му образованию (высшие училища, прогимназии и гимназии), и предоставить частной деятельности устройство средних — окончательных или реальных училищ, не стесняя никого предписанной и указанной программой и предоставляя каждому выработать свою; по прошествии положенного срока успешного существования всякого училища, сравнивать его в правах и преимуществах с казенными учебными заведениями.

3. **Дать всякому учителю, успешно преподающему свой предмет, право и возможность переходить (разумеется, сохраняя тот же предмет) из низшего заведения в высшее — от худшего положения к лучшему, без всякого дополнительного экзамена, принимая за достаточную аттестацию — развитие и успехи его учеников.**

4. **Дать большее развитие учебным советам, поручив им разрешение главных вопросов в училище и дозволить им из своей среды выбирать себе достойных начальников. Притом соединением учебных советов разных заведений для совокупного обсуждения общих вопросов сравнятся и сблизятся учителя, разъединенные чинами.**

5. **Если призывать общество к участию в воспитании, так поверить уже родителям, что они не желают зла детям своим, и предоставить им не право жертвовать, а действительную возможность направлять заведения через своих представителей.**

6. **Сосредоточить все административные распоряжения и весь надзор в руках попечителей округов, освободив от них директоров гимназий; ограничивать же надзор теми учебными заве-**

дениями, учительский состав которых по малочисленности не представляет достаточных гарантий обществу.

7. Дозволить учителям собираться и съезжаться для обсуждения педагогических вопросов, где, когда и в каком числе они захотят, не затрудняя их собраний формальностями [6. С. 53].

В «Заметке на программу географии для высших народных училищ» Д. Семенова рассматривается содержание новой программы, ее доступность, делаются методические замечания. «Рассмотрим здесь только: всегда ли отвечает программа тому понятию о географии, какое создал об ней взгляд современных географов, оправдываемый наукою и опытом».

2. Вопросы организации деятельности школ.

«Педагогическая семинария профессора Стоя в Иене» представляет собой пересказ содержания брошюры, представляющей историю возникновения и развития этого духовного учреждения за 14 лет его существования.

«Мы рассказали содержание брошюры, подробно представляющей историю возникновения и развития этого духовного педагогического учреждения за 14 лет его существования. Быть может, мы не ошибемся, полагая, что и для наших читателей не совсем безынтересна будет основная мысль этого учреждения, мысль, что педагогическое образование необходимо для будущих деятелей просвещения, исключительно посвящающих себя к педагогическому поприщу, небесполезно и будущим наставникам на более возвышенном поприще душев-

ного преуспеяния и совершенствования» [3. С. 40].

К. Д. Ушинский в очерке «Воскресные школы. Письмо в провинцию» описывает быт и деятельность российских воскресных школ. «Улучив свободную минуту, побывал я в двух таких школах и вынес из них самое отрадное, самое успокоительное чувство; нашел в них даже нечто такое, чем был изумлен до крайности» [20. С. 58]. «Свободного времени у человека, живущего трудами рук своих, слишком мало, и оно слишком драгоценно для того, чтобы тратить его на чтение каких-нибудь глупостей» [20. С. 81].

«Вы спрашиваете меня также, какого я мнения о нравственном значении воскресных школ для простого народа; но разве по этому поводу может родиться какой-нибудь вопрос? Где бы и как эти дети и юноши провели свои два-три свободных воскресных часа, если бы не были в школе? В кабаках, в трактирах, за азартными играми в засаленные карты, в развращающих беседах, в одуряющем бездействии?» [20. С. 64].

«Теперь же повторим в заключение, что воскресная школа — замечательное и отрадное явление, из которого мы можем заключить разом, с одной стороны, о том, что народ наш дозрел, наконец, до той степени, когда учение его сделалось неизбежным, жизненным вопросом; а с другой стороны, что церковь наша, правительство и образованный класс, удовлетворяя сколько возможно этой потребности, открывают перед глазами нашими успокоительную и светлую будущность» [20. С. 82].

