

DOI: 10.17853/2304-1242-2019-1

ISSN 2304-1242

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

# ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1/2019

УДК 37.01  
ББК 74.03  
И 902

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

*УТКИН Анатолий Валерьевич* — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедр педагогики и психологии НТГСПИ (Ф) РГППУ, г. Екатеринбург

*КОРНЕТОВ Григорий Борисович* — председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

### ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

*АНТОНОВА*  
Лидия  
Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
депутат Государственной думы РФ, член комитета Государственной Думы по образованию, член Президиума Российской академии образования

*БЕЗРОГОВ*  
Виталий  
Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.  
Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

*ДОРОЖКИН*  
Евгений  
Михайлович

доктор педагогических наук, профессор.  
Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

*КАРОЛИ*  
Дорена

доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата (Италия)

*ЛУКАЦКИЙ*  
Михаил  
Брамович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.  
Заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

*МИСЕЧКО*  
Ольга  
Евгеньевна

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

*РОГАЧЕВА*  
Елена  
Юрьевна

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

*РОМАНОВ*  
Алексей  
Алексеевич

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

*САВИН*  
Михаил  
Викторович

доктор педагогических наук, профессор.  
Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград

*СЛОВ*  
Александр  
Игоревич

кандидат педагогических наук, доцент.  
Ректор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

*СНАПКОВСКАЯ*  
Светлана  
Валентиновна

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

*ШЕВЕЛЕВ*  
Александр  
Николаевич

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

*ЮДИНА*  
Надежда  
Петровна

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

*СМИРНОВА Лариса Владимировна* — ответственный редактор.  
Кандидат педагогических наук, доцент. Начальник отдела развития кадрового потенциала ГАНУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

<b>Корнетов Г. Б.,</b> д-р пед. наук, профессор ОБРАЗЫ ШКОЛЫ .....	6
--	---

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<b>Уткин А. В.,</b> д-р пед. наук, доцент ХОЧЕТСЯ УСПЕТЬ СКАЗАТЬ... (К 185-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Д. И. МЕНДЕЛЕЕВА) .....	16
--	----

<b>Менделеев Д. И.</b> О НАПРАВЛЕНИИ РУССКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ .....	26
--	----

<b>Заварзина Л. Э.,</b> канд. пед. наук, доцент КУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА В. В. РОЗАНОВА .....	47
---	----

### МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Дорохова Т. С.,</b> канд. пед. наук, доцент, <b>Дорохова Е. С.</b> О РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕКАДЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	62
--	----

4.....Историко-педагогический журнал, № 1, 2019

**Корнетов Г. Б.,**  
д-р пед. наук, профессор  
ПЕДАГОГИ-НОВАТОРЫ,  
НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ  
И ИННОВАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
(вторая половина 1980-х –  
вторая треть 1990-х гг.). Статья 1. ....72

**Лукацкий М. А.,**  
д-р пед. наук, профессор, член-кор. РАО  
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ.....101

## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Помелов В. Б.,**  
д-р пед. наук, профессор  
П. Н. ШИМБИРЕВ –  
КРУПНЫЙ УЧЕНЫЙ-ПЕДАГОГ  
И ОРГАНИЗАТОР ОБРАЗОВАНИЯ .....123

**Шевелев А. Н.**  
д-р пед. наук, доцент  
УЧЕНИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ПЕТЕРБУРГЕ  
(1890–1917):  
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕНИЧЕСКИХ  
ОРГАНИЗАЦИЙ (часть 1) .....136

## ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Безрогов В. Г.,**  
д-р пед. наук, профессор, член-кор. РАО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ПОЗДНЕГО  
СРЕДНЕВЕКОВЬЯ  
И РАННЕГО НОВОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОЙ  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ .....155

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

## Научные дискуссии

<b>Астафьева Е. Н.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ НА ОСНОВЕ ОБРАЩЕНИЯ К ПРОШЛОМУ: РЕТРОИННОВАЦИЯ, РЕТРОВВЕДЕНИЕ ИЛИ ТРАДИЦИОННАЯ ИННОВАЦИЯ?.....	178
--	-----

## Исследования молодых ученых

<b>Музыка Ю. В.</b> СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАДАННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ РУБЕЖА XIX-XX вв. ....	191
--	-----

<b>Степанов Д. А.</b> ФОРМАЛЬНОЕ И НЕПРИНУЖДЕННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США .....	201
---	-----

## Рецензии и обзоры

<b>Уткин А. В.,</b> д-р пед. наук, доцент РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ Г. Н. КОЗЛОВОЙ, А. В. ОВЧИННИКОВА, И. В. ПЕТУХОВОЙ «ВЛАСТЬ И ОБЩЕСТВО В РАЗВИТИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XIX - конца XX века» .....	207
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	215
---------------------------	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....	217
------------------------------	-----

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Г. Б. Корнетов

### ОБРАЗЫ ШКОЛЫ

УДК 37(091)  
ББК 74.03

Сегодня вопрос о школе — это вопрос о том, каким завтра будет общество, так как именно школьному образованию отводится функция подготовки к жизни подрастающих поколений. В статье рассматриваются некоторые концептуальные подходы, актуализирующие проблему осмысления того, что же такое школа, какие задачи она призвана решать, какие инструменты для этого использовать, на какие ценности и идеалы при этом ориентироваться.

Ключевые слова: история образования; педагогика; «идеальная» школа; социальная среда; образ современной школы; метафора.

G. B. Kornetov

### IMAGES OF SCHOOL

Today, the question of school is the question of what society will be like tomorrow, because it is school education that is given the function of preparing younger generations for life. The article discusses some conceptual approaches that actualize the problem of understanding what a school is, what tasks it must solve, what must be used for this, what values and ideals it must follow.

Key words: history education; pedagogy; the ideal school; the social environment; the image of modern school; a metaphor.

На самых ранних стадиях человеческой истории образование вплетено в поток жизни (повседневной и ритуализированной); при этом оно становится неотъемлемой (но не главной) частью определенных жизненных пространств (семья, инициация и т. п.). Затем оно дополняется новыми формами и возникает образование как постоянное взаимодействие в более широком жизненном пространстве (ученичество), а также образование как главная функция определенного пространства (школа), специально обособленного для его осуществления от других жизненных пространств. Школа как «пространство образования» устойчиво обособляется от «пространства повседневной жизни» и учителя, и ученика. Хотя для них «пространство образования» становится повседневностью другого рода — повседневностью образования. Для учителя это еще и профессиональная повседневность<sup>1</sup>.

Археологические данные свидетельствуют о том, что первые школы возникли в древности у народов Востока, в Шумере (Древняя Месопотамия) в IV—III тыс. до н. э. и в Древнем Египте в III—II тыс. до н. э.<sup>2</sup> Их эволюция продолжается на всей последующей истории человечества, а в современном обществе они, благодаря информационным технологиям и компьютеризации, обретают качество «виртуального пространства».

Древнегреческий писатель и историк, политический деятель и полководец, один из самых известных учеников Сократа Ксенофонт (430—356 гг. до н. э.)<sup>3</sup>, писал в «Киропедии» («воспитание Кира») о том, что существуют школы, в которых «воспитывают высокие моральные качества», «учатся справедливости», и есть школы обучения грамоте<sup>4</sup>. При этом он отдавал явное предпочтение тем школам, которые решают задачу обучения добродетели.

Стоявший у истоков научной педагогики Я. А. Коменский<sup>5</sup> утверждал: «Как для всего рода человеческого весь мир — это школа, от начала и до конца веков, так для каждого человека его жизнь — школа, от колыбели до гроба»<sup>6</sup>. Я. А. Коменский нарисовал образ идеальной школы в статье «Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости» (опубликована

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3. С. 115–138.

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М., 2013. С. 83–113.

<sup>3</sup> Ветюшкина М. К. Педагогические воззрения Ксенофонта Афинского: дис. ... канд. пед. наук, М., 2017.

<sup>4</sup> Ксенофонт. Киропедия / пер. В. Г. Боруховича, Э. Д. Фролова. М., 1976. С. 7.

<sup>5</sup> См.: Корнетов Г. Б. Гуманистическая педагогика Яна Амоса Коменского (к 425-летию со дня рождения великого чешского мыслителя) // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2. С. 44–57; Корнетов Г. Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 13–21; Пижае Ж. Ян Амос Коменский // Мыслители образования: в 4 т. / ред. З. Морси. М., 1994. Т. 1. С. 167–190.

<sup>6</sup> Коменский Я. А. Панпедия (Искусство обучения мудрости) / отв. ред. Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. М., 2003. С. 56.

в 1657 г.). Излагая свое понимание того, какой должна быть школа, чешский педагог писал: «Согласно обычному словопотреблению, под словом “школа” понимается как здание, так и собрание, в котором обучаются для приобретения познания вещей, понимания и умения применять всякого рода искусства. Хотя человек рождается способным ко всему, но на самом деле он ничего не знает, кроме только того, чему он научен благодаря руководству других людей и часто повторенному опыту, а потому его необходимо учить всему и для этого посылать в мастерскую, где это делается. <...> Под ученой школой мы разумеем учреждение, где упражняются молодые люди, недавно вступившие в жизнь и намеревающиеся приступить к житейским занятиям. Истинными школами подобного рода, мастерскими гуманности, должны быть все учебные заведения, предназначенные для обучения юношества. Но большинство школ, увы! слишком уклонились от своей цели и занимаются только тем, что играют науками, или, скорее, тоскливо мучаются над ними. Они не делают ничего, чтобы соответствовало нуждам всей жизни, занимая умы лишь отдельными крохами наук, вещами, совершенно посторонними для действительной жизни. <...> Мы желаем иметь школу мудрости, и притом всеобщей мудрости, пансофическую школу, то есть мастерскую, где к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни, и при том в совершенной полноте. И все это должно вестись столь надежным путем, чтобы из обучавшихся в них не нашлось никакого, кто бы совершенно не знал о вещах, ничего бы не понимал в них и не в состоянии был бы сделать истинного и должного применения и, наконец, не был бы в состоянии удачно выразиться»<sup>7</sup>.

Американский философ и социолог, педагог и психолог Дж. Дьюи<sup>8</sup> в своем главном педагогическом труде «Демократия и образование» (1916) более развернуто изложил свою точку зрения на школу как социальный институт, понимая под школой способ организации формального образования<sup>9</sup> под-

<sup>7</sup> Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 44–45.

<sup>8</sup> См.: Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / сост., вступит. статья Г. Б. Корнетов. М., 2010; Корнетов, Г. Б. 155-летие со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 33–53; Эппл М. У., Тейтельбаум К. Джон Дьюи (1859–1952) // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи / пер. с англ. Н. А. Мироновой. М., 2012. С. 292–300.

<sup>9</sup> Дж. Дьюи, анализируя феномен образования, обращал внимание на его различные аспекты. Так, он 1) указывал, что «образование – процесс воспитания, обучения, развития»; 2) писал «об образовании как приведении подрастающих членов общества в соответствие с принятыми в нем нормами»; 3) указывал, «что образование есть непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста»; 4) особо подчеркивал необходимость «определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, который расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта»

растающих поколений. По мнению Дж. Дьюи, «по мере развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растет. Учиться путем непосредственного участия в занятиях взрослых, если речь не идет о совсем простых, становится все труднее. Многое из того, что делают взрослые, так далеко от детских представлений, что игровая имитация все меньше способна воспроизвести дух этих занятий. Возможность эффективного участия в деятельности взрослых зависит, таким образом, от специальной предварительной подготовки. С этой целью создаются необходимые учреждения — школы — и придумывается способ обучения — занятия. Вести их препоручают специальной группе людей. Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путем, поскольку книжные знания таким образом не освоишь. <...> Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным. <...> Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах»<sup>10</sup>.

Для Дж. Дьюи школа есть особая среда жизни и развития человека. Размышляя о том, что собой представляет среда как таковая, он пишет: «...конкретная среда, в которой живет человек, подводит его к тому, чтобы видеть и чувствовать одно так, а другое — иначе; она заставляет его строить планы, чтобы его совместные с другими действия были успешными, она укрепляет одни убеждения и ослабляет другие, чтобы вызвать одобрение со стороны окружающих. Так постепенно среда формирует в человеке определенную систему поведения, установку на определенные действия. <...> Окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную (см.: Дьюи Дж. Демократия и образование. С. 16, 55, 78). Говоря о том, что предлагаемая им концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями и рекапитуляции прошлого, Дж. Дьюи писал: «Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни. <...> Цель школьного образования — обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост» (Там же. С. 79, 54, 53).

<sup>10</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. С. 13–14.

для живого существа. <...> Человек, действия которого связаны с другими людьми, находится в социальной среде. <...> Социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия. <...> Есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат». «Наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа», — заключает Дж. Дьюи<sup>11</sup>.

Говоря о происхождении школ, Дж. Дьюи обращает внимание на то, что «школы возникают, когда традиции общества становятся настолько сложными, что значительная часть культурного багажа фиксируется в письменном виде при помощи соответствующих письменных знаков. Они более искусственны и условны, чем речевые; им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми. Кроме того, в письменном виде обычно хранится информация о вещах, сравнительно чуждых повседневной жизни. Письменность хранит достижения, накопленные человечеством за многие поколения, хотя некоторые факты могут быть и временно не востребованы. Соответственно, когда сообществу требуется выйти за пределы территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам. <...> Молодые люди не могут в процессе повседневного общения приобрести представление о том, какую роль в жизни общества играют скрытые источники энергии или физические структуры, недоступные зрению. Так что для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения — педагогическое общение — и создаются соответствующие социальные институты — общеобразовательные школы»<sup>12</sup>.

Необходимость существования школ Дж. Дьюи связывает прежде всего с тем, что «всякая цивилизация слишком сложна, чтобы усваиваться целиком, in toto, ее приходится осваивать постепенно, разбивая на доступные усвоению порции. В современной общественной жизни связи так многочисленны и сложно переплетены, что ребенок даже при максимально благоприятных условиях не способен участвовать хотя бы в наиболее важных из них, он просто не готов к этому. А без участия в этих отношениях невозможно постичь

<sup>11</sup> Там же. С. 16–24.

<sup>12</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. С. 24.

их смысл, они не войдут в структуру его личных умственных установок. За лесом он не увидит деревьев: бизнес, политика, искусство, наука, религия — все они будут требовать внимания одновременно, и в результате получится сплошная неразбериха»<sup>13</sup>.

Подводя итог осмыслению причин возникновения института школы и особенностей решаемых школой задач, Дж. Дьюи делает вывод: «По мере того, как общество становится все более и более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи. Три важнейших функции этой специальной среды таковы: содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру; очищение и оптимизация положения дел, реально существующих в обществе; создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы зрелые члены общества, будь они предоставлены сами себе»<sup>14</sup>.

Основоположник теории тоталитаризма, немецко-американский философ Х. Арендт (1906—1975) в сборник философских эссе «Между прошлым и будущим», написанных ею в 1950—60-х гг., включила работу «Кризис и воспитание»<sup>15</sup>. В этом эссе Х. Арендт выразила весьма скептическое отношение к позиции, согласно которой школа должна обеспечивать возможность «не учить знанию, а оттачивать умение», считая, что усилия образовательного учреждения должны сосредоточиваться «не на внеучебном развитии навыков, а на знаниях, требуемых учебной программой»<sup>16</sup>.

Говоря о том, что, «как правило, ребенок впервые знакомится в школе», Х. Арендт пишет: «Однако школа отнюдь не является миром и не должна им притворяться, скорее она представляет собой учреждение, которое мы специально для выстраиваем подростков между частной сферой и действительным миром, чтобы переход от семьи к миру стал вообще возможным. Посещать школу ребенка принуждают не родители, а государство... поэтому по отношению к ребенку школа в некотором смысле выступает в качестве мира, пусть сама по себе таковым и не является. <...> Поскольку ребенок не знает мира, его надо с этим миром постепенно знакомить, поскольку он здесь новый, надо следить за тем, чтобы это новое находило себе место сообразно миру, какой он есть, а не было раздавлено его возрастом»<sup>17</sup>. По мнению Х. Арендт, «функция школы — рассказывать детям о том, что представляет собой мир, а не наставлять их в искусстве жизни. Поскольку мир стар, неизменно старше, чем они сами, изучение неизбежно обращается к

<sup>13</sup> Там же. С. 25.

<sup>14</sup> Там же. С. 27.

<sup>15</sup> См.: Арендт Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. М., 2014. С. 259—290.

<sup>16</sup> Там же. С. 272, 274.

<sup>17</sup> Там же. С. 280.

прошлому, независимо от того, насколько большая часть жизни будет потрачена в настоящем»<sup>18</sup>.

Современный американский психолог Г. Гарднер (р. 1943)<sup>19</sup>, уделяющий огромное внимание вопросам образования, создал на рубеже 1970–80-х гг. теорию множественного интеллекта<sup>20</sup>, которая получила широкое признание и интенсивно развивается исследователями во многих странах мира. Эта теория с момента своего появления оказывает все возрастающее влияние на изменения, происходящие в современной школе

Ставя вопрос о том, какие задачи прежде всего должна решать школа как образовательное учреждение, Г. Гарднер в 1999 г. заявил: «Я пришел к выводу, что самая важная, не поддающаяся упрощению цель школы — от начальных до старших классов средней — помочь ученикам лучше понять основные дисциплинарные способы мышления. Это означает появление у учеников способов мышления, которых у них раньше не было: обучение их тому, что такое мыслить научно, исторически, художественно, этически, математически. <...> Я установил, какие дисциплины важны для образования — физические и биологические науки, социальные науки (особенно история), математика, гуманитарные науки и искусства (включая музыку) и что значит понимать их. <...> Вы не можете понять что-либо, если у вас только одна мыслимая модель этого. Эксперт — это человек, у которого есть много моделей области изучения — множество способов думать о ней. Дисциплина весьма отличается от предмета. Предмет можно суммировать с помощью категорий. <...> Дисциплина должна иметь дело, например, с пониманием различий между мнением и доказательством и отношениями между теорией и фактами. <...> Вот где я сталкиваюсь с создателями тестов. Меня особенно не заботит, какие отрасли науки ученики изучают в средней школе. Меня заботит, чтобы школы достаточно глубоко погружались в предметы. Меня заботит, чтобы ученики понимали, как ученые-естествоиспытатели используют доказательства и как это отличается от использования доказательств историками. По-видимому, это и есть не поддающийся упрощению минимальный вклад школ. Если вы хотите заставить людей мыслить граждански, что, несомненно, является важной целью школы, существуют другие способы для осуществления этого. Если хотите держать детей вне улиц с 8 часов утра до 3 часов дня, для осуществления этого есть другие способы. Если вы хотите, чтобы дети получали большое количество информации, дайте им карманный компьютер **Palm Pilot** и экземпляр энциклопедии **Encarta**.

<sup>18</sup> Там же. С. 289.

<sup>19</sup> См.: Корнхейбер М. Л. Говард Гарднер (1943–...) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. С. И. Деникиной. М., 2012. С. 448–459.

<sup>20</sup> См.: Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М., 2007; Гарднер Г. Мышление будущего: пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни. М., 2015.

Но если вы хотите, чтобы они учились тому, как думать научно, вам надо десять лет провести, пытаясь справиться с доказательствами, потому что такая большая часть естественных наук глубоко контринтуитивна»<sup>21</sup>.

Сегодня вопрос о школе — это вопрос о том, каким завтра будет общество, так как именно школьному образованию отводится функция подготовки к жизни подрастающих поколений. При непрерывно ускоряющемся темпе общественного развития, при возрастании роли каждого отдельного человека в экономической, социальной, политической, духовной сферах общественной жизни все более актуализируется проблема осмысления того, что же такое школа, какие задачи она призвана решать, какие инструменты для этого использовать, на какие ценности и идеалы при этом ориентироваться.

Желаемый образ современной школы<sup>22</sup> можно, например, представить через совокупность следующих метафор:

- *школа—центр образования*, создающий для учащихся условия, необходимые как для непрерывного освоения исторического опыта человечества, так и для непрерывного накопления и обогащения индивидуального жизненного опыта;
- *школа-музей*, открывающая подрастающим поколениям доступ ко всему богатству человеческой культуры и способствующая их становлению как субъектов культурной жизни;
- *школа-мастерская*, позволяющая учащимся погрузиться в созидательную деятельность, направленную на создание различных материальных и идеальных продуктов, имеющих значение как для самих школьников, так и для окружающих их людей;
- *школа-лаборатория*, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность, индивидуальную и особенно коллективную, направленную на открытие истины, на созидание знания, на развитие интеллекта;
- *школа — демократическое сообщество*, представляющая собой целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии, формирующий активных, творческих, свободных, ответственных, разумных граждан, готовых и способных к самореализации и продуктивной совместной деятельности;
- *школа — социальный центр*, активно включенная в жизнь местного сообщества, в его развитие и решение его проблем, в его конструктивное преобразование;
- *школа — центр социального воспитания*, стремящаяся быть как центром образования, так и центром социализации подрастающих поколе-

<sup>21</sup> Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон [и др.]; пер. Л. В. Трубицыной. М., 2010. С. 556–557.

<sup>22</sup> См.: *Корнетов Г. Б.* Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России [Приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России»] / гл. ред. М. В. Щербина. М., 2014. Т. 3. С. 69–75.

ний, учитывающая и соотносящая бесконечное множество формирующих и развивающих их жизненных потоков.

### Список литературы

1. Арендт, Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / Х. Арендт ; пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. — М. : Издательство Института Гайдара, 2014. — 411 с.

2. Ветошкина, М. К. Педагогические воззрения Ксенофонта Афинского : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ветошкина Марина Константиновна; [Место защиты: Ин-т стратегии развития образования РАО]. — Москва, 2017. — 183 с.

3. Гарднер, Г. Мышление будущего: пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни / Г. Гарднер. — М. : Альпина Паблишер, 2015. — 180 с.

4. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. — М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. — 512 с.

5. Дьюи, Дж. Демократия и образование. / Дж. Дьюи; пер. с англ. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — 382 с.

6. Дьюи, Дж. От ребенка — к миру, от мира — к ребенку / Дж. Дьюи; сост., вступит. статья Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2009. — 352 с.

7. Коменский, Я. А. Панпедия (Искусство обучения мудрости) / Я. А. Коменский ; отв. ред. Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 317 с.

8. Коменский, Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — 576 с.

9. Корнетов, Г. Б. 155-летие со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53.

10. Корнетов, Г. Б. Гуманистическая педагогика Яна Амоса Коменского (к 425-летию со дня рождения великого чешского мыслителя) / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2. — С. 44–57.

11. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов ; М-во образования Московской обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики. — Москва : АСОУ, 2013. — 435 с.

12. Корнетов, Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 3. — С. 115–138.

13. Корнетов, Г. Б. Российская модель общественно активной школы / Г. Б. Корнетов // Среднее образование в России [Приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России»] / гл. ред. М. В. Щербина. — М., 2014. — Т. 3. — С. 69–75.

14. Корнетов, Г. Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 13–21.

15. Корнхейбер, М. Л. Говард Гарднер (1943–....) / М. Л. Корнхейбер // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней ; пер. с англ. С. И. Деникиной. — М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. — 485 с.

16. Ксенофонт. Киропедия; Агесилай / Ксенофонт ; Изд. подгот., пер., примеч., составил В. Г. Борухович и Э. Д. Фролов ; АН СССР. — Москва : Наука, 1976. — 334 с.

17. Пиаже, Ж. Ян Амос Коменский / Ж. Пиаже // Мыслители образования: в 4 т. / ред. Э. Морси. — М., 1994. — Т. 1. — 563 с.

18. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / Питер Сенге и др.; пер. Л. В. Трубицыной ; Моск. высшая шк. соц. и экон. наук. — М. : Просвещение, 2010. — 574 с.

19. Эпл, М. У. Джон Дьюи (1859–1952) / М. У. Эпл, К. Тейтельбаум // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней ; пер. с англ. С. И. Деникиной. — М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. — 485 с.

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. Уткин

### ХОЧЕТСЯ УСПЕТЬ СКАЗАТЬ...<sup>1</sup> (К 185-ЛЕТИЮ Д. И. МЕНДЕЛЕЕВА)

УДК 54(092)

ББК 74.03(2)5-218

Дмитрий Иванович Менделеев — всемирно известный российский ученый, общественный и государственный деятель (1834—1907), творческое наследие которого включает десятки работ в различных научных областях, в том числе — педагогике. Среди этого богатейшего научного наследия около 40 работ посвящено проблемам начального, среднего и высшего образования; особенностям организации технического образования; задачам развития системы женского образования; вопросам подготовки учительских кадров и профессуры, роли учителя в формировании целостного научного мировоззрения учащихся.

Ключевые слова: Д. И. Менделеев; биография; научно-педагогическая деятельность; российское образование; педагогические взгляды; подготовка учителей.

A. V. Utkin

### I WANT TO SAY... (TO THE 185<sup>th</sup> ANNIVERSARY OF D. I. MENDELEEV)

Dmitry Mendeleev is a world-famous Russian scientist, public and statesman (1834-1907), whose creative heritage includes dozens of works in various

<sup>1</sup> Предисловие Д. И. Менделеева к работе «Заметки о народном просвещении России» (1901): «Последнее предварительное субъективное замечание — о том, что я сам был учителем в двух гимназиях и в двух корпусах и профессором университета и разных высших специальных учебных заведений, — прибавляю для тех, кому может показаться, что я говорю только как отец и дед или как кабинетный ученый, измысливший что-то в часы досуга — больше из соображений отвлеченного свойства, чем из прямых требований современной жизни, за судьбами которой давно слежу, потому что на плечах у меня 66 лет. Не до полемики и не до общих мне мест, а назрело в жизни, хочется успеть сказать...».

scientific fields, including pedagogy. Among this rich scientific heritage, about 40 works are devoted to the problems of primary, secondary and higher education; the peculiarities of the organization of technical education; the problems of the development of women's education; the training of teachers and professors, the role of a teacher in the formation of a holistic scientific Outlook of students.

**Key words:** D. I. Mendeleev; biography; scientific and pedagogical activity; Russian education; pedagogical views; teachers' training.

«Если науку можно подразделять на отечественную и иноземную, то России принадлежит честь назвать Дмитрия Ивановича своим Русским ученым, и, действительно, Россия в праве гордиться этим великим своим сыном», — так начинался некролог 1907 г. об «одном из столпов знания — гениальном ученом Дмитрии Ивановиче Менделееве»<sup>1</sup>.

Химик, физикохимик, физик, метролог, экономист, технолог, геолог, метеоролог, нефтяник, педагог, преподаватель, воздухоплаватель, приборостроитель. Д. И. Менделеев относится к тем ученым-энциклопедистам, широта научных интересов которых не переставала удивлять даже его современников, отмечавших, что «потребовался бы целый том для перечисления в подробностях всех услуг, оказанных Д. И. Менделеевым как в области науки, так и в области применений ее к жизни»<sup>2</sup>.

Выдающийся ученый, педагог, общественный и государственный деятель, один из основателей Русского химического (1868) и Русского фи-

зического обществ (1872); член-корреспондент Петербургской Академии наук (1876), первый директор Главной палаты мер и весов (1893); один из создателей Санкт-Петербургского Политехнического института, член Совета Академии Художеств (1894). Автор названного его именем периодического закона (1869), на основе которого была создана Периодическая система химических элементов, ставшая основой для создания классического учебника «Основы химии» (Ч. 1—2, 1869—1871). По богатству и смелости, оригинальности мысли, влиянию на развитие и преподавание химии этот учебник в мировой химической литературе не имеет равного: он издавался 13 раз, переведен на английский, немецкий и французский языки<sup>3</sup>.

Для многих, знающих историю российской науки, Д. И. Менделеев, прежде всего, выдающийся химик с мировым именем, автор Периодической системы химических элементов. Современники вместе с тем свидетельствуют о том, что «...

<sup>1</sup> Дмитрий Иванович Менделеев (некролог) / Фотограф-Любитель. 1907 г. № 3 (оцифровал Третьяков Б. А.) Блог проекта «Наследие С. М. Прокудина-Горского» ([www.prokudin-gorsky.org](http://www.prokudin-gorsky.org)) Режим доступа: <https://oldcolor.livejournal.com/321762.html>

<sup>2</sup> Там же

<sup>3</sup> Менделеев Дмитрий Иванович. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

это был всесторонне образованный человек и какой бы областью знания Дмитрий Иванович не заинтересовывался, он быстро в ней ориентировался и часто высказывал такие мысли, которые специалисту в данной области и в голову не приходили»<sup>1</sup>.

В 1970-е годы Р. Б. Добротиным был разработан метод, подразумевающий целостный подход к оценке творчества Д. И. Менделеева. Построенная подобно родословному древу схема Р. Б. Добротина структурно отражает тематическую классификацию и позволяет проследить логико-морфологические связи между различными направлениями творчества выдающегося ученого. Р. Б. Добротин выделяет 7 основных направлений деятельности ученого:

- Периодический закон, педагогика, просвещение.
- Органическая химия, учение о предельных формах соединений.
- Растворы, технология нефти и экономика нефтяной промышленности.
- Физика жидкостей и газов, метеорология, воздухоплавание, сопротивление среды, кораблестроение, освоение Крайнего Севера.
- Эталоны, вопросы метрологии.
- Химия твердого тела, технология твердого топлива и стекла.
- Биология, медицинская химия, агрохимия, сельское хозяйство

Каждому направлению соответствует не одна тема, а логическая цепочка родственных тем — «поток научной деятельности», имеющий определенную направленность; цепочки не вполне изолированы — между ними прослеживаются многочисленные связи<sup>2</sup>.

Как отмечает Т. И. Платонова, педагогическое наследие Д. И. Менделеева неоднократно являлось предметом историко-педагогического анализа: «свидетельством признания научно-педагогических достижений Д. И. Менделеева служат работы С. И. Миропольского (1883), П. И. Ковалевского (1910), А. Г. Архангельского (1907), С. И. Залеского (1908). Во второй половине XX в. изучению творческого наследия Дмитрия Ивановича посвящены диссертационные исследования М. М. Германа (1944), Х. А. Агабабова (1949), Г. П. Куликовой (1953), Н. Д. Смирновой (1954), К. Н. Покровской (1955), Ф. Б. Базарова (1978), И. С. Алборовоной (1989), Э. В. Шваковой (1997). Авторы этих работ с разных точек зрения подходили к описанию и анализу педагогической теории и практики Д. И. Менделеева, например, как корифея русской физики (Х. А. Агабабов), педагога высшей школы (Г. П. Куликова), педагога и общественного деятеля второй поло-

<sup>1</sup>Там же.

<sup>2</sup> Вопросы истории и методологии химии: Сб. статей / ЛГУ им. А. А. Жданова; Под ред. Р. Б. Добротина. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1976–1978. Вып. 1. 1976. 105 с.; Летопись жизни и деятельности Д. И. Менделеева / Р. Б. Добротин, Н. Г. Карпило [и др.]; ред. А. В. Стронкин. Ленинград: Наука, Ленингр. отд.-ние, 1984. 517 с.

вины XIX — начала XX в. в России (Э. В. Швакова). Они фокусировали свое внимание на таких аспектах, как особенности методических взглядов Д. И. Менделеева (М. М. Герман), многогранность преподавательской деятельности (Н. Д. Смирнова), значимость вопросов воспитания для учебного (Ф. Б. Базаров), важность подготовки учителей (К. Н. Покровская), идее непрерывности образования (И. С. Алборова)»<sup>1</sup>.

Д. И. Менделеевым написано около 140 работ, книг и статей, и среди этого богатейшего научного наследия около 40 работ посвящено проблемам начального, среднего и высшего образования; особенностям организации технического образования; задачам развития системы женского образования; вопросам подготовки учительских кадров и профессуры, роли учителя в формировании целостного научного мировоззрения учащихся.

Родился Д. И. Менделеев в сибирском городе Тобольске 27 января 1834 года. Он был последним ребенком в многодетной семье Ивана Павловича и Марии Дмитриевны Менделеевых — из семнадцати детей 8 умерли еще в младенческом возрасте. Иван Павлович был выпускником Санкт-Петербургского Главного педагогического института и после его окончания в 1807 г. был определен «учителем философии, изящных искусств и политической экономии» классической гимназии в Тобольск,

где в 1809 году женился на Марии Дмитриевне Корнильевой. В 1818 года Иван Павлович был назначен на должность директора народных училищ Тамбовской губернии, а в 1823 году возглавил классическую гимназию Саратова, однако судьба сложилась так, что в 1827 году семья Менделеевых вернулась в Тобольск, где Ивану Павловичу предложили должность директора гимназии, в которой он когда-то начинал свою педагогическую деятельность. В год рождения Дмитрия 51-летний Иван Павлович неожиданно ослеп и был вынужден уйти в отставку. Хотя в результате сложной операции утраченное зрение было восстановлено, ему так и не удалось вернуться к своей любимой педагогической работе.

Дом семьи Менделеевых был своеобразным культурным центром Тобольска, гостеприимно распахнувшим свои двери для лучших представителей общества, были среди них и ссыльные декабристы — И. А. Анненков, М. А. Фонвизин, А. М. Муравьев, П. Н. Свистунов, И. Д. Якушкин и Н. В. Басаргин (за него впоследствии вышла замуж старшая сестра Дмитрия — Ольга). Таким образом, уже с детских лет Д. И. Менделеев получил возможность не только общаться с передовыми людьми своего времени, но и познакомиться с их взглядами на острые вопросы, связанные с будущим России. Но, безусловно, наибольшую

<sup>1</sup> Платонова Т. И. Гуманитарные основания развития естественно-научного образования в педагогическом наследии Д.И. Менделеева: автореф. ... канд. дис. М. : МПСИ, 2007. 21 с. С. 4–5.

роль в формировании мировоззрения маленького Дмитрия играла его мама, отдававшая все свои силы на борьбу с болезнью мужа и спасение своей семьи от нищеты<sup>1</sup>.

Осенью 1841 года Дмитрий Менделеев поступает в Тобольскую гимназию и в 1849 году заканчивает ее. Летом 1850 года Менделеев поступает на естественное отделение (физико-математический факультет) Главного педагогического института. В это время в нем проходили обучение около ста студентов, и большая часть будущих педагогов получали субсидии на получение образования из государственной казны. Рассуждая о вкладе института в государственно-общественное и социо-культурное развитие страны, Д. И. Менделеев с гордостью и уважением часто упоминал о том, что «не менее половины имен его воспитанников знает вся или большая часть России; добрая слава слышна о живущих еще и посейчас, а между умершими немало было лучших русских профессоров, учителей, писателей и ученых»<sup>2</sup>.

Много позже рассуждая о необходимости «особой организации для получения необходимых нам наставников», Д. И. Менделеев отмечал: «Сужу об этом по личному примеру, потому что сам обязан Главному пе-

дагогическому институту всем своим развитием»<sup>3</sup>. Его оценка уровня преподавания в вузе была чрезвычайно высокой: «Профессора его были первоклассные ученые своего времени, как Остроградский по математике, Савич по астрономии, Ленц и Купфер по физике, Брандт по зоологии, Воскресенский по химии и т. п. Остановлю внимание еще на том, что предметов или профессоров у нас было немного сравнительно с числом их в нынешних учебных заведениях и ради этого многие предметы были общими на разных факультетах до того, что естественники и математики на первых двух курсах проходили все предметы вместе, т. е. огонь в нашем очаге не тух от избытка топлива, а мог только разгораться под влиянием не только профессоров и товарищей, не только удобств для притока всего того кислорода, нужного для научного горения, который доставляли рядом со спальнями и жилыми помещениями находящиеся лаборатории в библиотеки, но и того общего направления или пыла, который установился в Главном педагогическом институте, по крайней мере, в то время, когда я сам в нем был»<sup>4</sup>.

Царившая в вузе среди студентов особая атмосфера познания, юношеского оптимизма и энтузиазма была

<sup>1</sup> Менделеев – гений русской науки Режим доступа: URL: <https://www.sites.google.com/site/mendeleev180let/pedagogiceskaa-deatelnost>

<sup>2</sup> Менделеев Д. И. Заметки о народном просвещении России / [Соч.] Д. Менделеева. – Санкт-Петербург : тип. В. Демакова, 1901. – 67 с.

<sup>3</sup> Менделеев Д. И. Познание России, Заветные мысли. Сборник. С. 167. Режим доступа: <http://rubooks.net/book.php?book=5314&page=149>

<sup>4</sup> Менделеев Д. И. Познание России, Заветные мысли. Сборник. С. 167. Режим доступа: <http://rubooks.net/book.php?book=5314&page=149>

обоснована Дмитрием Ивановичем следующим образом: «Мы все твердо знали, давши при вступлении личные обязательства, что будем педагогами, а потому по косточкам разбирали всю предстоящую нам жизненную обстановку и своим умом... В этой мелочи, на мой взгляд, сказывается своеобразность мировоззрения, сложившегося в нашем закрытом учебном заведении»<sup>1</sup>.

В 1855 Д. И. Менделеев с золотой медалью заканчивает отделение естественных наук физико-математического факультета Главного педагогического института и становится старшим учителем естественных наук одного из лучших учебных заведений Одесского учебного округа, Симферопольской мужской гимназии. Из-за военного положения, связанного с Крымской войной (1853–1856), учебные занятия в Симферополе были прекращены, и Менделеев получает распределение в Одессу, где работает старшим учителем в гимназии при Ришельевском лицее. Здесь он с головой уходит в работу: преподает математику, физику и биологию. Проработав полгода, он возвращается в Петербург, где защищает диссертацию на степень магистра химии и в 23 года становится приват-доцентом Императорского Санкт-Петербургского университета, где читает лекции сначала по теоретической, а потом по органической химии<sup>2</sup>. В 31 год Менделеев получил степень доктора, защитив блестящую диссертацию

«О соединении спирта с водой», а через год, в 1866 году он получает кафедру в Санкт-Петербургском университете, в котором работает до 1890 года (с 1865 года — профессор химической технологии, с 1867 года — профессор общей химии).

Большую роль в становлении учебного сыграла двухгодичная стажировка за границей (1859–1861), во время которой Д. И. Менделеев изучает деятельность научно-исследовательских лабораторий крупнейших университетов Европы, знакомится с известными исследователями, приобретает учебные книги и новые образцы оборудования.

После возвращения в Россию молодой энергичный талантливый химик чрезвычайно востребован — он читает лекции в Санкт-Петербургском университете, занимает должность профессора в Санкт-Петербургском Технологическом институте; преподает в Институте инженеров путей сообщения и во Втором кадетском корпусе; Николаевской инженерной академии и училище, читает лекции на Владимирских и Бестужевских женских курсах.

Материалы лекций обобщаются, систематизируются и становятся основой учебников «Органическая химия» (1861) и «Основы химии» (1868–1871). Последний представляет собой фундаментальный труд, в котором отражены новейшие открытия не только в химии, но и других областях

<sup>1</sup> Там же. С. 167.

<sup>2</sup> Менделеев — гений русской науки Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/mendelev180let/?page=pedagogiceskaa-deatelnost>

естествознания — физике, биологии, геологии и инженерии. Учебник, ориентированный на широкую аудиторию обучаемых, принес автору мировую известность и многократно издавался в России и за рубежом.

Активная научно-исследовательская и практически-педагогическая деятельность Д. И. Менделеева становится одним из источников анализа проблем в системе российского образования. Предлагаемые способы их решения Дмитрий Иванович связывал, с одной стороны, с необходимостью широкого и рационального использования природных богатств страны, с другой — с развитием творческих сил народа, с распространением просвещения и науки. Основная цель образования мыслилась выдающимся ученым как неразрывная связь научных исследований с потребностями экономического развития страны<sup>1</sup>. Он подчеркивал: «Нам особенно нужны образованные люди, близко знающие русскую природу, т. е. всю русскую действительность, для того чтобы мы могли сделать настоящие, самостоятельные, а не подражательные шаги в деле развития своей страны»<sup>2</sup>.

Образованию Д. И. Менделеев придает решающую роль, считая, что «сочетать индивидуализм, развившийся преимущественно в Европе, с общественно-государственным стро-

ем, родившимся в Азии, — этот ожидаемый синтез ...совершится не иначе как при посредстве развития образования»<sup>3</sup>.

Несмотря на то что особое внимание Д. И. Менделеев уделял естественно-научному образованию, прежде всего химическому образованию в средних учебных заведениях и в университетах, в фокусе внимания ученого были проблемы среднего, специального технического, профессионального, высшего технического и университетского образования, женского образования, а также реального и классического. Педагогические взгляды как часть научного творчества представлены в концептуальных по своему замыслу и содержанию трудах: «Заметки о народном просвещении России» (1901), «Заветные мысли» (1904), «Проект училища наставников» (1906), в многочисленных журнальных и газетных публикациях.

Д. И. Менделеев был убежденным сторонником бесплатного образования, считая, что должна существовать система, включающая учебные заведения для первоначального, среднего и высшего образования: за начальной школой следует переход в гимназию, которая должна быть единой и общеобразовательной, а высшее образование дает профессиональную подготовку. Центральное место в учебном

<sup>1</sup> Трегуб О. А., Якутина И. Б. Некоторые педагогические взгляды Д. И. Менделеева и образование в условиях современной России. Режим доступа: URL: <https://nsportal.ru/shkola/gaznoe/library/2015/03/13/nekotorye-pedagogicheskie-vzglyady-d-i-mendeleeva-i-obrazovanie>

<sup>2</sup> Менделеев Д. И. Познание России. Заветные мысли (сборник) Режим доступа: <http://rubooks.net/book.php?book=5314&page=60>

<sup>3</sup> Менделеев Д. И. Познание России. Заветные мысли (сборник) Гл. VII (О подготовке учителей и профессоров) Режим доступа: <http://rubooks.net/book.php?book=5314&page=166>

плане он отводил ремесленному труду, опытам в кабинетах, гимнастике, хорошему пению и т. д. Все занятия проводились в соответствии с определенным расписанием, чем преследовались следующие цели: дать отдых детям от умственного труда, укрепить их здоровье и увязать теоретические знания с конкретной практикой<sup>1</sup>.

Особое значение Д. И. Менделеев придает подготовке учителей и профессоров. Рассуждая об общегосударственном значении образования Дмитрий Иванович приходит к «несомненному заключению, что первейшею заботою стран, подобных России, видящих свой идеал впереди, а не сзади, должна служить забота об образовании наставников всякого рода, а в особенности для средних и высших учебных заведений; прочее все еще можно предоставить индивидуальности и случайности, а этого ни в коем случае не должно, т. е. к образованию наставников высших степеней надо приложить много усилий и средств страны, если она хочет расцвета своей жизни впереди и хочет, хоть и постепенно, достигать желаемого синтеза»<sup>2</sup>.

Подробно описывая проект училища для учителей, он глубоко убежден, что к педагогическому делу надо призвать тех, кто чувствует к нему и к науке призвание, «понимает общую надобность» образования. Приводя в пример опыт Главного педагогического



института и опираясь на деятельность по подготовке научных кадров в таких университетах, как Петербургский, Московский, Казанский и Дерптский, Д. И. Менделеев считает, что «необходимое для России высшее учебное заведение, приготавливающее учителей гимназий, а среди них и будущих профессоров, было закрытым, т. е. давало бы своим воспитанникам не только лекции, библиотеки, лаборатории и т. п., но и помещение для жизни, стол, одежду и все прочее, потому что только при этом условии возможно, по моему мнению, достичь того, чтобы у нас родились свои Платоны и Невтоны, о которых так мечтал Ломоносов»<sup>3</sup>.

В главном училище наставников, по его мнению, должно быть три фа-

<sup>1</sup> Авсиевич М. Т. Философско- педагогические взгляды Д. И. Менделеева. Режим доступа: <https://knigi.link/filosofiya-narodov-kniga/filosofsko-pedagogicheskie-vzglyadyi-27580.html>

<sup>2</sup> Менделеев, Д. И. Познание России. Заветные мысли (сборник) Гл. VII (О подготовке учителей и профессоров) Режим доступа: <http://rubooks.net/book.php?book=5314&page=166>

<sup>3</sup> Там же С. 169.

культета: историко-филологический, физико-математический и камеральный, или технический, с разными их подразделениями на последних курсах (1–2 года). На первом из них главнейшими предметами должны быть философия, литература и история; на втором — математика, физика, химия и биология. «Что же касается до камерального, или технического, факультета, — отмечает Дмитрий Иванович — то его, по моему мнению, можно образовать только на последних двух курсах из лиц, получивших предварительную подготовку на двух других упомянутых факультетах, положив основным предметом политическую экономию, выработка преподавателей которой должна составить одну из основных задач предполагаемого института, если он назначается для оживления всего русского просвещения и для создания в России массы самостоятельных ученых, каких и можно ожидать при посредстве пра-

вильного течения дел в предлагаемом институте»<sup>1</sup>.

Краткость, ясность и точность изложения, четкое определение употребляемых понятий, аргументированность авторской позиции, убедительная рассудительность — особенность авторского стиля Дмитрия Ивановича. Рефреном многих его работ стал принцип «стараясь быть, как умею, кратким, но ясным, угождающим только благу своей страны, а не ее либералам, консерваторам и утопистам»<sup>2</sup>.

Неутомимый труженик, ученый и мыслитель Д. И. Менделеев был представителем той части русской интеллигенции 60-х гг. XIX в., которой были близки идеи служения нравственному долгу, полной самоотдачи, отрешенности от суетности бытия; той ее части, которая основой научного и экономического развития страны считала неразрывную связь «между живым делом народа и его образованностью»<sup>3</sup>.

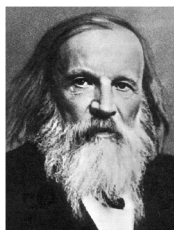
<sup>1</sup> Менделеев Д. И. Познание России. Заветные мысли (сборник) Гл. VII (О подготовке учителей и профессоров) Режим доступа: <http://gubooks.net/book.php?book=5314&page=170>

<sup>2</sup> Там же С. 149.