В обзоре «Училище в Луде, близ Валка, для образования низших церковных служителей, содержимое за счет дворянства» рассматривается история училища, цель деятельности, условия приема, особенности учебного курса

В работе «О народном образовании во Франции» составлен очерк образования во Франции с XVIII века. Изложены основные идеи и идеалы, лежащие в основе французского образования. В заключение сделан вывод о том, что врагом правительства и образования является духовенство.

В статье Н. Лавровского «Об осмотре низших учебных заведений директорами училищ. Мнение, представленное в Совете при попечителе Харьковского учебного округа», где сформулированы правила осмотра учебных заведений, сделано замечание о том, что «...там, где обучение совершается вполне образовательно и целесообразно, вся внешняя обстановка, формальная сторона его, насколько она существенно полезна, всегда находится к нему в благоприятном отношении, и, наоборот, обучение вовсе не достигает своей цели и находится в самом плачевном состоянии там, где все внешние, несущественно-формальные условия находятся в безукоризненно-исправном виде, где «предписанные уставом частные и публичные испытания учеников производятся надлежащим образом...» [20. С. 187].

3. Развитие учебных заведений и образования за рубежом, европейский педагогический опыт

В. Игнатовичем в «Истории английских университетов» предпринята попытка составить основательный

очерк постепенного развития европейского университета, начиная с XI века. В работе доказывается выдающееся значение университетов для истории английского образования. Подчеркивается исключительное положение университетов в Англии, где ведущую роль играли духовенство и аристократия.

В статье «Народное образование во Франции» рассматривается проект закона о первоначальном образовании, при этом главный призыв обращен к учителям — «проникнуться важностью своего назначения».

«В деле народного образования государство и церковь — единственные действующие лица. Это не мнение, основанное на нравственных убеждениях, а факт, исторически доказанный. Единственные страны и единственные времена, в которых народное образование истинно и вполне шло успешно, были те, в которых то церковь, то государство, а еще лучше то и другое вместе, считали это своим делом и обязанностью» [5. С. 130].

В работе «Мысли о жизни» описывается опыт Вихарда Ланге, автора работы «Десять лет из моей педагогической практики», директора одного из лучших мужских частных пансионатов в Гамбурге. Рассматриваются как теоретические начала опыта, так и практический результат. «Вот и у нас крайняя неудовлетворительность прежних систем частного и общественного образования сознана и настоятельно заявлена общая потребность — нового лучшего» [12. С. 4].

Статья «Из педагогической практики директора частного пансионата» определяет: «Школа должна быть не

заведением для одного только обучения детей, но заведением для их воспитания и образования» [6. С. 54]. «Наша цель и наше назначение — велики; силы наши слабы. Только твердая воля и строгость к себе могут создать хорошего деятеля в нашем прекрасном и возвышенном, хотя весьма трудном и исчерпывающем силы призвании» [6. С. 71].

В работе «Народные школы в Соединенных королевствах Великобритании и Ирландии» приводятся подробные данные о состоянии народных школ по королевствам Великобритании. Автор прибегает к сравнению английской и немецкой систем народных школ, делая вывод о превосходстве последних. Выделяются преимущества английских школ: в краткости уроков, разнообразии школьной жизни (прогулки, телодвижения, гимнастические упражнения); называется гораздо более свободное и дружественное обращение с учениками.

Анализ европейского психолого-педагогического и методического опыта был предпринят в целом ряде работ различной тематики.

Статья «Письма к матери о физическом и духовном воспитании ее детей», представляющая собой переведенную с немецкого языка работу доктора К. Шмидта, определяет основы развития детей. «Однако человек только потому человек, что он действует. В делах и подвигах должен проявляться его душевная жизнь: вместе с ними он растет и выясняется. В действиях открывается вся душа, и ее внутренняя гармония приводится в гармонию с миром внешним. В

действиях не только приносит душа цветы, но и эти цветы, но и эти цветы ее вырастают в плоды» [24. С. 49]. «В нескольких отдельных очерках я обрисовал вам природу человека и законы его развития, чтобы, руководясь этими законами, пройти вместе с вами трудный путь воспитания с того времени, когда дитя еще вполне принадлежит своей матери и только ей одной, до того, когда оно перестает жить для матери, начиная самостоятельную жизнь в мире» [24. С. 248].