<sup>3</sup> Менделеев Д. И. Заметки о народном просвещении России / [Соч.] Д. Менделеева. — Санкт-Петербург : тип. В. Демакова, 1901. — 67 с.

### Список литературы

1. Авсиевич, М. Т. **Философско- педагогические взгляды Д. И. Менделеева.** / М. Т. Авсиевич. Режим доступа: URL: <https://knigi.link/filosofiya-narodovkniga/filosofsko-pedagogicheskie-vzglyadyi-27580.html>
2. **Вопросы истории и методологии химии: Сб. статей / ЛГУ им. А. А. Жданова;** Под ред. Р. Б. Добротина. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976—1978 — Вып. 1. — 1976. — 105 с.
3. **Дмитрий Иванович Менделеев** (некролог) / Фотограф-Любитель. 1907 г. № 3 (оцифровал Третьяков Б. А.) Блог проекта «Наследие С. М. Прокудина-Горского» ([www.prokudin-gorsky.org](http://www.prokudin-gorsky.org)) Режим доступа: <https://oldcolor.livejournal.com/321762.html>
4. **Летопись жизни и деятельности Д. И. Менделеева / Р. Б. Добротин, Н. Г. Карпило [и др.] ; ред. А. В. Сторонкин.** — Ленинград : Наука, Ленингр. отд-ние, 1984. — 517 с.
5. **Менделеев — гений русской науки** Режим доступа: URL: <https://www.sites.google.com/site/mendeleev180let/pedagogiceskaa-deatelnost>
6. **Менделеев Дмитрий Иванович** Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. **Менделеев, Д. И. Заметки о народном просвещении России / [Соч.] Д. Менделеева.** — Санкт-Петербург : тип. В. Демакова, 1901. — 67 с.
8. **Менделеев, Д. И. Познание России, Заветные мысли. Сборник.** / Д. И. Менделеев. Режим доступа: URL: <http://rubooks.net/book.php?book=5314&page=149>
9. **Платонова, Т. И. Гуманитарные основания развития естественно-научного образования в педагогическом наследии Д. И. Менделеева : автореф. ...канд. дис. .../ Т. И. Платонова.** — М. : МПСИ, 2007. — 21 с.
10. **Трегуб, О. А. Некоторые педагогические взгляды Д. И. Менделеева и образование в условиях современной России / О. А. Трегуб, И. Б. Якутина.** Режим доступа: URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/03/13/nekotorye-pedagogicheskie-vzglyady-d-i-mendeleeva-i-obrazovanie>



Д. И. Менделеев

## О НАПРАВЛЕНИИ РУССКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ<sup>1</sup>

Сперва и люди, как многие животные, жили только семьями и общинами. Потом додумались до пользы государственного устройства и до расширения его граней во многих отношениях. Ныне человечество мыслимо только как разумная связь государств, а общественные школы – как один из плодов государственности.

Речь моя касается впереди только до русского школьного образования, отвечающего современному состоянию России, как я его понимаю. Государственная школа не исключает семейного и общечеловеческого образования, а только их формирует и связует, потому что само государство исходит из семейства и ведет к общечеловечности, ясно видимой в том, что весь шар земной уже охвачен до концов и во все его закоулки проникают единые общие начала. Конец веков “Новой истории”, начатой Колумбом, уже виден, и века “Новейшей истории” начнутся с близким концом колониальной эпохи и с водворением некоторого общего единства, по-видимому начинающегося в совокупных усилиях наций на берегу Печилийского залива, где старое вступило в бой с новым, где слышен погребальный марш классицизму и Тамерланам всяких цветов.

Готовящиеся к наступлению века будут, несомненно, веками жизненного реализма, стремящегося не вширь, а вглубь и в высоту. К тем векам следует готовить нарастающие поколения. И мы, русские, можем вступить в них впереди иных народов, приспособив к тому все наше школьное образование, ибо идеалы наши не сзади, а впереди, и у нас нет общей цельной системы государственного образования, так как современная смесь классицизма с профессионализмом есть явление, очевидно, случайное, бессистемное и нам мало подходящее.

Первые училища, распространившиеся в России, были духовные. Так требовалось потому уже, что религия была заимствована, а предания и обычаи, передаваемые в семьях помимо всяких школ, не только не были достаточны для духовного образования народа, но и следовало их заменить совершенно новыми – для правильного роста страны, что успешнее всего достигается только с помощью

<sup>1</sup> Менделеев Д. И. Заметки о народном просвещении России

школ. Ах, как все это надо не забывать, обсуждая дела русского просвещения во все времена, до настоящего включительно, так как не все же старое и обычное на веки вечные полезно сохранять, и многое непременно следует, при помощи школ, прочно заменять тем, что нужно для современного периода роста страны, народа и государства!

Иначе ведь будет новый Китай, где школа назначена только для консерватизма содержания и форм. А может ли ныне кто-нибудь завидовать участи Китая? Однако он сохранялся веками – все же благодаря только своим школам, ибо в них сила, побольше многих иных, сокрушивших сильнейшие государства, недостаточно забитившиеся о школах для своего народа.

Все мы знаем плоды, достигнутые свержением старых языческих кумиров и устройством новых, христианских кафедр в России. Православная Россия могла ли бы сделать такую самобытную – без этих духовных школ, долженствовавших, дать образцы, или примеры, и наставников, или пастырей? Да и могут ли многие самобытные стороны силы народной родиться, распространяться, развиваться и совершенствоваться без целесообразно организованного школьного образования? Наши желания и упования, которыми определяются все наши действия, не слагаются ли в большей своей части в школьный период жизни и не будут ли они без планомерных школ противоречивыми, сбивчивыми, разрозненными, эгоистическими и бессильными?

Надеясь на правильность и единообразие ответов по вопросам, поставленным выше (и отчасти предлагаемым далее), в немногих словах постараюсь закончить это вступление, необходимое для ясности всего последующего.

Понадобилось нашей стране, при ее самостоятельном росте, организованное войско – и нельзя было не завести военных школ, хотя драться всегда умеют без учения и особо учат при поступлении в состав войск. Суворовы, Кутузовы, Скобелевы, Драгомировы и несть числа, сколько иных русских воинов, прославивших наше войско, вышли из этих самых школ. Могла ли бы Россия занять свое современное положение среди вооруженного мира, если бы не имела целой системы школ для военного обучения и образования на разных его ступенях?

Прямая необходимость заставила позаботиться затем о том, чтобы увеличивающийся штат чиновников всяких ведомств, так необходимый развивавшемуся государству, имел потребную степень образования, определяющего грамотность – повыше писарской, гуманность в отношении к жителям и, сверх того, во многих случаях специальную подготовку: юридическую, медицинскую, инженерную и т. п. В ответ на это требование созданы были те школы всех поряд-

ков, которые лучше всего можно назвать литературными, потому что преимущественно этот характер получила тогда наша средняя школа, и развитие этих школ положило прочное начало расцвету у нас, с одной стороны, образованного чиновничества, щеголяющего стилем и последовательностью изложения, а с другой стороны – самостоятельных литераторов, ученых и художников — от Карамзина и Пушкина, от Лобачевского и Остроградского, от Глинки и Перова.

Не условия русской частной жизни, со всеми ее тогда простецкими, но насущными требованиями, имелись при этом в виду, а некоторое идеальное и властное от них отвлечение, правда, возвышающее людей над общим уровнем, но отрывающее их от важнейших и первичных интересов всего народа, которые представлялись сами себе и презрительно прозваны были тогда – в лучшем случае – “мещанством”, поныне страшным для многих из наших образованных людей.

Между живым делом народа и его образованностью тогда не искали связи, даже создали особого вида пропасть, посейчас едва начинающую заполняться, да и то благодаря не славянофилам, народникам и толстовцам, а только освободительным мерам 60-х годов, железным дорогам и развитию – за последнее время – промышленности. Только недавно передовые русские перестали стыдиться говорить между собою по-русски, и я еще хорошо помню время, когда степень образования почти измерялась свободностью французского изложения мыслей. Однако не вся сила русского образования ушла в это “горе от ума”, в этих “героев” своего времени.

Почва все же сказала в слове, потому что вначале всегда бывает слово. Слагалось понемногу свое суждение, и чисто русские голоса стали слышаться. И если мы получили ныне в мире свой особый цвет, то этим обязаны не только тому одному, что составляет могущественное государство, но также отчасти и тому, что наши гражданские учреждения, наша литература, наши науки и искусства доросли до того, что, прямо или косвенно, много или мало, стали уже влиять как на внутреннюю жизнь страны, так и на внешние ее отношения. Так, например, наши финансовые мероприятия изучаются, наших писателей переводят, голоса наших ученых стало необходимым принимать во внимание во многих научных областях, а наших художников везде желают видеть, слышать и узнавать.

Для цели моей статьи особо важно обратить внимание на то, что образование, вызванное потребностями народно-государственными, не только скоро дало ожидавшиеся от него результаты, но и явно превзошло ожидаемое. Желали укрепить христианское просвещение, а народ стал – в целой своей массе – не менее христианским, чем другие народы, ранее нас получившие духовные школы, выдвинув из себя образцовых пастырей Церкви. Потребовалась от школ

военная подготовка, и народ дал войско и передовых воинов – на славу. Прошло едва одно столетие с учреждения тех школ, которые выше названы литературными, – а уже во всех управлениях найдется много просвещеннейших чиновников, выдались и образцовые; литература же, искусства и науки дали уже немало имен, везде известных и навсегда долженствующих сохраниться.

По сообразованному плану обучения, как в сказке – по щучьему велению, – все даст этот стомиллионный народ, способности и гений которого признали все, сколько-либо его успевшие узнать. Богатые руды скрыты в почве народной, и школа даст им выйти на Божий свет. И никому на свете, а тем более нам самим, не чуждо ясное сознание того, что у России еще многое впереди, что она еще и ныне – “молодое” государство и что способом верного превращения молодого в зрелое должно быть не одно время, а в соединении с обдуманною системою всего образования, что вложенное в школы окажется на деле чрез одно или два поколения. Если же чего-либо не развили при посредстве школ, расцвета того не ищите в массе даже просвещеннейших духовных, военных и литераторов, хотя бы то и отвечало существеннейшим склонностям народа.

А какие требования вложены в нашу последнюю, современную систему просвещения, особенно центрального, т. е. среднего, разбирать не стану теперь – по трем причинам. Во-первых, потому, что в свое время, когда вводилась нынешняя система среднего образования, устно, письменно и печатно я уже говорил об этом и с тех пор существа своего мнения не переменял, так как предвиденное тогда – теперь стало у всех на глазах. Во-вторых, наводить критику на столь сложный предмет, как система образования, хотя и довольно легко, но опасно, не потому, что, пожалуй, этим гусей раздразишь, а потому, что критика увлекает и, того гляди, не оставит места для положительной стороны изложения, да и без меня уже многие в последнее время навели эту критику – пришлось бы, может быть, повторять ранее слышанное. Меня же льстит мысль по мере моих сил оформить не отрицательную, а положительную сторону педагогических суждений, витающих в русской среде, слышных везде. В-третьих, – и это самое главное – мнение мое о современной системе школьного образования, особенно среднего, обрисуетса само собой, когда стану пробовать излагать положительную сторону своих посильных педагогических соображений.

Ни на минуту не обольщаюсь при этом даже тенью мысли о том, что эти соображения будут полны и непреложно верны, и если их решаюсь излагать, то лишь потому, что теперь пришло, мне кажется, время, когда не одни чисто государственные, но прямо народные, частные надобности заставляют искать не просто чиновного и лите-

ратурного общего образования, прозванного многими “языческим”, а более жизненного и притом чисто русского.

Запрос не на критику, а на обсуждение обдуманного вперед направления русского образования слышится мне у нас повсюду (он существует ныне и в других странах, и там, особенно для средних школ, ищут новых начал), и мне желательно ответить на него сперва вообще, а потом (т. е. в следующих статьях) в некоторых частностях, так как одних общих положений здесь, очевидно, мало, а одни частности приличнее властному законодательству, чем скромному мыслителю, желающему поделиться своими соображениями и опытом. Пусть хоть осудят, но, может быть, и задумаются.

Но раньше чем говорить о каких бы то ни было сознательных началах, которые желательно вложить в русское на всех степенях, а особенно в среднее образование, следует выставить на вид совершенную необходимость для проведения в жизнь сознанных начал – специально готовить самих учителей, если не всех, то, по крайней мере, образцовых, нормальных, если можно так выразиться. Это – в свое время – ясно понимали у нас; для этой цели и существовал давно уже закрытый Главный педагогический институт, питомцем которого был пишущий эти строки, вместе с множеством других педагогов, оставивших свои следы на всем просвещении России -- за известное уже истекающее ныне время. Теперь они отживают век.

Достаточно вспомнить – хотя бы только примера ради – между физико-математиками имена уже сошедших в могилу И. А. Вышнеградского, Н. Н. Страхова и К. Д. Краевича, чтобы показать, каких видных людей, каких плодovitых ученых и писателей выпускал названный институт. Не менее половины имен его воспитанников знает вся или большая часть России; добрая слава слышна о живущих еще и посейчас, а между умершими немало было лучших русских профессоров, учителей, писателей и ученых. Так как факт этот сам по себе примечателен и может давать повод думать, что такой результат достигался исключительно строгим выбором поступающих, – чего, могу заверить по собственному примеру, вовсе не было на деле, – то считаю не лишним остановиться на его объяснении, как я его понимаю, проведя большую часть жизни в педагогической деятельности.

Мое объяснение мне кажется столь простым, что его увидит каждый, когда узнает, что все заведение было “закрытым”, имело первоклассных ученых профессорами и что от каждого, выдержавшего немудрое поверочное вступительное испытание, требовали расписки, обязывающей прослужить по учебному ведомству, – там, где будет назначено, – не менее двух лет за каждый год учения в институте. Тут все важно само по себе и, наверное, не было случай-

ным, а было разумно соображено заранее. Ведь можно было бы, например, и просто объявить, что за учение предстоит обязательная служба там, куда пошлют. Нет – требовали расписку. Очень я хорошо помню, что в те 16 лет, которые прожил до поступления в Главный педагогический институт, никаких я никому расписок – да еще на какой-то отдаленный срок – никогда не давал. А тут заставили всю расписку самому написать. Оно, во-первых, удивило, во-вторых, было как-то лестно чувствовать себя уже решающим свою судьбу, а в-третьих, заставило много и не раз подумать с самого начала о том, что каждому из нас предстоит. А так как и все тут были такие же, вступившие в свободный договор и в одинаковый, да сошлись со всех концов России, одни из гимназий, другие из семинарий, одни с Кавказа или из Сибири, другие из остзейских и польских губерний, то взятые расписки влияли и на самых беспечных, неизбежно заставляя обдумать предстоящую карьеру и находить в ней свои скромные жизненные идеалы.

Когда-нибудь, если успею, я опишу, насколько помню, студенческую нашу жизнь в Педагогическом институте; она не лишена своей поучительности для нашего времени, а теперь мне достаточно сказать, что внешних, материальных забот о квартире, столе, одежде, книгах и т. п.; что отнимает много покоя, сил и времени у современного студенчества, у нас вовсе не было, – все было казенное; профессора же были подобраны первоклассные, например, для физико-математического факультета такие, как Остроградский, Воскресенский, Куторга, Брандт, Рупрехт, Ленц, Купфер и т. п., да и всякие научные пособия были под руками, библиотеки, лаборатории, кабинеты, музеи. Юный пыл тут не погасал, а разгорался, ему давали всю возможность направляться к делу науки, и она захватывала многих людей уже на всю жизнь. Такое свойство науки проявляется у нас повсюду, где есть хоть малая совокупность подходящих условий и нет предварительной порчи разными способами, особенно карьерным классицизмом. Конечно, не все погружались в науки, но, хорошо помню и знаю из результатов, – очень многие. Вот от этих-то примеров все почти и работали во всю силу, так как и в науке есть заразительность.

При этом все помнили, что дали свою личную расписку и что во время студенчества надо сделать все возможное, чтобы жизнь потом не заела, часто об этом толковали и после выхода из института были уже подготовлены к своей деятельности не одними курсами педагогики, все освещавшими верхним светом, а более всего взаимным общением, проникавшим во все щелки педагогического дела молодыми, пытливыми глазами людей, принесших со всех концов России свой школьный опыт. Совместная жизнь, отсутствие внешних забот, руководство первоклассных профессоров (мы

тогда их каждого понимали насквозь и часто обсуждали – да и везде студенты тонко знают профессоров), привычка к самостоятельности, которой покровительствовало внимание профессоров и товарищей и многократное предварительное обсуждение всех подробностей учительской жизни – вот что вырабатывало учителей в Главном педагогическом институте. Его закрыли под влиянием модных – для своего времени – мыслей о пользе вmeshать студентов в самую жизнь, заставляя погружаться во все ее мелочи в период своего учения.

На давний и славный опыт закрытых английских университетских колледжей, даже на опыт Главного педагогического института и не думали ни минуты обращать внимания, а об учителях говорили прямо, что “свято место пусто не будет”, т. е., что учителя найдутся и среди тех, кто не готовился к этому скромному, но почетному званию. Оно, пожалуй, так и можно было бы соображать, если бы педагогическая деятельность состояла только в обучении тому, что распространилось уже в жизни.

А когда педагоги должны содействовать перестройке жизни на улучшенный, сообразно времени, лад, тогда особая продолжительная подготовка учителей, их долгая дума и разбор ими всех мелочей в кругу однокашников, вместе с некоторою идеализацией предстоящей деятельности и с предварительным разбором ее по косточкам, да в период молодой энергии, все желающей пробраться до конца по внешности и до идеала – изнутри, наверное, должны давать несравненно более надежный результат. Не хочу я этим сказать, что будущий Главный педагогический институт должен быть простым сколком с некогда бывшего, а желаю только внушить мысль о том, что учительское и профессорское звание заключает в себе столько чисто специальных особенностей, требует такой внутренней долгой подготовки, что для них нужнее, чем для многого другого, специальное высшее учебное заведение, вроде того, как для подготовки хотя бы моряков, художников, архитекторов.

А так как высшее зло, особенно для средних школ, которого надо бояться в учителях, состоит в узости их педагогических убеждений, то от будущего Педагогического института необходимо требовать, чтобы в нем были вместе и рядом всякие факультеты, а не какие только-либо одни, например, отдельно – институт для математиков, другой для филологов, третий для натуралистов, четвертый для учителей прикладных или технических знаний. Взаимное трение в молодые годы между готовящимися быть специалистами, а особенно воздействие людей, посвящающих себя таким абстрактным наукам, как, например, математика, на лиц, занимающихся реальными (например, естественными) и прикладными (профессиональными,

например, юридическими и техническими и т. п.) науками – так полирует ум, что грубая, а в педагогическом смысле – даже и очень опасная, односторонность поневоле исчезнет от тесного и долгого общения со сверстниками иных специальностей.

Знаю я, что студенческого общения и тесноты их сближения у нас теперь стали бояться из-за так называемых “студенческих историй”. Но при этом прошу обратить внимание на то, что такие “истории” начались у нас именно тогда – с 60-х годов, – когда уничтожили тот вид тесного общения, который существовал прежде у казенно-коштных студентов и был так развит в Главном педагогическом институте. Без общения и некоторого вида взаимного воспитания друг другом не может обойтись никакая школа, от начальной до самой высокой – специальной. Это взаимное школьное общение приучает к условиям жизни посильнее забот о квартире или столе, делает людей практическими, и – что более всего характерно для школ – воспоминание о нем живет всю жизнь в лучшем уголке памяти. Это общение дает истинный смысл и важные преимущества школьному образованию, по сравнению с домашним; дом семьи есть первый основной пример общности, а школа – второй, а учить надо не для личных, а для общественных целей.

Государственные школы всех порядков должны научить и воспитывать в общности уже потому, что государство есть ныне высшая форма общности, а она без духовного взаимного общения просто логически невысказима, так как одно механическое сближение – на общих скамьях – так внешне и грубо, что молодежь удовлетворить не может. Если не будет существовать между студентами духовного общения в естественном его виде, потребность в нем должна проявиться хоть в изуродованном виде. А если вовсе не будет этой потребности общения, – то знак недобрый, эгоистического или, в лучшем случае, аскетического, мертвого, государствену чуждого свойства.

Тот ничего не смыслит в педагогике, кто упустил из виду значение общения между студентами, да еще разных специальностей. Но так как речь моя только случайно коснулась этих “студенческих историй”, то я воздержусь от развития этой стороны предмета, а постараюсь закончить свое отступление – в сторону образования учителей – следующими положениями, составляющими вывод из моих посильных мнений об этом предмете:

1. Так как России предстоит еще много развивать свои школы, чтобы из страны “молодой” стать “зрелой”, то в ней настоятельно необходимо устройство, по крайней мере, одного нормального высшего учебного заведения, специально приноровленного к подготовке учителей главных предметов, преподаваемых в средних учебных заведениях. Наши друзья французы, всегда имевшие свою

знаменитую Нормальную школу в Париже, завели недавно “нормальные” школы во всех округах.

У нас же и одну, плодотворно действовавшую лет 60 под именем Главного педагогического института, закрыли, а устроили затем только подготовку учителей-филологов для классических гимназий и школы для подготовки народных учителей, что составляет лишь каплю в океане требующегося у нас комплекта учителей. А без правильной подготовки целой их массы всех благих результатов от расширения числа школ ждать, по моему мнению, никоим образом нельзя. Обдуманная, цельная система образования, нужная России, должна начаться именно с устройства высшего училища для приготовления учителей. Со случайными, неподготовленными учителями, да в столь обширной стране, как Россия, толку от учения будет много меньше, чем может быть.

2. Науки в чистом виде, сами по себе, а не одно их приложение к учебному делу (т. е. методика и т. п., как в учительских семинариях), должны составлять предметы занятий будущих педагогов, потому что государству, в его современном состоянии жизни, от училищ прежде всего надо требовать истинных жизненных знаний, и тот только учитель и будет действовать плодотворно на всю массу учеников, который сам силен в науке, ею обладает и ее любит. Будут готовить учителей гимназий, а из них выберутся и профессора для высших учебных заведений. О заготовке их в последнее время как-то забыли, и это скоро должно отозваться общим понижением уровня нашего просвещения, так как мы все еще очень молоды в научном отношении, а научные карьеры у нас полны терний и не особенно привлекательны ни в каком отношении, особенно за последнее время. Без увлечения наукой нельзя ждать массы дельных учителей и надлежащих плодов от умножения школ.

3. Факультетское деление, даже очень дробное, для высшего педагогического учебного заведения совершенно неизбежно не только потому, что весь строй влечет отдельных лиц к различным разрядам знаний, но и потому, что уровень всех отраслей знаний и их содержание ныне быстро повышаются, а учителя, как местные светочи науки, должны стоять на полной высоте современных знаний в своей специальности. Обсуждать и охватывать может способный человек очень много разных научных областей, но учить плодотворно и систематически, даже в среднем учебном заведении, ныне можно только понемногу, так как самое сложение (концепция) разных отраслей знаний часто уже глубоко между собою различается. Старое факультетское деление уже везде почти должно уступать место более мелкому подразделению (на отделения), потому что научные области расширяются, а учителя неизбежно должны вникнуть в тонкости избранной специальности, чтобы обладать ею

и разносить свет знаний во все углы России.

4. Так как жизнь уже вызвала у нас технические и сельскохозяйственные учебные заведения и в них нужны свои профессора и учителя, то современный русский Главный педагогический институт непременно должен иметь и факультет прикладных знаний или несколько отделений в высших курсах, так приспособленных, чтобы физико-математические и естественно-исторические основания прикладных знаний его слушателям были известны во всей должной полноте.

Политехникумы и сельскохозяйственные академии, конечно, могут дать, между прочим, и учителей соответственных знаний, но высший их сорт – если можно так выразиться – можно ждать только от специального педагогического учреждения, если в нем будет свой технический факультет. Оттуда, я думаю, и должны выйти наши оригинальные, свои научные руководители русского сельского хозяйства и многих отраслей нашей техники. Узкие, чисто практические институты едва ли их могут дать, так как там недостает той атмосферы чистого знания, которая одна творит настоящих творцов. Ах, я знаю, что приходится мне подчас говорить не сладкие вещи, но лучше говорить, чем молчать, если опыт жизни настойчиво внушает определенные понятия!

5. Устройство и содержание даже одного, первого такого (со многими факультетами) Педагогического института, конечно, будет стоить не менее, чем двух университетов или политехникумов, тем более что потребуются содержать большой штат профессоров и их помощников и много воспитанников, да всех их окружить всякими научными пособиями, а все это стоит дорого. Результатов же придется ждать дольше, чем от вновь учреждаемых политехникумов, совершенно необходимых современной России. Тут уже ничего почти нельзя поделывать, разве, кроме того, что связать предлагаемый институт с Академией наук, так как у нее есть уже кое-что готовое, есть немало специалистов, да и мысль Петра Великого состояла в том, чтобы Академия наук служила России не только разработкою наук, но и для образования в ней образцовых учителей. Однако осуществление мысли этой, не раз мною слышанной, едва ли поведет к заметному сокращению расходов, а главное – будет противоречить началу, советующему “вино новое не вливать в мехи ветхие”, а у Академий всяких, в том числе и у нашей, столь много старых традиций, что новое начало прививать к ним труднее, чем начинать сызнова. Но пусть расходы будут велики, пусть и проценты на них станут увеличиваться только чрез десятки лет, – лишь было бы твердо установлено специальное образование учителей, лишь родилась бы, хоть для внуков, если не для детей, школа с учителями действительно образцовыми.

Нельзя же, забываясь о том, чтобы были у России всякие свои специалисты, забыть о том, что ей всего нужнее хорошие учителя.

Это так мне кажется ясным, что я считаю возможным перейти к изложению общих своих соображений о тех задачах, которые, по моему мнению, следует иметь в виду, обсуждая систему образования, пригодную для России при ее современном и предстоящем положении.

Основную тему моих педагогических мыслей, как заметил, вероятно, и сам читатель из начала статьи, составляет желание распространить убеждение в том, что школа составляет громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государств, смотря по основным предметам и по принципам, вложенным в систему школьного образования, особенно среднего.

Последнее потому, что низшие, или народные, школы, по существу своему, могут давать только грамотность и только кое-что для начального роста убеждений или нравственных начал и для внешней обстановки отдельных лиц. Что же касается до высших школ, подобных университетам, политехникумам и т. п., то они назначены преимущественно для высших форм специализации, и в них входят уже люди с теми идеалами и привычками, которые вынесены из средних школ и из окружающей жизненной обстановки.

Конечно, преимущественно из них ныне выходят те люди, которые придают народу его основной современный цвет и внутреннее содержание, так как “изобретать” (по терминологии Тарда) ныне можно только в такой области, в которой мудрость веков или главные основы специальных сведений уже известны; но необходимые для приложения в жизни этих знаний энергия и упования, любовь к окружающему и настойчивость в трудолюбии — не только зарождаются ранее специализации, т. е. в средних учебных заведениях, но и формируются в тот критический период (лет от 14 до 16 или около того), когда слагается внешний человек, а этот возраст обыкновенно проводится в так называемой средней школе. Бесспорно, что средние школы — без высших, специальных — дадут мало стране того, что ей надобно, но, несомненно также и то, что наилучшие высшие или специализированные учебные заведения не могут дать много настоящих, христианских плодов, если в эти заведения будут входить из средних учебных заведений юноши с классическими привычками языческого свойства, например, без привычки внимательно и долго наблюдать ранее, чем судить, с убеждением о том, что “*veni, vidi, vici*” возможно и ныне в жизни, что аттестат “зрелости” дает права, а не налагает обязанностей пред страной, дающею этот аттестат и т. п.

Итак, не входя пока ни в какие подробности, касающиеся содержания того образования, которое желательно сообщить современ-

ному юношеству (об этом я предполагаю не умолчать, а говорить особо – в дальнейших своих статьях), должно задаться вопросом, очень жизненным, по моему крайнему разумению, ныне для России: какие начала, судя по современным нашим потребностям, привычкам и убеждениям и по духу времени, должно вложить в центральное (т. е. среднее) образование, чтобы оно ответило желанию народному и благу России, понимаемому в том смысле возможно общего народного благоденствия, который заложен во всей нашей истории и должен естественно развиваться будущими поколениями?

Свой ответ на этот вопрос я излагаю прямо так, как он составил-ся у меня в мыслях, и затем стараюсь не столько о доказательствах его естественности, сколько о том, чтобы выяснилось то, что содержится в нем, – до того мне кажется необходимым ответить именно вот так: основное направление русского образования должно быть жизненным и реальным.

Чтобы ответ этот не возбуждал сомнений, должно прежде всего сказать, что я не могу считать жизненным образование, основанного преимущественно на мертвых языках, грамматических правилах и диалектических построениях, потому что жизнь ничего этого не требует, а известная степень разумно–сознательного отношения к языку или языкам вообще легко достигается, помимо дрессировки на греко-латинских упражнениях, при помощи родного языка, логичность же мышления и выражения мыслей должна входить во все и всякие предметы школьного преподавания.

Правильность мысленного построения вот уже целые века – со времен бэконовских – поверяется не тем одним, что дает разум, но сверх того наблюдением и опытом, к которым и должен приучать реализм. Диалектические рассуждения – без опытной проверки – всегда приводили к самообману или иллюзиям, к высокомерию или самомнению, к розни между словом и делом, а потому и к карьерному эгоизму, который государству вовсе не нужен и массу людей доводит до мечтательности, бездеятельности и даже до разочарования и отчаяния.

Жизненный реализм, конечно, может быть направлен или в духовно–идеальную сторону, или в материально–профессиональную, потому что обе эти стороны всегда будут представлены в жизни живыми людьми и жизненными отношениями, и сочетание их неизбежно в действительности. Но там и тут ничто не требует ни языка, ни грамматики, ни даже литературы – Греции и Рима, так как жизнь далеко ушла вперед и осудила уже многое из того, что там развивалось и процветало, оставив только то, что оказалось годным к жизни. Юноше ли делать этот выбор, стойвший жизни не только массе людей, но и целым государствам и цивилизациям?

Время наше ушло уже далеко даже от сравнительно недавней

эпохи Возрождения, не то что от греков и римлян их цветущих эпох; зачем же у юношей возбуждать какие-то классические упования? События после времен Возрождения и какой-то особый вид ханжества приучили нас противопоставлять реализм классицизму, но, в сущности, это лишь эволюционные формы одного и того же течения. Реализм взял все, что оказалось приложимым к жизни из классицизма, даже часть его вздорных идей попробовал применить, и вот, когда увидел незначительность результата многих пышных фраз классицизма, – не рекомендует внушать его совокупность юношеству. Ведь жизнь представляет сочетание материальных потребностей с духовными, эгоистических с альтруистическими и дел со словом.

Классицизм, на вид, забывая первые и толкуя только о вторых, оттого и погиб, тем и грешит, тем и вредит, что односторонен, и его последователи первые приноровили дух к материи, что составляет существо настоящего материализма. Доказать это легко, но, кажется не стоит, потому что я не боюсь тех, кто упрекнет жизненный реализм в материализме. Не боюсь я и тех, кто поставит мне в укор то, что я будто бы забыл наши реальные училища, учрежденные рядом с классическими гимназиями, и кто станет уличать меня в том, что требование реальных школ уже давнее и что учрежденные дали мало плодов. Во-первых, стремлюсь я не к тому, чтобы сказать абсолютно новое, а к тому, чтобы уловить сущность многих русских суждений о школьных вопросах, и если говорю от своего лица, то по необходимости и потому, что готов принять на свою шею все наветы, которыми корят у нас противников классицизма.

Во-вторых, существующее смешение в среднем образовании классицизма с реализмом явно показывает, что определенных требований и понятий не было, когда учреждали их рядом, что государство предоставляло случайности дело первостепенного значения, чего – на мой взгляд – не должно бы существовать. В-третьих, реалистов не пускают в университеты, а они у нас одни могут давать надлежащее специальное и в то же время научное общее и не профессиональное образование, а потому и плодов от реализма ждать невозможно. Плоды – не очень-то хорошие – может давать ныне одно классическое направление. В-четвертых, – но на этом я и кончу – наши реальные училища скорее суть профессиональные, чем жизненно–реальные, напоминают ремесленные или торговые школы, которые полезны, но общего среднего образования, потребного государству, составить не могут. Но критически разбирать, как уже сказано выше, я не стану программы наших реальных училищ.

Мне кажется, что я сказал уже самое существенное по адресу ожидаемых оппонентов, а потому теперь считаю возможным перейти к главным причинам – положительного свойства, – заставляя-

ющим предпочитать жизненно–реальное общее среднее образование той неопределенной смеси классицизма с профессиональностью, которая господствует ныне в нашей общей школе.

У народов, как и у отдельных лиц, существуют потребности духовные и материальные, и живут они совместно, взаимно переплетаясь на тысячи ладов. Хотя схоластики давно уверяют, что они враждебны друг другу, и хотя бывают между ними действительные столкновения (они нередки и между чистыми духовными и между настоящими материальными потребностями), однако истинная жизнь состоит в их единении и согласовании, на чем и должна быть основана мораль.

В данную эпоху преобладает удовлетворение преимущественно тому или другому виду потребностей. Но из того, что ребенок и дикарь имеют почти исключительно материальные потребности, вовсе не следует, что взрослый и образованный может без них обходиться, удовлетворяя только духу, так как и аскету надо кушать и по временам спать

Духовные потребности можно даже производить из материальных, если присовокупить к ним общественность со всеми ее сложными условиями. Не здесь место разбирать это, но здесь необходимо ясно видеть, что в жизни лиц и народов идет во времени смена преобладания того или другого вида потребностей.

Развитие и удовлетворение материальных потребностей совершенно необходимо для возрастания духовных требований. Увлечение ярых буддистов и аскетов одними последними мыслимо не как норма, а как явное исключение невысокого качества, приводящее к крайней слабости. Таково же и увлечение другою крайностью. У ребенка – материальное, у юноши – духовное преобладает, и затем смена не кончается и переплеты сочетаний возрастают. Смена идет, а высота волны требований увеличивается. Духовные наши школы предшествовали военным, и наши “литературные” – тоже преимущественно гуманитарно-духовные – должны дать место жизненно–реальным с преобладанием удовлетворенности материальным требованиям народа.

Запрос на духовные и военные школы был явным только с высоты, стоящей над народом, и неизбежно был ограниченный. Запрос на школы, названные выше “литературными”, был уже гораздо шире и шел преимущественно от высшего, служилого класса русского народа. Теперь запрос на реально–жизненные школы идет от самого широкого круга жителей, т. е. волна потребности естественно возрастает, и смена очевидна. Духовное, военное и литературное образование надобны и полезны – неизбежно – немногим, жизненно же реальное образование есть потребность масс народных.

Государство должно обнять все это и удовлетворить, ничего не

исключая, все приняв в соображение. Жизненный реализм развился исторически позднее чисто духовного, военно-государственного и граждански-гуманитарного направлений, занявших все прошлые века до последней четверти XIX в., и это новое направление, как всякое последующее, могло извлечь все лучшее из всех предшествующих. Так, например, основные гуманитарные идеи, прямо подходящие к жизни, т. е. свободные от романтизма (лучше, иначе – от сладкой латинщины), прямо усвоены реализмом, если не понимать под этим тех крайностей, с которыми неизбежно связано всякое начало нового направления.

Всем этим я хочу сказать, что жизненному реализму у нас и всюду пришел исторический момент. Если бы его и не настало, – его следовало бы изобрести, потому что он нам на руку и по времени. Великий Петр его провидел и предчувствовал. Пока там, где-то, идет борьба нового направления с крепким старым, мы можем успеть шагнуть в деле просвещения в сторону, очевидно, согласную с духом и интересами времени. Русский человек, заняв холодные, однообразные лесные и степные равнины, поневоле должен быть, прежде всего, реалистом, – ведь иначе не проживешь в этих палестинах. Для классиков – это дело чисто рабское, для русского человека – это дело истинного гражданина своей земли. Приноровиться, приглядевшись к делу, и одолеть его понемногу, упорным трудом – составляет истый прием реализма и подлинное качество, выработанное в нашей народной массе.

Недаром между русскими учеными больше всех успели выдаться реалисты. И весьма печально то, что русский реализм вовсе не воспитывается, что его почти не пускают в школы. Да разве на какие-либо другие школы откликнулись так, как на ультрареальные, т. е. технические, вроде политехникумов? Мы сеем и жнем, одолевая невзгоды природы, торгуем и промышляем – просто по преданию и сметке, обыкновенно без всякой специальной школьной подготовки, зря. И если при этом кое-что выходит, то благодаря лишь богатствам природным, содержимым в живом и мертвом инвентаре нашей страны.

Теперь это делается так, как было бы на войне, если бы было одно “шапками закидаем” или просто кулачный бой. Не так мы стали воевать после того, как поучились этому, нам мало сродному делу в школах, хотя и не бог весть какие в нем сделаны открытия и изобретения. Не так, как теперь, мы начнем сеять, промышлять и торговать, к чему издавна сродни, когда дело опыта и наблюдения будет еще в школе изучаться и систематизироваться, когда занятия подлинным, живым делом будет пользоваться почтением, отдаваемым всему тому, что изучается для общей пользы, и когда “аршинников” и “торгашей” перестанут отождествлять с “протоканальями”, к

чему приучает классицизм и к нему приноровленный гуманизм. Настоящие дела, которыми живет народ и страна, не в фаворе ни в школе нашей, ни в литературе, а юноши наши посейчас, на древний манер, полагают, что вся суть жизни сводится только на философские представления и на слова, да мероприятия политического свойства.

В средней школе ныне рассчитывают на два главных образовательных предмета: языкознание и математику. Бесспорно, что их сочетание развивает прекрасно, потому что в языке слышна одна сторона мудрости народной, а в математике – мудрости научной. Но это развитие не может не быть односторонним, рационалистическим, самомнительным и чуждым прямым интересам жизни. Притом оно, особенно при древних языках, окаменелое, ничуть не приспособляющее юношу к задачам времени (ведь и в средние века оно должно бы быть таким же), ни к действительному труду жизни.

Самообольщение силою разума, рационализм и, как их плод, отчаяние в возможности найти когда-нибудь верные общие жизненные пути – вот непременные и общие, в лучшем случае, следствия того направления, которое давали, дают и будут давать средние школы классического типа. А забота о себе всегда тут, налицо, она и делает карьеристов, питает эгоизм, заставляет верить только внешней силе, всеобщему голосованию и красивым словам и бредням. Согласен даже с тем, что в свое время, и особенно в своем месте, например, там, где основание народной истории идет прямо от латинян, классическое образование прекрасно отвечает целям государства, но у нас и в наше время, когда надо отвоевывать от природы, а не от людей, главные условия роста народного, и когда рационалистические попытки и красивые слова потеряли во всем свете свой прежний вес, – средневековая система образования – существо зло. К привычкам диалектического свойства, вселяемым школами, надо ныне добавить привычки осторожного, опытного, уверенного суждения, внушаемого науками индуктивными.

Природа в ее видимой сложности, со всею ее доступностью и простотою законов, ею управляющих, и как неизбежная среда деятельности стала предметом наук, составляющих силу и славу последних времен, основу всех действительных общих и мирных завоеваний, которыми воспользовались современники гораздо более, чем было ранее, и в этом разряде наук легко найти такие части, которые доступны изучению в средних школах, способны настраивать ум на понимание окружающего и приохотить волю к трудолюбивому и скромному труду.

Если взамен классических грамматик, упражнений и чтений ученики получают некоторые твердые, хотя и элементарные, познания об окружающей природе и привычку наблюдать лично, то выйдут уже

более подготовленными, чем ныне, а если вынесут из школы основные понятия о законах государственных, да хоть в хоровом пении уловят гармонию общественности и необходимость согласования с окружающим, – они получают при школьном учении то, что поможет им в жизни гораздо более, чем греки и латиняне.<sup>8</sup> Дальше этих слабых намеков идти мне здесь нельзя, но я должен хоть в немногих словах оговорить то многих затрудняющее обстоятельство, что такой народ, как англичане, воспитывается в классических школах, а дает массы практических, трудолюбивых и согласно действующих граждан, помимо всякого школьного реализма.

Там, прежде всего, классицизм – история; там под слоями торфа и теперь дорываются до римских дорожных столбов. Затем, там густота безземельного населения и береговой характер страны давно заставили весь народ быть трудолюбивым и предприимчивым и сообща одолевающим природу. В школах там приучаются к этому даже общественными играми. Не надо далее забывать, что мы все же должны во многом еще догонять Англию и что ныне в Англии передовые люди уже осознали необходимость реализма в школах. Притом все мы чувствуем, что при всех своих достоинствах англичане все-таки в целом обладают многими жесткими и несимпатичными сторонами, выступающими, например, в их войнах с ясностью. Это приписывают обыкновенно характеру народа, а по мне – это плоды классического образования Англии. Веря в смягчающее влияние жизненного реализма в школах, я полагаю, что и общий мир, и настоящее братство народов могут воспитаться только на реализме. Грек и латинец прославили войну, вражду и презрение к другим народам – такова их эпоха, а жизненный реализм ведет начало от союза с природой и внушает общий союз народов. Та эпоха близка уже ныне, когда вся земля будет обойдена, и отнимать условия жизни придется только от природы, а не от соседей. Конечно, без классической эпохи этого трудно было бы достичь, но теперь ей конец, пора дружно взяться за другое, и жизненный реализм в школах должен этому помочь.

Но обратимся к делу с другой, не общечеловеческой, а чисто русской стороны.

Не надо погружаться в прошлые века, довольно вспомнить и то, что было в XIX в., чтобы видеть живейшие и важнейшие потребности России в устройстве ее военных и гражданских дел и ее отношений к соседям. Теперь уже не то, особенно благодаря уменьшению числа отдельных государств (не указывает ли это на господство общечеловеческих интересов в близких будущих веках?), их взаимной ревности и сосредоточению всеобщего интереса на завершении колониальной эпохи, если считать у нас азиатские интересы – колониальными.

Теперь силу самостоятельности государств надо определять их образованностью, производительностью, численностью народа и надобностью всего этого для остальных народов. Теперь нас не посмеют тронуть, нет задора прежнего (наверное, классического) и расчета не будет, но за будущее ручаться нельзя, даже с миллионами солдат, потому что по обе стороны от нас теснее жить, чем у нас, а в почве и стране нашей много завидного, всем людям надобного. И если мы сами не пустим его в мировой оборот, – позарятся, пожалуй.

Но на землю должно смотреть – так ныне и смотрят – не просто только как на место для поселения, – его-то хватит всюду, а как на среду, дающую хлеб, одежду, железо и другие ископаемые, надобные для жизни. И если мы всем этим станем торговать, снабжая других, то этим самым сделаем оплот, ограду для завоевательных – классических – инстинктов, так как война не только риск, но и стоит ныне таких денег, на которые много можно купить продуктов земли. Чем войны дороже и чем товары дешевле – тем ближе всеобщий мир. Развитие своей промышленности, всех ее видов, поэтому одному уже выгодно в экономическом смысле, а то выйдет “собака на сене”.

Но другие – целая куча – причины приводят к тому же требованию в развитии внутренней промышленности. Перечислять их – не место здесь, они всем более или менее известны. Но стоит напомнить одну из многих. Настоящее современное жизненно-реальное просвещение так тесно связано с промышленностью, что одно растет и получает силу одновременно с другим и совместно. Это потому, что то и другое, прежде всего, имеет дело с природою, совокупностью людей и с их потребностями. Науки отвечают так же духу, как промышленность – плоти людской.

Всего же важнее то, что без развитой разнообразной промышленности (в широком смысле этого слова) народ не может не только богатеть, но даже и удовлетворять своему возвышающемуся (количественно и качественно) спросу. Наша же промышленность, несомненно, не только не отвечает нашим природным богатствам и нашей численности (т. е. дает на каждого жителя менее, чем какое-либо иное из значащих государств Европы), но и не удовлетворяет даже, в большинстве товаров, уже развившемуся народному спросу и, что всего, кажется, важнее, не соответствует количеству затрачиваемого труда, т. е. требует во всех своих частях, начиная от сельского хозяйства, улучшений, соответствующих эпохе, в которую живем.

Сознание этой промышленной слабости, грозящей экономической самостоятельности страны, повело к развитию покровительственной системы, плоды которой, в виде долгого мира, улучшивших-

сы финансов, золотого обращения и быстрого роста сбережений и многих отраслей промышленности – у всех на глазах, а теперь на Парижской всемирной выставке выступило так, что наша быстрота роста положительно всех удивляет.

Но пока нам нужно догонять Запад, можно идти во всем промышленном деле, руководствуясь лишь громадностью наших естественных запасов и техническим опытом Запада, однако скоро будет этого мало, так как наша производительность наполнит же, наконец, внутренние рынки, т. е. потребует широкого внешнего сбыта, и во многих местах уже будут сняты сливки с даров природы, т. е. придется много подумать и поработать над тем, чтобы дать всему нарастающему народу заработок, а себе выгоды – разрабатывать дары своей природы по своим научно выработанным способам, нам наиболее подходящим, например железо и сталь на Урале и в Сибири еще, хоть только отчасти, на древесном топливе, часть тканей – из своего льна, цементы – из своих природных камней, краски – из своей нефти, стекло – из своей природной глауберовой соли, – им же и конца запасов не видно. На все это надо приготовить много-много своих сильных в науке реалистов, классики же годны быть только землевладельцами, сдающими в аренду свои земли, капиталистами, стригущими купоны, да чиновниками, литераторами и критиками, обрисовывающими и обсуждающими, но лишь косвенно помогающими делу народной надобности.

И если нам надобны сильные войска и флот, то не менее того нужна и сильная промышленность, а для нее – жизненный реализм образования. Вся наша история указывает на то, что мы должны в прилегающих к нам частях Азии играть ту самую образовательную роль, какую в отношении к нам сыграл Запад Европы. Ну что ж мы подедаем в наше-то время с нашим чахлым классицизмом, без твердой промышленности, без жизненного реализма? Одних солдат да чиновников и литераторов тут мало, ведь там народиша-то побольше нашего, и идти туда без широкого развития своей промышленности – прямо убыточно будет, а широкого развития промышленности без живого реализма в школах тоже ждать невозможно.