В. Надлер провел глубокий анализ работы И. Г. Песталоцци «Лингард и Гертруда», подчеркивая высшую степень субъективности идей, изложенных в ней: «Мы проследили весь ход мыслей Песталоцци в его Лингарде и Гертруде. Мы разобрали и представили с возможно ясностью главнейшие из его идей. Мы могли заметить, что главный интерес и сущность рассказа сосредотачиваются на Гертруде и ее педагогической деятельности. Она есть главный пункт, от которого исходит и к которому возвращается все. Самая школа Глюфи есть ни что иное, как самое точное применение ее воспитательных принципов, только в больших размерах. Глубина и истина мыслей Песталоцци теперь признана всеми, и потому мы не сомневаемся, что наша статья принесет хотя немного пользы, указав на главный источник великих мыслей бессмертного автора. Но мы не ограничивались одним только изложением этих мыслей, а старались дать читателю возможно полные и всесторонние понятия о книге Песталоцци. Мы старались познакомить его с этой живой, кипучей деятельностью, с этими

разнообразными типическими лицами, с этой простой наивностью, которые мы встречаем в книге Песталотти» [13. С. 30].

Л. Модзалевский в работе «О преподавании отечественного языка в Германии», анализируя опыт немецких педагогов, выводит систему методических рекомендаций преподавателям словесности:

1. **Удовлетвори, прежде всего, важнейшим и необходимейшим потребностям твоих учеников при изучении родного языка и потом веди их далее.**

2. **Преподавая отечественный язык, держись известной системы или руководства.**

3. **Строго требуй от письменных работ точности, полноты и опрятности.**

4. **Тщательно предохраняй детей от ошибок в их работах, а потом со вниманием исправляй самые ошибки** [11. С. 186–187].

4. Роль и положение учителя.

В «Проекте учительской семинарии» К. Д. Ушинский говорит о проблеме нехватки педагогических кадров в России, необходимости подготовки достаточного числа квалифицированных педагогов, возможности российских учебных и воспитательных учреждений в деле подготовки педагогических кадров.

«Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах, в младших классах гимназий. Чем ниже сфера учебной деятель-

ности наставника, или лучше сказать, чем глубже идет она в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний; но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника. Вот почему для такого рода преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое образование...» [21. С. 118].

Автор статьи «Приходские учителя» рассматривает вопрос о том, чем обусловлен выбор и назначение приходских учителей, в соответствии с новым уставом (с переименованием приходских училищ в нижние народные).

«С именем приходского учителя у нас неразрывно соединяется идея о самом неважном, незначительном, ничтожном деятеле в лестнице общественного образования» [2. С. 1].

Белюстин опровергает задачу «учить» как основную для приходского учителя, предлагает воспитывать и развивать. Первоначальное учение — все в жизни человека. Но где же взять лучших? Где найти педагогов и с призванием, и с пониманием того, за что берутся они? Предлагается начать с того, что необходимо совершенно изменить взгляд на дело и на самую личность приходских учителей, изменить практику набора (не только посредством экзамена, а претендент еще должен доказать свои педагогические способности). «Чем же обуславливаются выбор и назначение приходских учителей? Тем, что они должны кон-

чить курс в среднем учебном заведении и представить удовлетворительное свидетельство о своих успехах и поведении. Так было доселе. По новому уставу, с переименованием приходских в нижние народные училища, условия изменяются таким образом: «учителями могут быть все, кому угодно, получившие от учебного начальства свидетельство, что они окончили с успехом курс учения по крайней мере в высшем народном училище и *достаточно приготовлены к исправлению учительской должности*». Теперь обратим внимание на главное условие, т. е. чтобы желающий быть учителем там или здесь кончил курс с успехом. Спрашивается: окончание курса в каком угодно учебном заведении, и даже с отличнейшим успехом, ужели гарантирует умение учить (с. 5) детей... Ужели кто-нибудь не согласится с тем, что быть отличным учеником даже в высшем учебном заведении еще далеко не значит быть и порядочным педагогом? Ужели редки примеры, что окончившие курс в высших учебных заведениях и еще с учеными степенями, оказываются преплохими преподавателями? А еще быть преподавателем без всякого сравнения легче, чем быть педагогом в истинном значении этого слова» [2. С. 4].