Чисел и примеров можно было бы здесь привести целую массу, но... мне надо кончить, а потому укажу еще один, последний из главных, довод в пользу своего положения и на том закончу.

Чтобы сделать мой последний намек на необходимость народу жизненно-реального образования сразу очевидным, считаю наилучшим сопоставить два воспоминания из своей жизни, одно из детства, другое из недавнего времени.

В доме нашем, когда я рос и уже учился в тобольской гимназии, оставалась жить старушка, моя бывшая няня, историю которой когда-нибудь стоит рассказать, потому что она была сослана в Тобольск

“на поселение” своим тульским помещиком за то только, что ее сын сбежал от рекрутчины. Славная была старушка и добрая, но ворчать любила. И бывало, когда что сделаю не по ней, неладно, она крепко журила и при этом всегда, когда хотела сказать наибольший попрек, обзывала “латинцем”.

Не люб народу русскому латинец, это у него чуть не бранное слово и поныне живет. Вот няню я любил, а латынь – нет, и сколько кого детей ни спрашивал – все то же встречаю и посеичас; учиться учатся латыни, потому что надо, велят, а любить не любят, потому что это и не надо, и никто не велит – так как тут велеть нельзя.

Другой памятный мне поучительный случай уже был мною где-то упомянут. Задумал я у себя в имении, около Москвы, в одно лето новый дом построить, и понадобилось много возчиков, чтобы подвезти к сроку сразу лес, железо, кирпич, камень и т. п. Выждал конец сева и собрал в воскресный день крестьян трех соседних деревень, чтобы порядиться все подвезти сразу, народом. Пришли все рядиться, выслали выборных, и ряда была уже закончена с выборными на дому, но они пошли еще раз сказать остальным, стоявшим во дворе, обо всех условиях. Жду возврата, не идут что-то долго, и слышу – во дворе галдят. Думаю – прибавки еще спросят. Пришли наконец и мнутя, да потом и говорят: “Народ даром хочет все тебе привезти, только строй ты не жилой себе дом – у тебя есть ведь хороший, – а строй ты завод”. – “Да как так?” – спрашиваю. Отвечают, что заработок будет завсегда тут рядом и не надо будет ни в Москву, ни на дальние заводы отлучаться. Они знали, что я интересуюсь заводскими делами, вот и надумали.

Так народ-реалист, хорошо понимая прямое для себя значение промышленности, сам толкает на этот путь, если видит подходящего человека. А где они? Много ли их? А будет довольно – народ сам поможет, потому что получше наших литераторов соображает свою прямую пользу, свою надобность живых промышленных дел – сверх земледельческих, которые составляют первообраз промышленных. Он не считает их “бесплодными” и все виды промышленности признает себе подходящими, как способы достать хлеб насущный. Следствия пусть уже выводит каждый, как ему нравится, а для меня ясно только, что латинского или вообще “языческого” образования народ не любит и не желает, а жизненно-реальное примет охотнее, что в латинце он видит прежде всего своего супротивника, а в реалисте – нужного ему человека. А кому же не хочется сделать образования народу любезным.

Сущность моих мыслей, относящихся к современному состоянию русского просвещения, скажется ясно, если сперва припомню пожелание Ломоносова – видеть на русской земле своих Платонов да “хитрых разумом Невтонов” – и если прибавлю затем от себя, что

без Платонов-то, по нынешним временам, мы, пожалуй, и обойдемся, так как они в свое время дело сделали хорошее, но едва ли могут повторяться, а вот вместо того лучше пожелать ныне России двойное количество “Невтонов”, чтобы раскрывали они тайны природные и разъясняли способы скромного согласования жизни с законами природы, пользуясь не только “хитрым разумом”, но и опытными способами – двигаться все вперед да проверять выводы и делать их уверенно. Но Платон и Невтон были учителям юношества, а потому, думая о русском образовании прежде всего, следует позаботиться об учителях. Имея же случайных даже и при хорошей системе образования, едва ли мы получим даже Платонов, которых родина на юге, где потеплее.

21 мая (3 июня) 1900 г.  
Париж.

Л. Э. Заварзина

## КУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА В. В. РОЗАНОВА



УДК 1(092)Розанов:37

ББК 74.03(2)5-218

**В статье кратко представлена биография В. В. Розанова, проанализированы его взгляды на причины сумерек просвещения и сущность культурной школы, раскрыта суть трех принципов образования, предложенных мыслителем.**

**Ключевые слова:** В. В. Розанов; бескультурность образования; культурная школа; три принципа образования; любовь.

L. E. Zavarzina

## CULTURAL SCHOOL OF V. V. ROZANOV

The article briefly presents the biography of V. V. Rozanov, analyzes his views on the causes of the twilight of education and the essence of the cultural school, reveals the essence of the three principles of education proposed by the thinker.

**Key words:** V. V. Rozanov; lack of culture of education; cultural school; three principles of education; love.

100 лет назад, 5 февраля 1919 г. в Сергиевом Посаде в холоде и голоде умер Василий Васильевич Розанов, русский мыслитель, публицист, педагог, имевший при жизни широчайшую известность. Его богатое, порой парадоксальное, своеобразное твор-

ческое наследие было практически вычеркнуто идеологическим пером из истории культуры России. Советская власть не могла простить мыслителю таких, например, высказываний: «Революция — это какой-то гашиш для русских... Среди действитель-

<sup>1</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Сахарна. Обонятельное и осозательное отношении евреев к крови. М., 1998. С. 279.

но бессодержательной, томительной, пустой жизни»<sup>1</sup>; «Люди без идеалов внутри переходят в революцию. Вот русская революция»<sup>2</sup>; «Социализм пройдет как дисгармония. Всякая дисгармония пройдет. А социализм — буря, дождь, ветер... Взойдет солнышко и осушит все. И будут говорить, как о высохшей росе: «Неужели он (соц.) был?»»

«И барабанил в окна град: братство, равенство, свобода?»

— О, да! И еще скольких этот град побил!!

— Удивительно. Странное явление. Не верится. Где бы об истории его прочитать?»<sup>3</sup>.

И лишь в конце 1980 — начале 1990-х гг. благодаря изменениям, произошедшим в общественно-политической жизни страны, стало возможным возвращение наследия В. В. Розанова в отечественную культуру и науку. Вот только некоторые фундаментальные издания, вышедшие в свет в новейшей истории России: собрание сочинений мыслителя в 30-

ти томах; двухтомник «*Pro et contra*» (СПб., 1995), в котором собраны воспоминания о Розанове и исследования, посвященные его творчеству; жизнеописание В. В. Розанова<sup>4</sup>; «Розановская энциклопедия» (М., 2008); материалы Международной научной конференции, посвященной 150-летию мыслителя<sup>5</sup>. Успешно защищаются диссертации, в которых исследуются разные направления его творчества<sup>6</sup>.

Среди богатого творческого наследия В. В. Розанова выделяется особая группа сочинений, объединенных темой образования. Эти произведения поражают удивительной педагогической мудростью автора. В настоящее время, без всякого сомнения, можно сказать «педагогического полку прибыло». Педагогические работы В. В. Розанова отличаются широтой и глубиной анализа, оригинальностью, жизненностью, простотой рекомендаций и, что особенно важно, актуальностью. Поэтому уже более двух десятилетий плодотворно изу-

<sup>1</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Последние листья. 1916 год. 1917 год. Война 1914 года и русское возрождение. М., 2000. С. 246.

<sup>2</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Последние листья. 1916 год. 1917 год. Война 1914 года и русское возрождение. М., 2000. С. 246.

<sup>3</sup> Розанов В. В. Уединенное. М., 1990. С. 104.

<sup>4</sup> Николокин А. Н. Розанов (ЖЗЛ). М., 2001.

<sup>5</sup> Наследие В. В. Розанова и современность: Материалы Междунар. науч. конф. / Сост. А. Н. Николокин. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 639 с.

<sup>6</sup> Фатеев В. А. В. В. Розанов: Жизнь. Творчество. Личность. Л.: Худож. лит.: Ленингр. отд-ние, 1991. 365 с.; Богатова О. А. Этические взгляды В. В. Розанова: проблема взаимоотношения природы, культуры и морали (Саранск, 1995); Сарапульцева А. В. Религиозно-идеалистическая философия В. В. Розанова: становление и развитие (Екатеринбург, 1995); Шульгина Л. А. Проблема социального идеала у В. В. Розанова (Кострома, 1999); Руднев П. А. Театральные взгляды В. В. Розанова (М., 2001); Карташова Е. П. Стилистика прозы В. В. Розанова (М., 2002), и др.

чается его педагогическое наследие<sup>1</sup>.

В. В. Розанов завещал нам любовь к России, родной истории, культуре. Любовь — это прежде всего память и знание. При этом каждый человек и общество в целом должны работать над увеличением знаний о своем прошлом, о своих великих соотечественниках. Этот тезис и определил цель настоящей статьи.

В. В. Розанов родился в 1856 г. в Ветлуге Костромской губернии в семье чиновника лесного ведомства. Его отец умер вскоре после переезда семьи в Кострому, когда мальчику было три года. На руках матери осталось семеро детей. Жизнь была тяжелая, безрадостная. После смерти матери (с 14 лет) Розанов воспитывался в семье старшего брата Николая, преподававшего в гимназиях Симбирска и Нижнего Новгорода.

С 1878 г. В. В. Розанов — студент историко-филологического факультета Московского университета, стипендиат А. С. Хомякова. Особенно тепло вспоминал философ проф. В. О. Ключевского, его блестящие лекции. Впоследствии он так писал о знаменитом историке: «Русская порода, кусок драгоценной русской породы, в ее удачном куске, удачном отколе — вот Ключевский».

В университете пробудился интерес В. В. Розанова к философии, он много думал, размышлял. Плодом этого мыслительного процесса стала книга «О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания» (738 страниц; М., 1886), содержащая почти открытую полемику против позитивизма профессоров Московского университета. Это единственное, чисто философское произведение Розанова успеха не имело, однако сам автор ценил его высоко.

После университета В. В. Розанов начал учительствовать: 12 лет преподавал латинский язык, историю и географию в прогимназиях и гимназиях Брянска, Ельца, Белого Смоленской губернии. В Ельце молодой философ вместе с учителем греческого языка П. Д. Первовым взялся за перевод «Метафизики» Аристотеля — занятие для учителей провинциальной гимназии весьма неординарное. П. Д. Первов оставил небезынтересные воспоминания об этом их общем деле, в которых также хорошо воссоздал атмосферу, царившую в российских гимназиях в конце XIX в.

Преподавание носило чисто формальный характер, учителя были чиновниками, строго выполнявшими

<sup>1</sup> Белозерцев Е. П., Крикунов А. Е., Павленко А. И. Школа и семья в философско-педагогической публицистике В. В. Розанова (Елец, 2002); Богуславский М. В. Василий Васильевич Розанов / Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы. М., 2005; Заварзина Л. Э. Василий Васильевич Розанов / Заварзина Л. Э. Педагогика: исторические портреты. Воронеж, 1997; Заварзина Л. Э. Педагогика // Розановская энциклопедия. М., 2008; Заварзина Л. Э. Школа // Розановская энциклопедия. М., 2008; Панина Л. Ю. Воспитание человека культуры в философско-педагогическом наследии В. В. Розанова. АКД. Воронеж, 2012 и др.

программы и циркуляры. Ученики заучивали учебники, «переводили» по подстрочникам, писали положенное число «сочинений», извлекаемых из специально для этой цели составленных пособий... На уроках у преподавателей директора бывали раза по два в год. Учителя ежедневно ставили баллы. Из ежедневных баллов учитель выводил четвертной, который заносился в ведомость классного наставника, и здесь кончалась вся активность всего преподавательского персонала; вся дальнейшая судьба ученика строго и неукоснительно определялась циркулярами<sup>1</sup>.

Учитель В. В. Розанов к педагогической деятельности относился без особого желания. Вспоминая Елецкую мужскую гимназию, он писал: «Бесконечно была трудная служба, и я почти ясно чувствовал, что у меня “творится что-то неладное” (надвигающееся или угрожающее помешательство, — и нравственное, и даже умственное) от “учительства”, в котором, кроме “милых физиономий” и “милых душ” ученических, все было отвратительно, чуждо, несносно, мучительно в высшей степени»<sup>2</sup>.

По-разному его воспринимали и учащиеся. М. М. Пришвин, ученик Елецкой гимназии, вспоминал: учитель Розанов «несправедливый, воз-

буждает в учениках младших классов отвращение», но от старших классов, от восьмиклассников, где учится, между прочим, будущий крупный религиозный философ и общественный деятель С. Н. Булгаков, доходят слухи о необыкновенной учености и даровитости Розанова<sup>3</sup>.

Интересны воспоминания В. И. Гедройц (1870—1932), ученицы В. В. Розанова из Брянской прогимназии (впоследствии — первая в России женщина-хирург, доктор медицины, профессор хирургии). Она, в частности, писала: «Из уроков самый интересный — урок географии. Свообразие изложения уносило далеко, распахивало ворота окружающей обыденщины. И “двуликий”, как прозвали мы Розанова, был другим на таких уроках: он, казалось, жил иною жизнью, жизнью мечты, и лицо его светлело, улыбалось... Забывал он время, забывал, что перед ним второклассницы, говорил о том, чего нет в книгах, — о жизни, о человеке. Но стоило ему услышать шутку, подметить усмешку — глаза прятались за очками, губы сжимались, и перед нами был Розанов, повернувшийся другою стороной лица. Большинство его не любили. <...> Держался он вдали от других учителей, не принимал участия в попойках, не бывал в клубе и писал

<sup>1</sup> *Первов П. Д.* Философ в провинции. В кн.: В. В. Розанов: PRO ET CONTRA : личность и творчество В. Розанова в оценке рус. мыслителей и исследователей: антология / Рос. акад. образования. Сев.-Зап. отд-ние, Рус. Христиан. гуманитар. ин-т. СПб. : Изд-во РХГИ, 1995 510 с. С. 90.

<sup>2</sup> *Розанов В. В.* Собр. соч. Т. 13. Литературные изгнанники: Н. Н. Страхов. К. Н. Леонтьев / Под общ. ред. А. Н. Николюкина. М.: Республика, 2001. 480 с. С. 22.

<sup>3</sup> *Пришвин, М. М.* О В. Розанове (из «Дневника») // Розанов В. В. *Pro et contra*. Кн. 1. СПб., 1995. С. 108–109.

книгу. За это я его любила и хорошо приготавливала уроки»<sup>1</sup>.

Прогимназистки сочинили сатиру на В. В. Розанова и поместили ее в ученической газете «Хайло», издателем которой и была В. И. Гедройц: «Вот идет сюда Васютка, / Посмотреть на рожу жутко». Но это были детские шалости, а то, как много значил В. В. Розанов для В. И. Гедройц, свидетельствуют стихи, которые она написала уже через 25 лет после окончания Брянской прогимназии. Вера Игнатьевна свои литературные сочинения подписывала аллонимом *Сергей Гедройц*, именем своего любимого рано умершего брата (этим объясняется употребление мужского рода в стихотворении): «Если я падал душою, / Сердцем, борясь, уставал, / Ты своей песнью святою / К долгу меня призывал. / Тьмы беспощадный гонитель, / К свету, лишь к свету все вел, / И за тобою, учитель, / Гордо и смело я шел»<sup>2</sup>.

В. И. Гедройц называла В. В. Розанова незабвенным учителем и утверждала, что у нее осталось о нем самое светлое воспоминание.

Проблемы образования не были безразличны Розанову. Он стремился ему доступным способом их решить. В Былом — уже после успешной публикации «Легенды о Великом инквизиторе» Ф. М. Достоевского» («Русский вестник», 1891) — Розанов

взялся за критику рутины гимназического образования. С января 1893 г. в «Русском вестнике» стало публиковаться основное педагогическое произведение мыслителя — «Сумерки просвещения» (названное по аналогии с «Сумерками кумиров» Ф. Ницше).

Статьи В. В. Розанова на педагогические темы вошли в сборник «Сумерки просвещения», изданный П. П. Перцовым (СПб., 1899). Книга включала работы: «Сумерки просвещения», «Три главные принципа образования», «Афоризмы и наблюдения», «Педагогические трафаретки», «О гимназической реформе семидесятых годов», «Представление о России в годы учебной реформы», «Город и школа», «Семья как истинная школа», «Границы закона», «Беспочвенность русской школы», «Два типа образования». В разделе «Библиография» помещались рецензии.

В сборнике В. В. Розанов поднял злободневные проблемы образования, предложил оригинальные решения этих трудных задач. Болью и любовью пронизано содержание книги, где виден личный опыт и где, по словам современника, «слышится голос живого человека, голос гражданина»<sup>3</sup>. П. Б. Струве же полагал, что читатель найдет в этой книге «в редком обилии мысль, сильную оригинальностью и глубиной, облеченную всегда в ори-

<sup>1</sup> Розановская энциклопедия / Сост. и гл. ред. А. Н. Николюкин. М., 2008. С. 215–216.

<sup>2</sup> Розановская энциклопедия / Сост. и гл. ред. А. Н. Николюкин. М., 2008. С. 217.

<sup>3</sup> *Андреевич [Соловьев Е.А.] Розанов В. «Сумерки просвещения». «Литературные очерки», «Заметка о Пушкине» / Андреевич [Соловьев Е.А.] // Жизнь. 1899. № 9. С.300.*

гинальную и нередко — в блестящую форму»<sup>1</sup>. В. В. Розанов высоко ценил «Сумерки просвещения», считал эту книгу полезной и подчеркивал, что в ней каждая страница полна любви.

На становление Розанова-мыслителя и писателя значительное влияние оказали три видных представителя русской культуры: Н. Н. Страхов, К. Н. Леонтьев и С. А. Рачинский, с которыми будущий философ стал переписываться еще в годы учительства. Друзья помогли Розанову перебраться в 1893 г. в Петербург, и он, будучи уже сформировавшимся, оригинальным философом, стал не только работать чиновником Государственного контроля, но и продолжал активно сотрудничать в «Новом времени», «Русском слове», «Санкт-Петербургских ведомостях», «Гражданине», «Русском труде» и других изданиях. Тематика публикаций В. В. Розанова чрезвычайно разнообразна: он писал о человеческой душе, взаимоотношениях между мужчиной и женщиной, о семье, детях, любви к родине, о великой русской литературе, о вере и религии, служителях церкви, о русской истории и о многом другом. У него есть яркая, образная статья о каждом классике русской литературы, эссе о славянофилах и Чаадаеве, Страхове, Рачинском, Леонтьеве, Вл. Соловьеве, Победоносцеве, Каткове, Шестове, Бердяеве, Флоренском, Булгакове... Его произведения читаются с непод-

дельным интересом потому, что автор достиг «небывалого синтеза мысли, факта и образа» (В. А. Фатеев).

Начало XX в. было лучшим периодом в жизни Розанова и его семьи. Розанова знали, его статьи читали, о нем говорили общественные деятели различных идеологических направлений, молодежь интересовалась его творчеством. На розановских «воскресеньях», где бывали Д. Мережковский, Н. Бердяев, З. Гиппиус, А. Ремизов, Вяч. Иванов, А. Белый, Ф. Сологуб, Л. Бакст, С. Дягилев и др., обсуждались проблемы религии, философии, литературы, искусства.

Однако уже с 1916 г. в жизни В.В.Розанова преобладает черный цвет. Несмотря на то, что Розанов по-прежнему много писал, статьи шли плохо, а в 1917 г. «Новое время», где в основном печатался философ, было закрыто. Семья переехала в Сергиев Посад.

Отношение В. В. Розанова к революционным течениям всегда было негативным. Но то, что он увидел в России в 1917–1918 гг., привело его в панику и отчаяние. С ноября 1917 г. он стал издавать ежемесячные выпуски «Апокалипсиса нового времени», в которых отразилась растерянность, боль, уныние и непонимание революции, представлявшейся автору всеобщим Апокалипсисом. В одном из выпусков по-розановски краткая и емкая зарисовка:

<sup>1</sup> *Струве П. Б.* Романтика против казенщины // Розанов В. В.: pro et contra. СПб., 1995. С. 377.

La Divina Comedia<sup>1\*</sup>

С лязгом, скрипом, визгом опускается над Русскою Историею железный занавес.

— Представление окончилось.

Публика встала.

— Пора одевать шубы и возвращаться домой.

Оглянулись.

Но ни шуб, ни домов не оказалось<sup>2</sup>.

М. М. Пришвин, писатель и философ, много размышлял в дневниках о Розанове, своем бывшем учителе. Он неоднократно подчеркивал русскость философа, его связь с русским народом. Об этом же писала и Э. Гиппиус в очерке «Задумчивый странник»: «Розанов был ...архи-русский, весь, сплошь, до «русопятства». В нем жилки не было нерусской. Без выбора понес он все, хорошее и худое, — русское». Любовь к России всегда переполняла сердце В. В. Розанова. Он любил Россию страстной, преданной любовью, мечтал о ее процветании, справедливо полагая, что в образовании «лежит ключ ко всякому прочному успеху».

Школа — важнейший институт, концентрирующий в себе, по мнению В. В. Розанова, все общественные

проблемы, поэтому «каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устройении ее так точно отвечают главному в нас, что *каковы мы — так* и учим и воспитываем детей. Школа — это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «я». Это — пульс, который бьется тревожно, и мы его ясно нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма»<sup>3</sup>.

В. В. Розанов полагал, что современное образование находится в сумерках потому, что государство стало господствующей силой в этом процессе. Церковь, семья, другие, «столь же живые и конкретные силы истории», устранены от воспитания. Государство установило способ коллективного обучения. «Ученик никогда более не оставался наедине со своим учителем; учитель никогда не говорил лицу, но только толпе. Все индивидуальное, что было в одном и другом, заботливо пряталось <...> было как бы не признано. Эта непризнанная сторона их существа была в то же время самая главная, потому что в отличие от животного человек именно в индивидуальности своей несет свой существенный, особый смысл; в ней же лежит и родник всякого духовного творчества»<sup>4</sup>. При таком образовании главенствует «строгая внешняя абстрактная

<sup>1</sup> Божественная комедия

<sup>2</sup> Розанов В. В. Уединенное. М.: Правда, 1990. 225 с. С. 127.

<sup>3</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Эстетическое понимание истории (Статьи и очерки 1889–1897 гг.). Сумерки просвещения / Под общ. ред. А. Н. Николокина. М., СПб., 2009. С. 755.

<sup>4</sup> Там же. С. 626.

форма», которая «не видит лиц, не знает их имени, их прошедшего, их надежд на будущее»<sup>1</sup>.