Кроме того, автор предлагает изменить взгляд на учителя как на человека (прежде всего, на условия его жизни). «Тут окончательно он дичает, грубеет, делается желчным, раздражительным, нередко жестоким до зверства [2. С. 21].

«Так, даже теперь положение приходских учителей до того тяжко, безотраднo, невыносимо, что идут на эти

места только те, которым буквально деться некуда, которым для спасения от голодной смерти только два выбора: или подьячество, или это учительство». (2. С. 22)

«Большая часть властных посетителей приходских и уездных училищ все равно считает как будто обязанностью своей добывать страхом и без того убитых жизнью учителей» [2. С. 21].

Мерой к улучшению положения учителя Беллюстин предположил: «... с основания переменить весь быт этих учителей»; избавить учителя от необходимости учить в одно и то же время большую массу учеников [2. С. 21]. «Но понятно, что вызвать к деятельности людей, вполне понимающих все значение первоначального обучения можно при одном условии: с основания переменить весь быт этих учителей. И, прежде всего, вполне обеспечить их от материальных нужд» [2. С. 23].

«Перед нами собственные опыты, мы и знать их не хотим. Перед нами горькие опыты других народов — и до них нам дела нет. Что же будет из этого?» [2. С. 31]

Автор очерка «Девочки-учительницы (Из путевых заметок)» описывает встречу с крестьянскими учительницами-самоучками, преподающими крестьянским детям грамоту, основываясь на церковных текстах. «Так как в последнее время в крестьянстве сильно развилась страсть к грамотности, а в учителях повсюдный недостаток, то крестьяне и обратились к ним» [4. С. 109].

5. Научные споры по многим методическим, психологическим и педагогическим проблемам.

В статье «Педагогическая гимнастика. Исторический взгляд» рассматривается значение гимнастики, понятие педагогической гимнастики, определяется ее цель, дается исторический обзор проблемы, раскрывается связь гимнастики с педагогикой, психологией, физиологией, анатомией, этикой и эстетикой. «Мы уже сказали, что предметом гимнастики служит не одна только физическая сторона человека; духовная сторона человека точно также способствует определению и организации ее системы. В этом отношении этика и эстетика служат основанием, определением и ограничением рациональной гимнастики» [15. С. 54].

В работе Ф. Толля «Нечто о воспитании в детях чувства» с психолого-педагогической стороны рассматривается проблема воспитания чувств. «Чувство, как способность непосредственная, простая, может быть воспитываемо одним отстранением от него всего вредного и упражнением его восприимчивости с помощью явлений, способных ему здоровою пищею» [18. С. 87]. «Много ошибок делается в воспитании вследствие того, что хотят растолковать то, что надо бы заставить почувствовать. Сколько ни объясняй человеку достоинство изящного, истины и нравственного, но если у этого человека недостает чувства изящного, добра и истины, то слова ваши останутся для него звуками, лишёнными содержания» [18. С. 88].

В статье «Несколько слов об училищных отметках (баллах), употребляемых и в наше время по всей России» рассматривается проблема оценивания знаний учащихся в России, приводится пример системы оценивания

в Германии и предлагается ряд мер по усовершенствованию ситуации. Повествование ведется от анонимного лица, «ветерана русских школ, уроженца Ивердюна в Швейцарии».

К. Д. Ушинский в работе «Родное слово» подчеркивает значение родного языка в образовании, воспитании и развитии детей, предлагает «сообразное» изучение иностранных языков. «Все это было бы смешно, если бы не было так грустно», если бы эти богатые плоды изучения иностранных языков не стоили молодым людям лучших лет жизни, больше половины учебного времени и дельного знакомства с родным языком...» [22. С. 90].

В статье А. Камкова «О ходе преподавания русской словесности во 2-й казанской гимназии с 1835 по 1860 г.» излагаются практические упражнения для овладения предметом.

Доктор Гейнрих Косман в «Мыслях об образовании вообще и образовании юношества в России» поставил перед собой задачу — попытаться найти «посредничество» между школой и жизнью.

Автор приводит противоположности типов образования в России (поверхностное и основательное образование; классическое и реальное), анализирует причины выбора предметов, необходимых юношеству (1) требуемые местными отношениями; 2) необходимые для будущего призвания; 3) долженствующие служить средством образования вообще).

Г. Косман утверждает, что в России в плане образования юношества образовалась аномалия — «с наименьшей степенью благоприятных

условий соединяется наибольшая степень требований» [8. С. 85].

Для разрешения подобной ситуации автор предлагает следующее: опора на опыт других просвещенных стран, древние языки предлагаются как главное (но не единственное) средство образования юношества только в высшей школе, изменение положения учителей.

(с. 76) «...средства образования, равно как и масштаб к образованию, изменчивы. Они, смотря по времени и месту, подвергаются видоизменениям, которые не могут быть определены волею отдельных личностей, но регулируются высшею властью» [8. С. 76].

(с.86) «Россию всегонеобходимее — деятели правдивые, общительные и постоянно трудолюбивые. Россия терпит недостаток в таких деятелях, и вот истинное зло для русского государства» [8. С. 86].

В завершение автор предпринимает краткий «обзор цели и предположений», заключающихся в статье:

1. Посредничество между школою и жизнью.

2. Споспешествование правдивости, общительности и постоянной деятельности.

3. Усиленное обучение новейшим языкам для всех воспитанников высших школ в России.

4. Усиленное обучение древним языкам для ограниченного кружка воспитанников.

5. Дарование права всем гимназиям и подобным учебным заведениям — выдавать их воспитанникам выпускные свидетельства для беспрепятственного поступления в университет.

6. Изменение в положении учителя в школе.

7. Умножение наград. Большая торжественность и публичность при раздаче оных [8. С. 104].

А. Филонов в статье «О чтении в библиотеках» подчеркивает значение чтения для развития личности юноши, предлагает читать в классе с учениками, чтобы предотвратить бесполезное чтение (учителя языков, истории, географии, естественных наук), организовать особые литературных классы, завести читальные залы в училищах.

«Чтением воспитанник пополняет пробелы, остающиеся в его знании; чтением он приобретает множество новых сведений и убеждений; от чтения зависит первый взгляд юноши, отрока или дитяти на жизнь, природу и людей; от чтения зарождаются известного рода чувства и даже привычки: короче — через чтение идет большая часть развития ученика» [23. С. 185].

К. Петров ставит вопрос о лучших началах воспитания юношества. Вопрос этот занимает одно из первых мест в ряду общественных вопросов. Автором проведен анализ состояния дела преподавания словесности, он предлагает предоставить преподавателям больше свободы в выборе учебных пособий и методов преподавания.

«Известно, что в настоящее время теория словесности находится в переходном состоянии, когда старые убеждения сильно начинают колебаться, а новые далеко не установились. Признаки переходности несомненны. Мы видим их в содержании учебников, наполненных, с одной стороны, схоластическими правилами, давно

потерявшими всякую силу, с другой — самыми свежими выводами, мы видим их в постоянном разногласии и спорах преподавателей словесности, если им приходится сталкиваться в конференциях и на экзаменах; здесь мнения оказываются столь различными, что часто представляются парадоксальными.

Цель предлагаемой статьи состоит в том, чтобы показать, как переходное состояние теории словесности отразилось в педагогической практике, открыть причины этой переходности в современном положении науки словесности и, наконец, составить предположение, к чему все это поведет?» [17. С. 242]

В статье директора школы в Вальтерсгаузене К. Кера «Главные основания обучения счету», переведенной с немецкого языка, проводится анализ опыта учебного заведения в образовании юношества. «Употребляя правильный метод, который старается сделать обучение привлекательным, — укреплится воля, и ученик привыкнет во всем поступать правильно, потому что все в арифметике математически верно; чрез это ученик приобретет любовь к правде. Сила воли и любовь к правде — суть два могучих двигателя нравственности» [7. С. 289].