Неудивительно, что подрастающие поколения демонстрируют «странную безжизненность», в них нет ядра, «из которого растет всякий дар, всякий порыв, все энергичное в действии или твердое в сопротивлении». «Странная антикультура <...> поражает в них: они не только не продолжают своего времени, не суть дети <...> XVIII—XIX веков; они и не принадлежат ни к какой другой эпохе, не сочувствуя и не понимая более ни одной из отживших культур»<sup>2</sup>. У них нет «никакого желания по уединенному труду, по героизму мысли», даже «среднее становится не под силу этому потускневшему вдруг поколению»<sup>3</sup>. Происходит это потому, что наша школа «вообще бескультурна».

Причина этой бескультурности, по мнению мыслителя, заключается в том, что способы образования отвечают в ней требованиям бюрократического удобства, деятельность министерства народного просвещения организована одинаково с остальными министерствами. Совершенно не учитывается, что министерство народно-

го просвещения «имеет своею сферою область духа, трудится над умственной и нравственной стороною человека»<sup>4</sup>. Во главе министерства просвещения «стояли люди только средних способностей <...>, без гения и вдохновения, без энтузиазма, без сколько-нибудь засвидетельствованной горячей любви к русской земле, к русской истории, к русскому духу и быту»<sup>5</sup>. В. В. Розанов был уверен, что «судьба школы, гимназии, учителя гимназии была бы совершенно другая, если бы ... на пост министра просвещения был позван знаменитый педагог ... Н. И. Пирогов»<sup>6</sup>.

Каждый новый министр просвещения стремился преобразовать школу. Однако, не имея никакой педагогической идеи в голове, он подписывал такой законопроект, который «ничьей души ... не радует, и ровно никто ничего от него не ожидает»<sup>7</sup>. В результате чего общество имело следующую картину:

«"Хороший классицизм", — решила школа Уварова.

"Несколько классицизма и несколько естественных наук", — говорила система Головинна.

"Исключительно один классицизм", — приказал Толстой.

<sup>1</sup> Там же. С. 635.

<sup>2</sup> Там же. С. 626.

<sup>3</sup> Там же. С. 627.

<sup>4</sup> Там же. С. 757.

<sup>5</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Загадки русской провокации (Статьи и очерки 1910 г.) / Под общ. ред. А. Н. Николокина. М., 2005. С. 329.

<sup>6</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Старая и молодая Россия: Статьи и очерки 1909 г. / Под общ. ред. А. Н. Николокина. М., 2004. С. 28.

<sup>7</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Загадки русской провокации (Статьи и очерки 1910 г.) / Под общ. ред. А. Н. Николокина. М., 2005. С. 330.

“Послабее, не так горячо”, — смягчил Делянов.

“Вовсе не надо классицизма”, — скомандовал Ванновский.

“Классицизм можно оставить в виде крох — а главное, новые языки, прикладные знания, практические сведения, и как можно больше, горою! Да сдобрит все патриотизмом и сердечностью”, — говорили последующие.

Поезд «училищ» пошел очень быстро и все сильнее раскачиваясь, почти до крушения.

Тут был призван Шварц, который сказал всеобщее:

— Тпррру...

Вся страна тоскливо заворочала глазами.

«Господи, хоть бы реформа»...

И опять «комиссия», и вот «реформа»...<sup>1</sup>.

Молодые люди воспитываются в уединении от истории, вне традиций своего народа, вне смысла своей религии. По мнению В. В. Розанова, это истинные **Номинсул’ы** **новой Европы**, искусственные люди, лишенные живых душ, о создании которых мечтал Парадельс. **Номинсул’ы** **податливы** на всякое низменное влияние и безучастны ко всякому достойному. Под действием искусно придуманного механизма, образующего юные души, вылетают их окрыленные души и

вместо того, чтобы лететь к небесам, падают в самые бездонные низины. Укрепить крылья души «и научить ими управлять есть вся задача воспитания»<sup>2</sup>.

Это возможно сделать только в культурной школе, где все пронизано любовью, потому что «культура начинается там, где начинается любовь, где возникает привязанность; где взгляд человека, неопределенно блуждавший повсюду, на чем-нибудь останавливается и уже не ищет отойти от него. Тотчас, как произошло это, является и внешнее выражение культуры, сложность: новые и особые чувства отличаются от прежних, обыкновенных. Они выделяются, образуют свежую и особенную ветвь в духовном существе человека, рост которой обыкновенно сосредоточивает в себе все его дальнейшее развитие, требует всех его сил»<sup>3</sup>.

Предметом культа может быть все: «земля, с любовью и вниманием возделываемая <...> домашний кров, или гнездо, где человек вырос, где схоронены его близкие <...> свой край, наконец, родина»<sup>4</sup>.

Как же эта любовь к родине может родиться, если «У нас нет совсем мечты своей родины.

...У греков есть она. Была у римлян. У евреев есть.

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> *Розанов В. В.* Собр. соч. Эстетическое понимание истории (Статьи и очерки 1889–1897 гг.). — Сумерки просвещения / Под общ. ред. А. Н. Николокиной. М., СПб., 2009. С. 629.

<sup>3</sup> Там же. С. 643.

<sup>4</sup> Там же.

У француза — «*chère France*», у англичан: — «старая Англия». У немцев — «наш старый Фриц».

Только у прошедшего русскую гимназию и университет — «проклятая Россия» <...>

У нас слово «отечество» узнается одновременно: со словом «проклятие».

Посмотрите названия журналов: «Тарангул», «Оса». Целое издательство — «Скорпион». Еще какое-то среднеазиатское насекомое (был журнал). «Шиповник».

И все «жалят» Россию. «Как бы и куда её запустить яда».

Дивиться ли, что она взбесилась <...>

Жалит ее немец. Жалит ее еврей. Жалит армянин, литовец. Разворачивая челюсти, лезет с насмешкой хохол.

И в середине всех, распоясавшись, «сам русский» ступил сапожиком на лицо бабушки-Родины»<sup>1</sup>.

Истоки такого положения, считал В. В. Розанов, в школьной практике. В «Опавших листьях» он писал: «Учась в Симбирске — ничего о Свияге, о городе, о родных (тамошних) поэтах — Аксаковых, Карамзине, Языкове; о Волге — там уже прекрасной и великой».

Учась в Костроме — не знал, что это имя — еще имя языческой богини; ничего — о Ипатьевском монастыре. О чудотворном образе (местной) Феодоровской Божией Матери — ничего.

Учась в Нижнем — ничего о «Новгороде низовые земли», о «Макарии, откуда ярмарка», об Унже (река) и ее староведах»<sup>2</sup>.

Школа слишком мало времени отводит изучению отечественной истории и литературы. Поэтому, заключал В. В. Розанов, не приходится удивляться тому, что «мы на всех попривах духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей»<sup>3</sup>. Между тем все, «от древнего грека до современного нам англичанина, француза, немца — каждый именно в пору отрочества и первой юности воспитывался и воспитывается в типично-национальном духе»<sup>4</sup>.

По мнению В. В. Розанова, великое зло нашей школы заключается также в том, что она предъявляет требования лишь к уму, оставляя в стороне нравственную сторону души. Школа не стремится выработать в подрастающих поколениях какой-нибудь культ, т. е. преданность, лю-

<sup>1</sup> Розанов В. В. Уединенное. М., 1990. С. 265.

<sup>2</sup> Там же. С. 266.

<sup>3</sup> Розанов В. В. Собр. соч. Эстетическое понимание истории (Статьи и очерки 1889–1897 гг.). Сумерки просвещения / Под общ. ред. А. Н. Николоюкина. М., СПб., 2009. С. 808.

<sup>4</sup> Там же. С. 809.

бовь, верность. Душевное богатство человека: деликатность, истинная доброта и великодушие не декларируются школой как истинные ценности. Отсутствие развивающих, воспитывающих начал в обучении связано с тем, что каждое новое сведение сообщается учителем лишь как факт и потому действует на одну сторону души — на рассудок. Знание, особенно математическое, голо, «обнажено от всяких сопровождающих его идей, желаний, чувств»<sup>1</sup>. Поэтому «душа, возросшая лишь на условии подобных знаний, как бы ни была переполнена ими, остается в сущности не пробуждена в самых лучших глубоких своих частях. Даже умственно она остается не развита»<sup>2</sup>.

Причина неразвитости души учащихся кроется в том, что гуманитарные знания не являются приоритетными. Они почти отсутствуют в учебном плане школы. Так, курс русской истории, по подсчетам В. В. Розанова, «составляет 1/320 долю всего воспринимаемого учеником материала и, следовательно, занимает 1/320 долю его цельного внимания» именно в том самом восприимчивом и чутком возрасте, когда формируется его личность<sup>3</sup>.

Культурная школа, по мнению В. В. Розанова, это «честная, трудяща-

яся школа, школа суровая, вот идеал <...> взамен школы слащавой, дипломатизирующей»<sup>4</sup>.

Значительна роль труда в культурной школе. Без труда труду не научишь, труд — великий воспитатель даже тогда, «когда все руководительные принципы жизни ослабли, и люди растеряны, нерешительны»; спасти человека может только личный труд. *Труд*, подчеркивал В. В. Розанов, «есть действительно последнее, на что может надеяться человек»<sup>5</sup>.

Современная Розанову школа недостаточно развивала в детях трудолюбие еще и потому, что она была далека от действительности, от жизни. Обучение же «должно как бы пронизывать жизнь, а не стоять в стороне от нее чем-то отдельным»<sup>6</sup>.

В. В. Розанов ратовал за маленькие школы, поскольку огромная, в 2—3 этажа, педагогическая машина со многими сотнями учащихся, десятками учителей, подавляет ученика, лишает его индивидуальности. Розанов надеялся, что «маленькие школки будут культурны по методам усвоения: индивидуализм отношений, не столь торопливо сменяющиеся впечатления — это будет здесь само собою соблюдено»<sup>7</sup>. Кроме того, в маленькой школе «всякий недостаток ученика рано виден, вовремя может быть поп-

<sup>1</sup> Там же. С. 670.

<sup>2</sup> Там же. С. 670.

<sup>3</sup> Там же. С. 808.

<sup>4</sup> Там же. С. 705.

<sup>5</sup> Там же. С. 723.

<sup>6</sup> Там же. С. 801.

<sup>7</sup> Там же. С. 659.

равлен»<sup>1</sup>. Любая мать может запросто прийти сюда, потому что здесь «возможно общение, которое в сущности невозможно между семьею — слишком малым миром и гимназией — миром слишком большим и сложным, “высокоумным”»<sup>2</sup>.

Чтобы учебный процесс был эффективным, нетягостным, его надо строить, по мнению В. В. Розанова, с учетом трех главных принципов образования.

*Принцип индивидуальности* «требует, чтобы как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность, это драгоценнейшее в человеке и в его творчестве. <...> Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит <...> только как личность, как этот определенный человек, а не «человек вообще», я могу быть наиболее изобретателен в мыслях, своих чувствах, упорен, тверд в стремлениях»<sup>3</sup>. Лучше всего этот принцип реализуется в маленькой школе, где учителя и администрация знают каждого ученика в лицо. Что касается *обrazующего*, т. е. учебного материала, то лучше усвоить одну тему досконально, со всех сторон, чем хватать куски из каждой темы. Так, рекомендовал В. В. Розанов, лучше досконально

изучить Гомера, чем, плохо его усвоив, переходить к Геродоту. «Не оставляйте никакого изучения ранее, чем после труда не почувствуете, наконец, и наслаждения, а с ним привязанности, интереса к изучаемому»<sup>4</sup>. Принцип индивидуальности должен быть выражен по всем линиям образующей системы, он не должен быть случайным явлением в одном-двух предметах.

Школа, полагал В. В. Розанов, «стала интенсивно работающей фабрикой под наблюдением государственных инспекторов». Она в течение 8 лет «неустанно, настойчиво, насильственно рассеивает ученика»<sup>5</sup>. Обучение не доставляет ему радости: он устал от отупения, от пассивного сидения на уроках, «он истощен телом, он нервирован — заботою, опасением, что вот-вот его вызовут отвечать урок; он “утомлен” выучкой вот этой страницы», которую с трудом понимает, потому что не читал предыдущей. Дома страх перед школой продолжается: в долгие осенние, зимние, весенние вечера ученик попадает под власть безостановочно ползущей часовой стрелки, стремясь успеть подготовить на завтра все пять, а чаще шесть разнородных предметов по учебникам, составленным «преподавателем-аффристом». Пять разнородных предметов в классное время и столько же предметов, требующих внимания во

<sup>1</sup> Там же. С. 800.

<sup>2</sup> Там же. С. 800.

<sup>3</sup> Там же. С. 693.

<sup>4</sup> Там же. С. 694.

<sup>5</sup> Там же. С. 764.

время приготовления уроков: «Десять разнородных интересов за день; десять пережитых впечатлений, между собою не связанных и не связуемых»<sup>1</sup>. В этом видел В. В. Розанов «корень опустошительного действия школы». Впечатления, получаемые учеником на уроке, не успевают внедриться в его душу и освоиться.

Исправить такое положение поможет, по мнению мыслителя, *принцип целостности*. Он «требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось»<sup>2</sup>: только незанятый ум может воспринимать новые впечатления. Этот принцип указывает на то, что нельзя сильно дробить информацию. Раздробленные знания не имеют культурного, образующего, воспитывающего значения. В. В. Розанов подчеркивал, что нужно долгое, вдумчивое к чему-нибудь одному отношение, «чтобы это одно стало нам дорого, чтобы оно овладело нами после того, как мы им овладели»<sup>3</sup>. Мыслитель полагал, что школа, где не соблюден принцип индивидуальности, не воспитывает; где нарушен принцип целостности — не сообщает каких-либо убеждений, «не дает веры во что-нибудь». Принцип целостности выступает против множественности предметов изучения, против чрезмерной краткости уроков, против их обилия в один день. «Лучшая школа

<...> есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть *minimum изучаемых* отраслей знания, но изучаемых очень внимательно, очень строго»<sup>4</sup>.

Актуален в образовании XXI века и *принцип единства типа*, на котором, по мнению В. В. Розанова, может быть построено истинное образование. Он заключается в том, что знания должны исходить из источника одной какой-нибудь исторической культуры, «где они все развились (как факты, сведения, воззрения и т. д.) друг из друга, а не друг *против* друга или *подле* друга, как это было в смежных, сменявшихся во времени цивилизациях. Нужно оставить попытки соединить христианство с классической древностью, или жития святых с алгеброй»<sup>5</sup>. Такое соединение, с точки зрения Розанова, является бесплодным, поскольку оно подобно закону, существующему в природе: два луча света, известным образом направленные, взаимно интерферируются и вместо того, чтобы производить усиленное освещение, производят темноту. Нельзя смешивать три типа образования: античную классику, христианство и позитивную науку. Эти типы знания разнородны: в их основе лежат различные мировоззрения.

<sup>1</sup> Там же. С. 763.

<sup>2</sup> Там же. С. 696.

<sup>3</sup> Там же. С. 697.

<sup>4</sup> Там же. С. 698.

<sup>5</sup> Там же. С. 699.

На смену бескультурной школе, верил В. В. Розанов, должна прийти школа культурная, для которой важно «оценивать человека *в целом*», и «оценивать его *в будущем*». В этом случае она будет «воспитательна, она будет художественно-образующей школой, наконец — школой национальной»<sup>1</sup>. Культурная школа, та,

которая не внушает учащимся страх, где все располагает к общению, где удовлетворяется любая просьба родителей. Для истинного воспитания в такой школе нужно, полагал мыслитель, «простое, любящее сердце — только. Это выше, чем ум только; и вместе это доступно всякому времени»<sup>2</sup>.

### Список литературы

1. Андреевич [Соловьев Е. А.] Розанов В. «Сумерки просвещения». «Литературные очерки», «Заметка о Пушкине» / Андреевич [Соловьев Е. А.] // Жизнь. — 1899. — № 9.
2. Белозерцев, Е. П. Школа и семья в философско-педагогической публицистике В. В. Розанова / Е. П. Белозерцев, А. Е. Крикунов, А. И. Павленко. — Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2002. — 275 с.
3. Богуславский, М. В. Подвижники и реформаторы российского образования / М. В. Богуславский. — М.: Просвещение, 2005. — 191 с.
4. Заварзина, Л. Э. Педагогика: исторические портреты: Учеб. пособие / Л. Э. Заварзина; Науч. ред. С. В. Кульневич; М-во образования Рос. Федерации. Воронеж. гос. пед. ун-т. — Воронеж: Черноземье, 1997. — 126 с.
5. Заварзина, Л. Э. Педагогика / Л. Э. Заварзина // Розановская энциклопедия. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. — 1216 с.
6. Заварзина, Л. Э. Учитель / Л. Э. Заварзина // Розановская энциклопедия. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. — 1216 с.
7. Заварзина, Л. Э. Школа / Л. Э. Заварзина // Розановская энциклопедия. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. — 1216 с.
8. Наследие В. В. Розанова и современность: Материалы Междунар. науч. конф. / Сост. А. Н. Николюкин. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. — 639 с.
9. Николюкин, А. Н. Розанов / А. Н. Николюкин. — М.: Молодая гвардия, 2001. — 511 с.
10. Панина, Л. Ю. Воспитание человека культуры в философско-педагогическом наследии В. В. Розанова: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Панина Людмила Юрьевна; [Место защиты: Воронеж. гос. пед. ун-т]. — Воронеж, 2012. — 23 с.
11. Первов, П. Д. Философ в провинции / П. Д. Первов. В кн.: В. В. Розанов: PRO ET CONTRA: личность и творчество В. Розанова в оценке рус. мыслителей и исследователей: антология / Рос. акад. образования. Сев.-Зап. отд-ние,

<sup>1</sup> Там же. С. 706.

<sup>2</sup> Там же. С. 754.

Рус. Христиан. гуманитар. ин-т. — СПб. : Изд-во РХГИ, 1995 — 510 с.

12. Пришвин, М. М. О В. Розанове / М. М. Пришвин. Дневники. 1914—1917. Книга первая. — М. : Московский рабочий, 1991. — 432 с.

13. Розанов, В. В. Уединенное / В. В. Розанов. — М. : Правда, 1990. — 225 с.

14. Розанов, В. В. Собр. соч. Т. 9. Сахарна. Обонятельное и осязательное отношение евреев к крови / В. В. Розанов. — М. : Республика, 1998. — 462 с.

15. Розанов, В. В. Последние листья 1916 г. : Последние листья 1917 г. : Война 1914 г. и рус. возрождение / В. В. Розанов; [Собр. соч. под общ. ред. А. Н. Николокина]. — М. : Респ., 2000. — 380 с.

16. Розанов, В. В. Литературные изгнанники: Н. Н. Страхов. К. Н. Леонтьев / В. В. Розанов. Собр. соч. Т. 13. / Под общ. ред. А. Н. Николокина. — М. : Республика, 2001. — 480 с.

17. Розанов, В. В. Собрание сочинений. Русская государственность и общество (Статьи 1906-1907 г.) / В. В. Розанов / Под общ. ред. А. Н. Николокина. — М. : Республика, 2003. — 527 с.

18. Розанов, В. В. Собр. соч. Старая и молодая Россия: Статьи и очерки 1909 г. / В. В. Розанов / Под общ. ред. А. Н. Николокина. — М. : Республика, 2004. — 525 с.

19. Розанов, В. В. Собр. соч. Загадки русской провокации (Статьи и очерки 1910 г.) / В. В. Розанов. Под общ. ред. А. Н. Николокина. — М. : Республика, 2005. — 494 с.

20. Розанов, В. В. Собр. соч. Эстетическое понимание истории (Статьи и очерки 1889-1897 гг.). — Сумерки просвещения / Под общ. ред. А. Н. Николокина. — М. : Республика; СПб.: Росток, 2009. — 878 с.

21. Розановская энциклопедия / сост. и гл. ред. А.Н. Николокин. — М. : РОССПЭН, 2008. — 1216 с

22. Струве, П. Б. Романтика против казенщины / П. Б. Струве. В кн.: Личность и творчество Василия Розанова в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология. Книга I. — Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 1995. — 576 с.

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Т. С. Дорохова,  
Е. С. Дорохова

### О РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕКАДЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ<sup>1</sup>

УДК 378  
ББК 74.489.044

В статье представлены итоги декады истории педагогики, посвященной юбилеям классиков отечественной и зарубежной педагогики (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского), которая была проведена в ноябре 2018 года в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург).

**Ключевые слова:** педагогика; образование; история педагогики; историко-педагогические знания; гражданское воспитание; патриотическое воспитание; трудовое воспитание; проектная технология; круглый стол; дискуссионная площадка; педагогическая гостиная.

---

<sup>1</sup> Материалы подготовлены при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

T. S. Dorokhova,  
E. S. Dorokhova

## THE RESULTS OF DECADE OF HISTORY OF PEDAGOGY IN THE URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY<sup>1</sup>

The article presents the results of Decade of history of pedagogy dedicated to the anniversaries of classics of domestic and foreign pedagogy (A. Makarenko, S. Shatsky, J. Korchak, V. Sukhomlinsky), which was held in November 2018 in the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Key words:** pedagogy; education; history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; civic education; patriotic education; labor education; project technology; round table; discussion platform; pedagogical lounge.

2018 год оказался чрезвычайно богатым на юбилеи отечественных и зарубежных педагогов, признанных мировым сообществом классиками. Так, имя Антона Семеновича Макаренко решением ЮНЕСКО было внесено в число четырех педагогов, чье наследие определило ход педагогической мысли XX века. Не случайно в этом году по всему миру прошли разнообраз-

ные мероприятия<sup>2</sup>, посвященные его 130-летию юбилею, подготовлены и опубликованы многотомные сочинения самого Антона Семеновича<sup>3</sup> и исследования его педагогического наследия<sup>4</sup>. 140 лет прошло со дня рождения Станислава Теофиловича Шацкого — одного из основоположников педагогики среды. Также 140-летний юбилей в этом году отметил бы Януш

<sup>1</sup> The materials were prepared with the support of the Russian Humanitarian Scientific Foundation (project No. 17-06-00868: «Voluntary activities as a means of civic-patriotic education of adolescents with socially dangerous behavior»).

<sup>2</sup> *Дорохова Т. С.* Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования (о результатах юбилейной конференции) // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 144–150. С. 145.

<sup>3</sup> *Макаренко А. С.* Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания / сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксёнов. В 9-ти частях. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2007–2017.

<sup>4</sup> *Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (25–26 сентября 2018 г.) / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, К. Ю. Милованова.* Волгоград: Изд-во ВГАПО, 2018. 476 с.

Корчак — польский педагог-гуманист, писатель, посвятивший детям всю свою жизнь, научивший многие поколения педагогов и родителей, «как любить ребенка». Наконец, в связи со столетним юбилеем, 2018 год был объявлен ЮНЕСКО годом Василия Александровича Сухомлинского, обосновавшего смысл духовно-нравственного воспитания, гуманной педагогики и педагогики сотрудничества.