Н. Лавровский в работе «О педагогических беседах в уездных училищах», приводя в пример опыт других государств, говорит о необходимости развития в России педагогического движения: «Одною из существенных мер для усовершенствования обучения в средних и низших учебных заведениях, преимущественно в Германии, давно признаны так называемые кон-

ференции учителей или собрания учителей с целью обсуждения общими силами разных вопросов, относящихся к теории и практике дидактической. Действительно, эти собрания имеют величайшую педагогическую важность, потому что они, бесспорно, принадлежат к числу самых сильных средств, возбуждающих и поддерживающих деятельность наставников упомянутых заведений, деятельность, которая, как известно по опыту, при отсутствии подобных средств и при участии многих неблагоприятных условий в положении наставников, способна быстро упасть до механической, не только лишенной всякого образовательного значения, но и вредной передачи из года в год учебника по страницам» [9. С. 118].

В публикациях Журнала Министерства народного просвещения за 1861 год рассматривается целый ряд важных психолого-педагогических, методических и организационных проблем российского образования. Это определено важностью событий, с которыми столкнулись государственные и общественные деятели России.

Автор статьи «Два и последние слова о народном образовании» Беллюстин выразил эту ситуацию так: «А между тем, наш народ так неудержимо ринулся к образованию. О, горе, если вместо хлеба дадут ему камень! Больше горе, если вместе с знанием внесут в его душу отраву, которая, в конце концов, раслит его нравственное чувство, как это было и есть в иных странах. Не знаем, чем искупится подобная ошибка» [1. С. 147–148].

Список литературы

1. Беллюстин, И. Два и последние слова о народном образовании / И. Беллюстин // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 110—152.
2. Беллюстин, И. Приходские учителя / И. Беллюстин // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 1—35.
3. Дашков, Д. Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ / Д. Дашков // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 213—246.
4. Девицы-учительницы (Из путевых заметок) // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 108—118.
5. Игнатович, В. История английских университетов / В. Игнатович // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 130—157.
6. Из педагогической практики директора частного пансиона // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 50—71.
7. Кер, К. Главные основания обучения счету / К. Кер // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 223—289.
8. Косман, Г. Мысли об образовании вообще и образовании юношества в России / Г. Косман // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 71—104.
9. Лавровский, Н. О педагогических беседах в уездных училищах (Мнение, представленное попечителю Харьковско-го учебного округа) / Н. Лавровский // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 115—192.
10. Мизко, Н. Взгляд на проект устава средних и низших училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения / Н. Мизко // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 20—43.
11. Модзалевский, Л. О преподавании отечественного языка в Германии / Л. Модзалевский // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 186—187.
12. Мысли о жизни // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 4.
13. Надлер, В. Лингард и Гертруда Песталоцци / В. Надлер // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 30.
14. О некоторых преобразованиях по университетам // Журнал Минис-

терства народного просвещения. Официальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 169—172.

15. Педагогическая гимнастика. Исторический взгляд // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 54.

16. Педагогическая семинария профессора Стоя в Иене // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 40.

17. Петров, К. Современное состояние преподавания словесности / К. Петров // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 241—259.

18. Толь, Ф. Нечто о воспитании в детях чувства / Ф. Толь // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 83—117.

19. Ушинский, К. Д. 5-е марта 1861 года / К. Д. Ушинский // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография

В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 9—44.

20. Ушинский, К. Д. Воскресные школы. Письмо в провинцию / К. Д. Ушинский // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 58—82.

21. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. СПб.: типография В. А. Рогальского и К, 1864. Ч. 109. С. 118—140.

22. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 87—116.

23. Фионов, А. О чтении в библиотеках / А. Фионов // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : типография В. А. Рогальского и К, 1864. — Ч. 109. — С. 185—207.

24. Шмидт, К. Письма к матери о физическом и духовном воспитании ее детей / К. Шмидт // Журнал Министерства народного просвещения. Неофициальная часть. — СПб. : Сенатская тип-я, 1904. — Ч. 109. — С. 23—49.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Безрогов Виталий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт теории и истории образования», г. Москва
bezrogov@mail.ru

Болбас Валерий Сергеевич — кандидат педагогических наук, доцент.
Первый проректор Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина, Белоруссия, г. Мозырь
lesnitskaya@inbox.ru

Верещагина Ирина Павловна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
vereschagina.ir@yandex.ru

Донгаузер Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
dong-elena@yandex.ru

Кимайкин Сергей Иванович — кандидат педагогических наук.
Докторант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, заместитель мэра г. Магнитогорск, г. Магнитогорск
nikolay74rus@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Лебедев Сергей Владимирович — кандидат педагогических наук, доцент.
Заведующий кафедрой педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Н. Тагил.
pedagogics@ntspi.ru

Малиева Залина Колумбовна — кандидат педагогических наук.
Доцент кафедры педагогики Центра социально-гуманитарного образования Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, РСО-Алания, г. Владикавказ
zkmal@yandex.ru

Мишакова Екатерина Николаевна — аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград
ekaterina.mishakova@mail.ru

Семизоров Вадим Валентинович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Н. Тагил.
pedagogics@ntspi.ru

Тукачева Юлия Сергеевна — аспирант кафедры философии «Сургутский государственный университет», г. Сургут
nicastar@mail.ru

Чапаев Николай Кузьмич — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург
chapaev-N-K@yandex.ru

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск
nayudina@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bezrogov Vitaliy Grigoryevich – Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Sciences.

Leading researcher of the Institute for Theory and History of Education of Russian Academy of Education, Moscow
bezrogov@mail.ru

Bolbas Valery Sergeyeovich – Candidate of Pedagogy, assistant professor.

First pro-rector of Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Belorussia, city Mosyr
lesnitskaya@inbox.ru

Vereschagina Irina Pavlovna – Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Assistant professor of Department of General Pedagogy and History of Education of FSBEI HPT “Ural State Pedagogical University”. City Yekaterinburg
Vereschagina.ir@yandex.ru

Dongauzer Elena Viktorovna – Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Assistant professor of Department of General Pedagogy and History of Education of FSBEI HPT “Ural State Pedagogical University”. City Yekaterinburg
dong-elena@yandex.ru

Kimaikin Sergey Ivanovich – Candidate of Pedagogy.

Doctoral student of Department of FSBEI HPT “Magnitogorsk State University”, deputy mayor of the city Magnitogorsk. City Magnitogorsk
nikolay74rus@mail.ru

Kornetov Grigory Borisovich – Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of the State Educational Institution of Higher Professional Training “Academy of Social Management”. Moscow
abc1089@yandex.ru

Lebedev Sergey Vladimirovich – Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Head of Department of Pedagogy of FSBEI HPT “Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy”. City Nizhniy Tagil
pedagogics@ntspi.ru

Malieva Zalina Kolumbovna – Candidate of Pedagogy.

Assistant professor of Department of Pedagogy of Socio-Humanitarian Education Center of SEI HPT “North-Osetiya State University named after K. L. Khetagurov”. PSO-Alaniya, city Vladikavkas
zkmal@yandex.ru

Mishakova Ekaterina Nikolayevna – graduate student of Department of Pedagogy of FSBEI HPT

“Volgograd State Socio-Pedagogical University”. City Volgograd
ekaterina.mishakova@mail.ru

Semizorov Vadim Valentinovich – Candidate of Pedagogy, assistant professor of Pedagogy

of FSBEI HPT “Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy”. City Nizhniy Tagil
pedagogics@ntspi.ru

Tukacheva Yuliya Sergeyeвна – graduate student of Department of Philology of SEI HPT “Surgut

State University”. City Surgut
nicastar@mail.ru

Chapaev Nikolay Kuzmich – Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Acmelogy of General and Professional Training of FSBEI HPT “Russian State Vocational-Pedagogical University”. City Yekaterinburg
chapaev-N-K@yandex.ru

Yudina Nadezhda Petrovna – Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT “Dalniyostoc State Humanitarian University”. City Khabarovsk
nayudina@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8–14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3–4 строки); ключевые слова (8–10 слов) .

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристайные ссылки и/или списки пристайной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1–11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по

1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12 . — Д. 16. — 36 п.

В отдельном файле-приложении указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики»
Российской академии образования
Научный совет РАО
по проблемам истории образования и педагогической науки

Информационное письмо
12–14 ноября 2012 года на базе Волгоградского государственного
социально-педагогического университета состоится XXIX сессия
Научного совета Российской академии образования
по проблемам истории образования и педагогической науки

Тема сессии:

«Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования: содержание и современные подходы»

Место проведения сессии:

Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27. Волгоградский государственный социально-педагогический университет, <http://www.vspu.ru>.