Значимость наследия названных педагогов столь высока, что его, на наш взгляд, следует рассматривать не столько в узко профессиональном (образовательном), сколько в общекультурном контексте. Для того чтобы выяснить, знакомы ли с наследием А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, Я. Корчака и В. А. Сухомлинского будущие педагоги, преподавателями кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета был проведен опрос среди студентов первого и второго курсов. Всего было опрошено 427 человек — студентов очной и заочной формы обучения Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (ИФКиМК), Института педагогики и психологии детства ИПиПД), Института общественных наук (ИОН) и социального образования (ИСОбр). Следует отметить, что опрос проводился только среди студентов, еще не изучавших историю педагогики и образования, а следовательно, не владеющих историко-педагогическими знаниями, в том числе о наследии названных педагогов, в рамках учебной программы. В результате проведенного опроса было выявлено,

что 72 % опрошенных не знакомы с наследием А. С. Макаренко, 84 % — с наследием В. А. Сухомлинского; а 98 % респондентов не смогли ничего вспомнить о Я. Корчаке и С. Т. Шацком.

Вышесказанное побудило преподавателей кафедры педагогики УрГПУ провести в 2018 году комплекс разнообразных мероприятий — творческих, научных, методических; конкурсов, обсуждений, выставок, посвященных ранее названным юбилеям. Данное событие, происходившее в вузе впервые, получило название «Декада истории педагогики». Его инициаторами и организаторами стали преподаватели кафедры педагогики, а идейными вдохновителями студенты второго курса ИФКиМК, изучавшие наследие юбиляров в рамках учебного курса «Педагогика».

Следует отметить, что Декада планировалась не только как обучающее, но и как воспитательное мероприятие. Более того, задача повышения уровня знаний по истории педагогики и образования в процессе подготовки ушла на второй план. В то время как первоочередными стали задачи гражданского, патриотического, трудового воспитания.

Под гражданским воспитанием в данном случае понимается целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки молодежи к:

- **функциональному и взаимному взаимодействию** в условиях демократического общества;
- **инициативному труду**;
- **участию в реализации социально значимых дел**;

— реализации прав и обязанностей;

— укреплению ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха<sup>1</sup>. Результатом гражданского воспитания является такое качество личности, как гражданственность. В. А. Сухомлинский характеризовал его, прежде всего, как «ответственность, долг..., высшую степень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу»<sup>2</sup>.

Гражданское воспитание тесно связано с патриотическим и трудовым. Так, если патриот чувствует любовь к Родине, то гражданин еще и четко и ясно осознает свои обязанности перед ней. В свою очередь, невозможно реализовывать обязанности, быть ответственным без такого качества, как трудолюбие. В труде человек проявляет себя гражданином и патриотом. А. С. Макаренко утверждал, что от истинного патриота требуется не только «героическая вспышка, но и долговременная, мучительная работа, даже очень тяжелая, неинтересная, грязная»<sup>3</sup>. В. А. Сухомлинский по-

лагал, что гражданственность формируется на основе простых норм нравственности: чести, человечности, трудолюбия<sup>4</sup>. Иначе говоря, гражданское воспитание способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны. Поэтому указанные выше направления воспитательной работы и были выбраны в качестве первоочередных в рамках Декады истории педагогики в УрГПУ.

Началась декада с выставки в университетской библиотеке произведений педагогов-юбиляров, с которыми могли познакомиться все желающие. Различные выставки проходили в педагогическом университете на протяжении всей Декады. В аудиториях ИФКиМК — творческих работ студентов (плакатов на патриотическую тематику). Во время круглого стола по проблемам коллективного и индивидуального подходов в современном отечественном образовании состоялась передвижная выставка созданных студентами Института иностранных языков проектов, посвященных наследию отечественных и зарубежных классиков педагогики.

<sup>1</sup> Дорохова Т. С. Художественная литература как средство самовоспитания студентов // Самовоспитание и саморазвитие субъектов образования: теория и практика [Электронный ресурс] : материалы VII Международного форума, 15–17 марта 2018 г., Екатеринбург : в 2 частях / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. Екатеринбург : [б. и.], 2018. Часть 1. С. 147–153. С. 149.

<sup>2</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О. С. Богданова, О. З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. Т.1. 560 с. С. 229.

<sup>3</sup> Макаренко А. С. Доклад в Педагогическом училище. // Сочинения: в 7 т. М.: Трудрезервиздат, 1951. Т. 5. С. 407–419. С. 412.

<sup>4</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О. С. Богданова, О. З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 560 с.

Чрезвычайно интересным мероприятием Декады истории педагогики стала *педагогическая гостиная*. Участники педагогической гостиной читали отрывки из произведений на педагогическую тематику, а после обсуждали наиболее актуальные проблемы современного образования в контексте прочитанного. Жюри оценивало как выразительность речи участников, оригинальность подачи отрывка, так и аргументированность ответов на вопросы, возникшие во время обсуждения.

Один из инициаторов и организаторов этого мероприятия — студент второго курса ИФКиМК Антон Долгов написал: «Старомодно, но продуктивно. Формат, бывший популярным еще в далеком прошлом, жив до сих пор. Более того, горизонт его интересов активно расширяется. На этот раз это педагогика. Произведения, выбранные ребятами для прочтения, — очень знакомые и не очень — были представлены как с литературной, так и с профессионально педагогической стороны. Результат — новые мысли, идеи, знания...».

Вот лишь некоторые из этих произведений:

— Мария Монтессори «Как это происходило». Мир взрослых — страна великанов для детей. История становления феноменальной методики, актуальной по сей день. Спорно, интересно и трогательно...

— Антон Семенович Макаренко «Педагогическая поэма». Произведение широко известно, однако, читая его, не перестаешь задумываться, задавать вопросы. Это

поистине кладезь педагогической и жизненной мудрости, захватывающий с головой.

— Владимир Беляков «Философы» — гимн Артековских вожатых — теплота и взаимопонимание, облаченные в рифму.

— Василий Александрович Сухомлинский «Я хочу сказать свое слово». Это своеобразная новаторская методика, изложенная языком детского рассказа. И еще одно произведение этого же автора — «Каждый человек должен», — действительно жизненная история, между прочим, победитель «Педагогической гостиной».

— Квинтилиан «Как воспитать оратора» — античный опыт воспитания личности. Несмотря на солидный возраст произведения, у него по-прежнему есть чему поучиться.

— Агния Барто «Переводы с детского» — сборник детского творчества со всего света в обработке гениальной поэтической силы. Это подлинный эталон понимания ребенка. Неожиданно, глубоко и трогательно до слез...

— Фрида Вигдорова «Мой класс: записки учительницы» — повесть о непростом труде школьной учительницы в условиях послевоенного времени. Пример того, что для настоящего педагога нет ничего невозможного.

— Мишель Монтень «Опыты. Как воспитывать ребенка». Одна глава из свода философских мыслей — довольно простой, но глубокий взгляд на отношение к детям.

— Виссарион Григорьевич Белинский «О воспитании детей» — декламация гуманизма и общече-

ловческого воспитания. Вот уж действительно классический текст, обязательный к прочтению всех взрослых, особенно педагогов и родителей.

— Галина Северина «Легенда об учителе» — красочное изображение отношений учителя и учеников. Динамичное повествование, не отпускающее до последней страницы.

— Тимоти Уокер «Финская система обучения: Как устроены лучшие школы мира». Учеба должна приносить радость, быть средством для постоянного саморазвития — простой секрет успеха финского образования. Книга об уникальной педагогической системе, практикуемой в масштабах целой страны.

В целом, каждое произведение, представленное в педагогической гостиной, — это «микс истории и современности» — интересный, неоднозначный, но, безусловно, чрезвычайно полезный, особенно для молодых педагогов.

Будущие педагоги с особым вниманием отнеслись к проблеме отсутствия в Екатеринбурге *памятника учителю* и подготовили свои собственные проекты такого памятника. Они не только создали собственные эскизы, но и продумали, в каком месте он должен стоять, просчитали ресурсы, необходимые для реализации данного проекта, и предложили варианты сбора средств на его строительство. В обосновании необходимости создания подобного памятника в Екатеринбурге ребята рассуждали о значимости профессии учителя, о качествах, которыми должен обладать современный педагог. Вот лишь неко-

торые аргументы, которые приводили авторы проектов.

«Именно педагог помогает ребенку успешно социализироваться в обществе, именно он работает с ребенком на протяжении долгих лет, раскрывая его творческий потенциал, прививая любовь к знаниям. Именно от педагога зависит уровень культуры и образованности будущего поколения».

«На учителя лежит большая ответственность. Трудно представить, сколько терпения, сил, души вкладывают в детей учителя. Они отдают себя без остатка, учат не только наукам, но и жизни. Кроме того, к каждому ребенку они подбирают свой особенный ключик, подход, чтобы ребенок «расцвел» и раскрыл свои творческие способности. Роль учителя в жизни человека и общества сложно переоценить».

«В наше время существует целый ряд проблем, связанных с профессией учителя: низкая зарплата, необходимость натаскивать детей на ОГЭ и ЕГЭ. Однако самой главной проблемой, на наш взгляд, является низкий авторитет профессии. Именно поэтому необходимо напомнить людям, что профессия учителя будет нужна везде и всегда».

«Профессия учителя была и остается самой сложной и благородной, одной из важнейших в обществе. Более того, учитель — это не профессия, это образ жизни».

«Нет профессии важнее, чем профессия учителя, нет труда сложнее и ответственнее, чем его труд. От его усилий зависит будущее наших детей, будущее России».

В результате ребятами были предложены разнообразные идеи памятника учителю, который нужно поставить в нашем городе. Среди них:

— **фигура педагога, поддерживающая** ученика, и атрибуты педагогической профессии (книги, глобус, тетради, музыкальные инструменты, кисти и краски);

— **аллегоричные образы** (песочные часы, кувшин с водой, сова, перо и чернильница);

— **памятники конкретным педагогам** (К. Д. Ушинскому, А. С. Макаренку, Я. Корчаку).

Интересно, что данный конкурс получил продолжение — в феврале было принято решение в честь 80-летия Уральского государственного педагогического университета поставить памятник учителю рядом с университетом. Возможно, одна из идей конкурсантов будет воплощена в жизнь.

Помимо выставок и конкурсов, в рамках декады также прошла *дискуссионная площадка*, на которой студенты Института филологии, культуры и межкультурной коммуникации, а также Института общественных наук под руководством преподавателей кафедры педагогики обсуждали проблемы патриотического воспитания в современных российских школах.

Одна из организаторов и участниц площадки — студентка второго курса ИФКиМК Олеся Ларионова в своем отзыве о данном мероприятии написала: «Будущие педагоги в течение часа активно дискутировали, задавали вопросы, делились опытом и предложениями. Ребята пришли к выводу, что патриотизм — это не толь-

ко любовь к стране, но и любовь ко всему миру, к людям. Ведь у каждого человека разные представления о том, что такое Родина. Но объединяет нас одно — мы ее любим: семью, страну, город, историю...».

Также на площадке активно обсуждались методы воспитания патриотизма. Студенты познакомились с проектом, который реализует театральная студия «Большая премьера» (Дом детского творчества ГО Среднеуральск). Педагоги студии воспитывают патриотизм, используя такую форму, как театрализованная постановка. Кроме того, участники дискуссии назвали эффективными наглядные методы и проекты, в которых дети принимают непосредственное участие. Например, изготовление подарков ветеранам Великой Отечественной войны, создание и просмотр фильмов, участие в концертах, субботниках — ребята запоминают на всю жизнь.

Стоит заметить, что педагог, который сам не верит в то, что делает, никогда не сможет убедить в верности своих идей учеников. Так что сам педагог должен искренне любить свою Родину. Тогда и дети проникнутся этой любовью.

Большой интерес у студентов УрГПУ вызвал *фотокросс*, в рамках которого ребята создавали фотокомпозиции, иллюстрирующие выбранную ими самими цитату одного из педагогов-юбиляров. И цитаты, и работы оказались очень разными, но чрезвычайно интересными. Так, среди цитат можно отметить слова:

Януша Корчака: «Ребенок дол-

жен есть столько, сколько хочет, не больше и не меньше»; «Уважайте труд познания! Уважайте неудачи и слезы!»; «Неужели мы не понимаем, что, лаская ребенка, это мы принимаем его ласку, беспомощно прячемся в его объятия, ищем защиты и прибежища в часы бездомной боли, бесхозной покинутости — слагаем на него тяжесть страданий и печалей?»;

А. С. Макаренко «Книги — это переплетенные люди»; «Воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению»; «Девушку нужно учить, чтобы она даже приятных ей молодых людей встречала с некоторым перцем»; «Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно»;

В. А. Сухомлинского «В каждом учителе должна сиять и никогда не угасать маленькая искорка ребенка»; «Школа является подлинным очагом культуры лишь тогда, когда в ней царят четыре культа: культ Родины, культ матери, культ родного слова, культ книги»; «Детство не должно быть постоянным праздником, если нет трудового напряжения, посильного для детей, для ребенка остается недоступным и счастье труда... в труде раскрывается богатство человеческих отношений»; «Научись пользоваться оружием смеха — одна из тончайших вещей в формировании моральных взглядов, убеждений, вкусов».

Среди присланных на конкурс фотографий были постановочные и случайные, но главным в них было то, что все они отражали глубокий смысл

педагогической профессии.

Узнать много нового о наследии педагогов-юбиляров студенты смогли благодаря кинопоказу, в рамках которого они посмотрели документальные фильмы, посвященные жизни и педагогическому творчеству Я. Корчака, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

Ярко выраженный научный характер получила дискуссия, развернувшаяся во время *круглого стола* «Коллективный и индивидуальный подходы в педагогике: история и современность», в котором, помимо студентов ИИЯ, ИФКиМК, ИСОбр, ИСО, приняли участие магистранты УрГПУ, преподаватели Суворовского училища, а также сотрудники колледжей Свердловской области. Участники дискуссии рассуждали о значимости коллектива и коллективного воспитания в условиях современного образования, несмотря на провозглашение новыми образовательными стандартами в качестве основополагающего индивидуального подхода.

Одним из наиболее сложных событий, проводимых в рамках описываемого мероприятия, стала *декада радостного труда*. Название «Декада радостного труда» придумала студентка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Юлия Зурбашева, фактически процитировав одного из юбиляров прошлого года, Василия Александровича Сухомлинского.

Идея эта не нова — все мы понимаем, что труд должен воспитывать, развивать, приносить радость. Но в последнее время в образовании труд

ассоциируется в основном с тяжелой работой. А если речь идет о труде, например, на благо университета, то для студентов это скорее «повинность», «пустая трата времени». Хотя такой труд априори должен быть осознанным, добровольным, а следовательно, приносить удовлетворение и радость. Ведь все мы, в том числе и студенты, проводим в университете большую часть своего времени, и он фактически становится нашим вторым домом.

Поэтому преподаватели кафедр педагогики решили попробовать пробудить в ребятах инициативу, «зажечь», чтоб они сами захотели сделать что-то полезное хотя бы в течение одной декады. К сожалению, массовой данная акция так и не стала. В рамках «декады радостного труда» студенты ИФКиМК оказали помощь библиотеке УрГПУ в систематизации книг, нанесении на них штрих-кодов. При этом студенты, участвовавшие в данной акции, ушли из библиотеки не только в приподнятом настроении, но и с желанием сделать еще что-то значимое для университета. А одна из организаторов декады — студентка второго курса ИФКиМК Анастасия Пономарева написала о ней стихи:

Декада радости от личного труда  
Раскачивает бережно и строго  
Громаду слов на кончике пера,  
Рождая из студентов педагогов.  
Пера, которым вывели респект  
Профессии родной и очень близкой,  
И передали опыт как конспект.  
К примеру,

сам Василий Сухомлинский,  
Макаренко — отец учителей  
И Януш Корчак, заповедью слова,

И Шацкий Станислав, творец идей...  
Они — российской педагогики основа.  
Дел благородных обозначен круг,  
Войти в него мы откровенно рады.  
И вот уже заботой наших рук  
На книжных полках наведен  
порядок.

На переплетах номер и штрих-код,  
Библиотечный облик стал красивей...  
Так, значит, можно двигаться вперед  
В единстве наших мыслей и усилий.  
И мы из сотен благородных дел  
В пылу дискуссий не меняем тему,  
Чтоб на доске и в сердце вывел мел  
Слова педагогической поэмы...

В целом, Декада истории педагогики оказалась чрезвычайно насыщенной яркими эмоциями, новыми знаниями и умениями, впечатлениями. Возможно, она станет в нашем университете традиционной. Тем более что 2019 год также богат на значимые юбилеи.

Трудно не согласиться с высказыванием М. В. Богуславского: «Дух захватывает от простого перечисления имен великих отечественных педагогов. В исторической ретроспективе когорты нравственных и интеллектуальных лидеров российского образования, главных властителей педагогических дум выглядит так: М. В. Ломоносов — А. И. Герцен — Н. И. Пирогов — К. Д. Ушинский — Д. И. Менделеев — Л. Н. Толстой — П. Ф. Каптерев — С. Т. Шацкий — П. П. Блонский — А. С. Макаренко — С. И. Гессен — В. В. Зеньковский — В. А. Сухомлинский»<sup>1</sup>.

В этой когорте несколько педагогов были юбилеями в прошлом году, а у нескольких мы будем отмечать юбилеи в 2019.

В частности, в этом году исполняется: 185 лет со дня рождения Д. И. Менделеева; 135 лет со дня рождения Павла Петровича Блонского; 170 лет со дня рождения Петра Федоровича Каптерева.

Кроме того, 2019 год богат юбилеями и зарубежных педагогов, также признанных классиками: 165 лет исполняется со дня рождения одного из основоположников социальной педагогики Пауля Наторпа. Вся мировая общественность будет праз-

дновать 160-летний юбилей двух замечательных педагогов, так же, как и наш соотечественник Антон Семенович Макаренко, названных ЮНЕСКО педагогами, чье наследие определило ход педагогической мысли XX века, — Джона Дьюи и Георга Кершенштейнера.

Указанные юбилеи могут стать поводом для проведения Декады истории педагогики в 2019 году и определить специфику проводимых в ее рамках мероприятий.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. — 436 с.

2. Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. — XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (25–26 сентября 2018 г.) / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, К. Ю. Милованова. — Волгоград: Изд-во ВГАПО, 2018. — 476 с.

3. Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. — М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. — 933 с.

4. Дорохова, Т. С. Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования (о результатах юбилейной конференции) / Т. С. Дорохова // Педагогическое образо-

вание в России. — 2018. — № 9. — С. 144–150.

5. Дорохова, Т. С. Художественная литература как средство самовоспитания студентов / Т. С. Дорохова, В. А. Чега // Самовоспитание и саморазвитие субъектов образования: теория и практика [Электронный ресурс] : материалы VII Международного форума, 15–17 марта 2018 г., Екатеринбург : в 2 частях / Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. — Екатеринбург : [б. и.], 2018. — Часть 1. — С. 147–153.

6. Макаренко, А. С. Доклад в Педагогическом училище. / А. С. Макаренко // Сочинения: в 7 т. — М. : Трудрезервиздат, 1951. — Т. 5. — С. 407–419.

7. Макаренко, А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания / сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксёнов. — В 9-ти частях. — Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2007–2017.

8. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О. С. Богданова, О. З. Смаль. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 560 с.

<sup>1</sup> Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 436 с. С. 145.



Г. Б. Корнетов

**ПЕДАГОГИ-НОВАТОРЫ,  
НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
МЫШЛЕНИЕ И ИННОВАЦИОННОЕ  
ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ  
ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
(вторая половина 1980-х – вторая треть  
1990-х гг.)  
СТАТЬЯ 1**

УДК 37:001.895(091)

ББК 74.244.37(2)

Понятие инновационной деятельности в образовании, как и другие связанные с ней понятия (педагогическая инновация, инновационная школа, инновационное движение в образовании и т. п.) концептуализировалось в нашей стране сравнительно недавно во второй половине 1980-х – середине 1990-х гг., то есть в новейший период отечественной истории, начало которого было связано с распадом СССР и становлением Российской Федерации, в эпоху перестройки и последовавшим за ней радикальным преобразованием социально-экономического, политического и идеологического уклада жизни всех граждан, всего общественного строя России.

Ключевые слова: педагогическая инновация; педагоги-новаторы; новое педагогическое мышление; становление инновационного движения в отечественном образовании.

G. B. Kornetov

**TEACHERS-INNOVATORS, NEW PEDAGOGICAL  
THINKING AND INNOVATIVE MOVEMENT  
IN THE DOMESTIC SCHOOL EDUCATION  
(the second half of the 1980s-the second third  
of the 1990s.)  
ARTICLE 1**

The concept of innovation in education, as well as other related concepts (pedagogical innovation, innovative school, innovative movement in education, etc.). p.) conceptualized in our country relatively recently in the second half of the 1980s-mid – 1990s, that is, in the recent period of Russian history,

the beginning of which was associated with the collapse of the USSR and the formation of the Russian Federation, in the era of perestroika and the subsequent radical transformation of socio-economic, political and ideological way of life of all citizens, the entire social system of Russia.

**Key words:** pedagogical innovation; teachers-innovators; new pedagogical thinking; formation of innovative movement in domestic education.

На исходе второго десятилетия XXI в. инновационная деятельность в российском образовании является не только существующим фактом, но и признанной необходимостью. Об этом свидетельствуют и многочисленные монографии, диссертации, статьи педагогов-исследователей, публикации учителей и журналистов и учебные курсы, пособия, методические разработки по проблемам педагогической инноватики и многочисленные образовательные организации (прежде всего школы), имеющие официальный статус инновационных площадок, часто полученный ими в результате напряженной конкурсной борьбы и закрепленный официально.

Само понятие *инновационной деятельности в образовании*, как и другие, связанные с ней понятия (*педагогическая инновация, инновационная школа, инновационное движение в образовании* и т. п.) концептуализировалось в нашей стране сравнительно недавно, во второй половине 1980-х — середине 1990-х гг., то есть в новейший период отечественной истории, начало которого было связано с распадом СССР и становлением Российской Федерации, в эпоху перестройки и последовавшим за ней радикальным преобразованием социально-экономического, политического и идеологического уклада жизни всех

граждан, всего общественного строя России.

Сегодня трактовка инновационной деятельности в образовании наряду с различными дискуссионными интерпретациями в науке получила в нашей стране официальное толкование на законодательном уровне. Оно содержится в статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.). Эта статья называется «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования». Рассмотрим содержание этой статьи, состоящей из пяти пунктов, для уточнения того, что во втором десятилетии XXI в. представляет собой официальное государственное понимание инновационной деятельности в сфере образования, закрепленное в законодательном акте, принятом Федеральным Собранием Российской Федерации, и подписанное Президентом РФ.

Пункт 1 статьи 20 определяет цель инновационной деятельности: «1. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений

государственной политики Российской Федерации в сфере образования»<sup>1</sup>.

В этом пункте, во-первых, разводится экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования (как, впрочем, и в названии самой статьи); при этом законодатель рассматривает эти виды деятельности как различные и рядоположенные. Во-вторых, четко определяются цели (обеспечение модернизации и развития системы образования), реализации которых призвана служить инновационная (и экспериментальная) деятельность в сфере образования, превращающая эту деятельность в средство решения тех задач, которые ставит государство в рамках реализации приоритетных направлений политики в соответствии со своими интересами (особо выделяются задачи социально-экономического развития РФ). Однако ни слова не говорится об инновационной деятельности, призванной содействовать реализации интересов и запросов граждан (обучающихся, их родителей, законных представителей) и общества (гражданского), соответствовать их потребностям и устремлениям. И это при том, что в статье 2 того же Закона «Об образовании в Российской Федерации» определяется, что «образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся *общественно значимым благом* и осуществляемый

в интересах *человека, общества* и государства [Курсив мой — Г. К.]»<sup>2</sup>.