Координаторы сессии:

СЕРГЕЕВ Николай Константинович, ректор ВГСП, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна, директор ФГНУ ИТИП РАО, доктор философских наук, профессор.

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ ИТИП РАО, председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

КУЛИКОВА Светлана Вячеславовна, заместитель заведующего кафедрой педагогики по НИР ВГСПУ, доктор педагогических наук, профессор.

К участию в работе XXIX сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки приглашаются ученые, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподаватели цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, научные работники, авторы пособий по истории педагогики и образования, докторанты, аспиранты, магистранты, учителя и все интересующиеся историко-педагогической проблематикой.

Цель сессии: проанализировать, обобщить и распространить накопленный за постсоветский период опыт преподавания цикла историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

В ходе сессии планируется обсудить следующие вопросы:

- теоретико-методологические основы преподавания курса «Истории образования и педагогической мысли»;
- роль историко-педагогических дисциплин в формировании профессионально-педагогической компетентности будущего учителя;
- проблемы преподавания историко-педагогических дисциплин в условиях реализации ФГОС высшего образования;
- содержательное наполнение историко-педагогических курсов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования;
- современные формы и методы преподавания и изучения историко-педагогических дисциплин;

- организацию научно-исследовательской работы студентов в рамках историко-педагогической проблематики;
- требования к структуре и содержанию историко-педагогических дисциплин в условиях подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура).

В рамках сессии предполагается работа следующих секций:

Секция 1. Современные методологические подходы к изучению и преподаванию цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего и среднего профессионального педагогического образования.

Секция 2. Разработка содержания историко-педагогического образования в программах, учебниках и учебно-методической литературе цикла историко-педагогических дисциплин.

Секция 3. Формы и методы преподавания цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего и среднего профессионального педагогического образования, подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура).

Во время сессии будут представлены новые учебно-методические и научные издания по истории педагогики и образования.

Участники сессии также приглашаются к участию в круглом столе «Актуальные проблемы модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования».

Для участников сессии будет организована культурная программа, включающая протокольные мероприятия и экскурсию по Волгограду с посещением мемориала на Мамаевом кургане.

Координаты оргкомитета:

400131, Волгоград, пр. В. И. Ленина, 27, кафедра педагогики. Контактный тел.: (8442) 30-29-09 (Семикина Наталья Викторовна).

129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7 корп. 1. Контактный тел.: (495) 683-09-55, факс: (495) 683-81-26.

К началу работы сессии планируется издание сборника материалов, который будет вручен каждому автору статей.

Лучшие материалы будут опубликованы в целевом номере журнала ФГНУ ИТИП РАО «Отечественная и зарубежная педагогика» № 6 за 2012 год.

Оргкомитет оставляет за собой право отбора и редактирования присланных работ.

Материалы и заявки на участие принимаются до 1 июня 2012 г.

Материалы необходимо высылать по e-mail: Куликовой Светлане Вячеславовне.

Адрес электронной почты: svetlana_kulikova@rambler.ru

Требования к оформлению. Объем материалов: 15–20 тыс. печ. знаков с пробелами в формате WORD. Название: выделяется жирным шрифтом. Со следующей строки справа Фамилия и инициалы автора, место работы, ученая степень, звание. Оформление сносок: в тексте указание на источник оформляется в квадратные скобки, название источника вносится в алфавитном порядке в список литературы в конце публикации (пример: [1, с. 71]).

Проезд и проживание — за счет направляющей стороны. Вызов на конференцию будет выслан после получения заявки.

Организационный взнос — 1000 руб. (публикация сборника и питание участников конференции) перечисляется по указанным реквизитам до 1 июля 2012 г.

Надеемся на Ваше личное и творческое участие в работе XXIX сессии Научного совета.

Просим привлечь к работе сессии Ваших коллег, специализирующихся на историко-педагогической проблематике.

С уважением,
оргкомитет по проведению
XXIX сессии Научного совета.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 12.03.2012. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 12,75. Тираж 250 экз. Заказ 253.
Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.
Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».
622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11