Безусловная ориентация инновационной деятельности, как деятельности образовательной организации на обеспечение «реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования», превращение ее в инструмент государственной власти заставляет вспомнить позицию В. И. Ленина и большевиков, изначально видевших в школе важнейший инструмент построения коммунистического общества. Стремление государства превратить образование, школу в инструмент решения значимых для него задач и укрепления его власти явно прослеживаются с момента начала становления системы отечественного образования при Петре I вплоть до наших дней.<sup>3</sup>

В этой связи особое звучание приобретает знаменитая статья Л. Н. Толстого (1828—1910) «О народном образовании». Эта программная статья великого писателя, мыслителя, педагога и реформатора школы, наряду с обращением «К публике», открывавшая первый номер журнала «Ясная Поляна» (январь 1862 г.), начиналась словами: «Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изменениями на 2018 г. М.: Эксмо, 2018. 224 с. С. 35.

<sup>2</sup> Там же. С. 4.

<sup>3</sup> См.: Корнетов Г. Б. Образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 года // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. С. 19–81.

бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образывающий, так и образываемый класс. Но выходит наоборот»<sup>1</sup>. И далее, говоря о том, что «народ любит и ищет образование», Л. Н. Толстой писал: «Цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовывать народ, а чтобы образовывать его по нашей методе — чтобы, главное, была школа и было много школ. <...> Школа учреждается не так, что детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. <...> Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса»<sup>2</sup>. Л. Н. Толстой, будучи убежденным в том, что «всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью», подчеркивал: «Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освобождать школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики — об-

щая потому, что все требует большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу»<sup>3</sup>. И далее Л. Н. Толстой развивал свою мысль: «Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования»<sup>4</sup>. Таким образом, Л. Н. Толстой обращал читателей на необходимость поворота школы к жизненным интересам самих обучающихся. И именно в этом видел путь к подлинному обновлению образования, говоря современным языком, к развитию экспериментальной и инновационной деятельности в этой важнейшей сфере общественной жизни.

Пункт 2 статьи 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет специфику экспериментальной работы школ: «2. Экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения ко-

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. О народном образовании // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1988. С. 54–70. С. 54.

<sup>2</sup> Там же. С. 55, 61, 63.

<sup>3</sup> Там же. С. 61, 69.

<sup>4</sup> Там же. С. 63.

торых определяются Правительством Российской Федерации»<sup>1</sup>.

Этот пункт, во-первых, рассматривает в качестве экспериментальной деятельности деятельность и по разработке (созданию) нового, и по апробации (испытанию, проверке на практике в реальных условиях) нового, и по внедрению (распространению) нового в образовании. Во-вторых, законодатель в контексте экспериментальной деятельности, говоря о «новом», ведет речь только о новых образовательных технологиях и новых образовательных ресурсах. В-третьих, Закон в качестве формы экспериментальной деятельности называет эксперимент. В-четвертых, отсюда следует, что именно эксперименты и по разработке, и по апробации, и по внедрению нового только и могут быть определены в качестве конкретных форм экспериментальной деятельности, при этом порядок и условия проведения таких экспериментов оказывается, согласно Закону, исключительной прерогативой государства в лице высшей исполнительной власти — Правительства РФ.

В пункте 3 статьи 20 раскрывается государственное понимание инновационной деятельности в сфере образования, а также условий ее осуществления: «3. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического

обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями. При реализации инновационного проекта, программы должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом»<sup>2</sup>.

Из этого пункта, во-первых, следует, что законодатель видит суть инновационной деятельности не в создании нового, а в совершенствовании того, что уже есть в сфере образования. То есть речь идет об улучшении существующего, а не о созидании качественного иного в значительно большей степени соответствующего потребностям и возможностям, интересам и запросам для сегодняшнего, а то и для завтрашнего дня. Во-вторых, речь идет об усовершенствовании практически всех аспектов обеспечения системы образования, а не только об усовершенствовании осуществляющегося в ее рамках педагогического (учебно-воспитательного) процесса. По существу, Закон перечисляет все

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». С. 35.

<sup>2</sup> Там же.

основные ресурсы развития образования — научно-педагогический, учебно-методический, организационный, правовой, финансово-экономический, кадровый, материально-технический. В-третьих, для организаций и объединений, действующих в сфере образования, устанавливается возможность осуществлять инновационную деятельность в форме реализации инновационных проектов и программ, хотя определение этим формам в законе не дается. В-четвертых, фиксируется, что инновационная деятельность не может снижать уровень и качество образования, установленные ФГОС, ФГТ и ОС. А это значит, что результаты инновационной деятельности в сфере образования должны быть в обязательном порядке сопоставимы и сравнимы с официально зафиксированными и постоянно отслеживаемыми результатами учебно-воспитательной работы.

Пункт 4 статьи 20 посвящен вопросам создания особых инновационных площадок: «4. В целях создания условий для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для обеспечения развития системы образования, организации, указанные в части 3 настоящей статьи и реализующие указанные инновационные проекты и программы, признаются федеральными или региональными инновационными площадками и составляют инновационную инфраструктуру в системе образования. Порядок формирования и функционирования инно-

вационной инфраструктуры в системе образования (в том числе порядок признания организации федеральной инновационной площадкой), перечень федеральных инновационных площадок устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Порядок признания организаций, указанных в части 3 настоящей статьи, региональными инновационными площадками устанавливается органами государственной власти субъектов Российской Федерации»<sup>1</sup>.

Из приведенного пункта следует, что, во-первых, порядок создания всей инновационной инфраструктуры системы образования вообще и признание конкретных образовательных организаций федеральными и региональными инновационными площадками, в частности, является, соответственно, прерогативой федеральных и региональных органов государственной власти. Это дает государству возможность жестко нормировать, регулировать, направлять и контролировать инновационную деятельность в сфере образования. Во-вторых, государство наделяет себя (свои органы) полномочиями, позволяющими определять, какие инновационные проекты и программы имеют существенное значение для обеспечения развития системы организации. Естественным образом, это создает возможность поддерживать в инновационной деятельности то, что

<sup>1</sup> Там же. С. 35–36.

государству представляется нужным и важным для реализации его целей, интересов и потребностей в сфере образования, а также для использования потенциала сферы образования при реализации самых различных направлений своей политики.

И, наконец, пункт 5 статьи 20 Закона гласит: «5. Федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, в рамках своих полномочий создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику»<sup>1</sup>.

Отсюда следует, что, во-первых, органы федеральной и региональной власти наделяются правом и им вменяется в обязанность создавать условия для реализации инновационных проектов и программ в сфере образования. И, во-вторых, обращает на себя внимание то обстоятельство, что законодатель разводит, с одной стороны, реализацию инновационных образовательных проектов и программ, а с другой — внедрение их результатов в практику, имея в виду, по всей видимости, массовую образовательную практику. При этом открытым остается вопрос, является ли эта внедренческая деятельность инновационной или нет?

Та трактовка инновационной деятельности в сфере образования, которая содержится в рассмотренной статье Федерального закона «Об об-

разовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., разъясняет то, как эту деятельность понимает законодатель. Для субъектов этой деятельности, а также для субъектов так или иначе к ней причастным, принятие данной трактовки является обязательной посылкой, поскольку они хотят официально получить (закрепить, подтвердить) соответствующий статус, например, статус федеральной или региональной инновационной площадки, со всеми вытекающими из него правами и обязанностями (с правом приобретения возможности претендовать на дополнительные финансовые ресурсы, вносить допускаемые государством изменения в образовательную программу или штатное расписание и т. п.). Более того, по сути, сама возможность реально и легально заниматься инновационной деятельностью в сфере образования предполагает необходимость принятия ее понимания, закрепленного в законодательстве государственной властью.

Надо признать, что сегодня существуют и иные интерпретации того, что собой представляет инновационная деятельность в сфере образования. В нашей стране, о чем уже говорилось выше, феномен этой деятельности, от-refлексированный именно как инновационная, оформился во второй половине 1980-х — второй трети 1990-х гг. Именно тогда возникли и были концептуализированы ее различные интерпретации. Обратимся к материалам, которые помогут осмыслить эти процессы, сосредоточившись на

<sup>1</sup> Там же. С. 36.

таких типичных для указанного периода времени феноменах, как «учителя-новаторы», «новое педагогическое мышление» и «инновационное движение в отечественном школьном образовании». Историко-педагогический взгляд<sup>1</sup> позволяет глубже и полнее осмыслить и феномен педагогической инновации как таковой, и современную ситуацию с инновациями в теории и практике образования.

В. Б. Помелов обращает внимание на то, что «в середине 1980-х гг. в отношениях учителя и ученика произошли глубокие изменения. Важной причиной этого стало постановление ЦК КПСС и правительства СССР

(1977), провозгласившее среди прочего срочный переход ко всеобщему среднему образованию, а позднее и документы реформы школы (1984). Прежде ученик, не желавший учиться, нередко становился второгодником, а то и выбывал из школы. С введением всеобщего среднего образования и фактического запрета на отчисление из школы все эти ученики продолжали оставаться в классе. А как учить тех, кто не хочет учиться? Поколение учителей эпохи перестройки стало первым в истории образования в нашей стране, кому выпало учить детей без выбора и отсева. Приемы и навыки такого обучения “в наследство” они

<sup>1</sup> См.: Астафьева Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций» / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2017. № 4 (14). С. 55–59; Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // *Постижение педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения)* / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 2 (16). С. 54–57; Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 2. С. 59–62; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Познавание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 1. С. 37–63; Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83; *Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования»* // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 84–118.

не получили и должны были вырабатывать их сами»<sup>1</sup>.

По словам Э. Д. Днепров, середина 1985 — начало 1987 гг. были временем пристального внимания общества к образованию. Многочисленные выступления прессы, знаменитые останкинские вечера педагогов-новаторов активно формировали в общественном сознании понимание первостепенной важности проблем образования, необходимости его всестороннего обновления. Наиболее крупным и значительным событием этого периода стал опубликованный 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» манифест педагогов-новаторов «Педагогика сотрудничества». Он вызвал огромный сочувственный резонанс в учительстве и вместе с тем бешеную реакцию противников перестройки школы»<sup>2</sup>.

В газете «Первое сентября» (№ 58 за 2002 г.) в рубрике «Биография новой школы» был опубликован текст «Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники»<sup>3</sup>. Приводим перечень основных событий 1986—1988 гг. по материалам сайта «Издательский дом Первое сентября». Эти события отражают основные вехи начала становления инновационного движения в отечественном школьном образовании:

### 1986 год

- Благодаря телевизионным встречам в Останкине вся страна узнала Шаталова и Дубинина, Лысенкову, Ильина и Католикова.

- Весной группа молодых учителей, собравшихся в школьном отделе «Учительской газеты», объединилась в неформальный клуб творческой педагогики. Главный редактор газеты Владимир Федорович Матвеев поддерживал их и придумал клубу название — «Эврика».

- Уже через 2 года в Советском Союзе было более 500 клубов «Эврика».

- 1—2 октября — встреча учителей-новаторов в Переделкине, на даче писателя Анатолия Рыбакова. Рождается понятие «Педагогика сотрудничества».

- 18 октября «Учительская газета» публикует знаменитый «переделкинский манифест» — «Педагогика сотрудничества». С этого момента столкновение новаторов и их сторонников с официальной педагогикой становится особенно яростным и принципиальным.

### 1987 год

- 24—25 февраля в Москве проходят Дни творческих уроков «Эврики». За два дня учителя — участники смотра дали 152 урока. На

<sup>1</sup> Памелов В. Б. Движение педагогов-новаторов 1930-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета Серия «Психолого-педагогические науки». 2016. № 4 (32) С. 74—89. С. 76.

<sup>2</sup> Днепров Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования. М.: [б. и.], 2006. Т. 1. 533 с. С. 71.

<sup>3</sup> Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники. URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205821> [дата обращения — 24.09.2018]

уроках присутствовали 200 экспертов, учителей, гостей.

• *Октябрь* — творческая игра (круглый стол) «Ученик — учитель — ученый», организованная редакциями журнала. Искать пути развития школы можно только вместе — ученикам, учителям и ученым.

**1988 год**

• *В январе* «Учительская газета» объявила конкурс проектов авторских школ. На конкурс поступило 250 проектов. Экспертная группа, в которую входили и старшеклассники, отобрала 40 самых интересных, новых, перспективных. Этот этап конкурса был первым туром.

• *Весной* в Ханты-Мансийске Центр творческого воспитания под руководством О. Газмана проводит сбор педагогов по проблемам классных руководителей.

• *В апреле* в Красноярске прошел второй конкурс «Авторской школы» — в дискуссии определились 6 наиболее ярких и целостных проектов: «Школа-комплекс Н. Гузика», «Школа-лаборатория сотрудничества Е. Ереминой (развивающее обучение)», «Школа развития Д. Лебедева», целевые творческие программы С. Марьясина, «Школа заботы А. Тубельского» и «Школа диалога культур В. Библера».

• *1 июня* приказом Госкомитета по народному образованию создан ВНИК (Временный научно-исследовательский коллектив) «Базовая школа» — альтернативная структура АПН, в которой царит не власть званий, а авторитет таланта. Руководитель — Э. Днепров. Исследования

Л. Занкова, В. Давыдова, Ш. Амонашвили — фундамент ВНИКа. Комплексная группа, в которую входят В. Давыдов, В. Собкин, Б. Бим-Бад, В. Слободчиков, продолжает работу. Команда методологов-игротехников под руководством Ю. Громыко проводит 7-дневную организационно-деятельностную игру по начальному образованию (заказчик — академик АПН СССР В. Давыдов).

• *7–9 июня* — первая телепередача «Школа: взгляд в будущее». Клубная форма поиска решений запутанных школьных проблем, когда многие разные идеи сталкиваются в открытом поединке, да еще и перед телекамерой, — единственно возможная форма. Эта встреча позже была названа «настоящим Всесоюзным съездом учителей».

• *Сентябрь — октябрь* — подготовлен проект Устава творческого Союза учителей СССР. Он был подготовлен междисциплинарной лабораторией ВНИК «Базовая школа» вместе с членами клубов творческой педагогики «Эврика». Анапский сбор клубов «Эврика» положил начало существованию союза.

• *Декабрь* — «Учительскую газету» реорганизовали за вторжение в механизм кадровых рычагов, за веру в учителя. Секретариат ЦК под руководством Е. Лигачева снимает с должности редактора В. Матвеева. Московское ядро «Эврики» во главе с ее лидером А. Адамским, покинув редакцию, стало самостоятельной организацией, Центром социально-педагогического проектирования

«Эврика». В команду единомышленников вошли В. Редюхин, Т. Ковалева, Р. Сельцер, А. Лебедев, Э. Шепель.

• 20 декабря принята концепция развития образования, подготовленная ВНИКом «Школа», принята Декларация творческого Союза учителей СССР: «Союз учителей — это союз союзников. Он не дает привилегий, он дает лишь возможность бороться за обновление нашей школы не порознь, а вместе».

В конце 1980-х гг. в СССР ряд исследователей (преимущественно педагогов, психологов, философов) заговорили о *новом педагогическом мышлении*. В статье «Перестройка школы» (Правда. 1988. 24 февраля) Э. Д. Днепров, характеризуя его суть, писал: «Освобождаясь от пут единообразия, навязанного догматиками, нашей школе предстоит, усилив общеобразовательную функцию, развивать ее применительно к индивидуальности, дать равные возможности каждому раскрыть свои дарования, дифференцировать обучение. Единство целей и задач образования должно органически сочетаться с разнообразием школ, гибкостью учебных планов и программ, опираться на передовую педагогическую практику, новаторские методы обучения и воспитания»<sup>1</sup>.

Программная статья идеологов нового педагогического мышления

называлась «Задачи и направления перестройки педагогической науки»<sup>2</sup>. Она была подготовлена тремя психологами А. В. Петровским, В. И. Слободчиковым, Ю. В. Громько и педагогом Б. М. Бим-Бадом в конце 1988 г. и опубликована в журнале «Вопросы психологии» в начале 1989 г. Статья начиналась следующей фразой: «В решающий момент перестройки общества возникают масштабные социально-педагогические задачи, разрешение которых невозможно без соответствующего обновления педагогических наук, без усиления их опережающей функции»<sup>3</sup>. Поставив, по существу, перед педагогическими науками задачу инновационного развития, авторы статьи в качестве первой причины сложившейся негативной ситуации в этих науках указали то обстоятельство, что «взятые в целом, они отошли от классического наследия советской педагогики, от методологических принципов социалистической школы — от корней научно-педагогического мышления, которое стало формироваться еще в трудах классиков марксизма-ленинизма, получив затем фундаментальное основание в практике строительства социалистической школы»<sup>4</sup>. При этом авторы особо подчеркивали, что «история взлета и падения, а иногда и уничтожения педагогической мысли есть принципиальное условие очищения и обретения

<sup>1</sup> Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1. М.: Маринос, 2012. 624 с. С. 30.

<sup>2</sup> Петровский А. В., Слободчиков, В. И., Бим-Бад, Б. М., Громько Ю. В. Задачи и направления перестройки педагогической науки // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 14–19.

<sup>3</sup> Там же. С. 14.

<sup>4</sup> Там же. С. 14.

подлинных ориентиров педагогики»<sup>1</sup>. Они указывали, что сложившаяся в обществе, образовании, науке ситуация предполагает «перестройку сложившихся и построение новых форм организации научных исследований в сфере образования, новых научно-организационных структур, способных оперативно разворачивать поисковую работу по приоритетным программам, вбирать в себя и развивать все перспективные общественно-педагогические идеи и начинания»<sup>2</sup>. По мнению авторов, новые подходы были «необходимы при решении таких неотложных задач, как конструирование и выраживание на экспериментальной основе нового содержания образования, его постоянное обновление с учетом национально-культурных традиций и мировых достижений; разработка новых педагогических технологий, создание интегративных курсов, построение обучающих систем; разработка целевых технологий организации учебно-воспитательного процесса в школах разного типа; формирование образцов совместной деятельности учащихся, педагогов, организаторов образования; определение форм соорганизации в коллективной деятельности исследователей, разработчиков, практиков образования; внедрение инновационных разработок в практику воспитания и обучения; определение содержательных критериев оценки деятельности школы; научное

обеспечение психологической, диагностической, коррекционной, профориентационной службы школы»<sup>3</sup>.

В 1989 г. издательство «Педагогика» издало книгу «Новое педагогическое мышление»<sup>4</sup>. В предисловии к этой книге ее редактор, в то время академик АПН СССР, психолог А. В. Петровский (1924—2006), впоследствии ставший одним из организаторов Российской академии образования и возглавлявший ее в качестве президента в 1992—1997 гг., на вопрос о том, «какое же содержание авторы настоящей книги вкладывают в понятие “новое педагогическое мышление”», дал следующий ответ: «Речь идет о перестройке основных подходов к конструированию педагогической системы школы, дошкольного и послешкольного образования, о пересмотре системы ценностей и приоритетов в образовательной политике, об устранении стереотипов, укрепившихся в педагогической теории, о развенчании мифов и снятии ярлыков в истории педагогики и школы, об отказе от идеологических штампов в оценке как достижений, так и недостатков школы и педагогической мысли за рубежом. Новое педагогическое мышление дает нам возможность видеть современную школу не только такой, какой она должна быть — подобными отлакированными картинками переполнены учебники и научные труды по педагогике, но и такой, какая

<sup>1</sup> Там же. С. 17.

<sup>2</sup> Там же. С. 18.

<sup>3</sup> Там же. С. 19.

<sup>4</sup> Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. 280 с.

она есть, отметая попытки выдавать желаемое за действительное»<sup>1</sup>. Среди авторов книги «Новое педагогическое мышление были Э. Д. Днепров, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили, М. Сикора и др.

Э. Д. Днепров, говоря о необходимости преодоления затянувшейся «экстенсивной эволюции школы», рассматривал идею развития как важнейший «узловой момент идеологии новой школы». Он писал по этому поводу: «Три основные грани этой идеи: постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества. <...> Экстенсивные подходы исчерпали себя. Обществу, вступившему на путь интенсивного развития, нужна интенсивно развивающаяся школа. <...> Поиск становится органическим компонентом и фактором ускорения развития школы»<sup>2</sup>.

Задаваясь вопросом о наиболее существенных особенностях нового педагогического мышления, психолог В. В. Давыдов (1930–1998), связывал переход к новому педагогическому мышлению, прежде всего с преодолением «существенной деформации основных принципов построения подлинно социалистической школы». Он обращал внимание на то, что в годы застоя произошло выхолащивание подлинной глубины и значимости этих принципов, которые нашли яркое выражение в декларации

Государственной комиссии по просвещению (1918), «приведшее к появлению того педагогического мышления, которое сейчас необходимо настойчиво преодолевать, возвращаясь тем самым к исходным положениям послереволюционной Декларации о школе»<sup>3</sup>. Далее В. В. Давыдов выделал следующие три особенности. «Прежде всего, — писал он, — это мышление требует такой организации образования, которое, с одной стороны, направлено на формирование творческой личности, с другой — ориентировано на своеобразие индивидуальности каждого молодого человека, учитывая его собственную волю и жизненные устремления. Ребенок должен быть свободным субъектом школьной жизни, учебно-воспитательного процесса, всех видов деятельности. <...> Этот подход к воспитанию и обучению служит основой развития индивидуальных способностей, которые свойственны в той или иной мере всем детям и молодым людям. <...> Вторая особенность новой педагогики связана с признанием приоритетности гармонического воспитания человека перед различными видами его обучения. Подлинное образование нацелено на воспитание у детей и молодых людей таких качеств личности, как коллективизм и солидарность, товарищество, трудолюбие и настойчивость, сочетающиеся с инициативностью и самостоятельностью. <...> Третьей особенностью новой педагогики является трудовое нача-

<sup>1</sup> Петровский А. В. Предисловие // Новое педагогическое мышление. С. 3.

<sup>2</sup> Днепров Э. Д. Школа и общество // Новое педагогическое мышление. С. 44.

<sup>3</sup> Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. С. 64.

ло образования, которое зиждется на двух основаниях. Первое из них — это деятельное и творческое ознакомление человека с миром, опирающееся в конечном счете на трудовую деятельность людей. Оно предполагает всестороннее использование активных методов воспитания и преподавания, раскрывающих подрастающим поколениям историческое происхождение различных форм труда, человеческих воззрений и способов деятельности. Вторым основанием подлинного трудового образования является соединение — с определенного возраста — обучения с производительным трудом в его современных формах, такое соединение, которое расширяет и углубляет основы умственного и физического развития молодых людей»<sup>1</sup>.

Известный ученый-психолог, авторитетный педагог-новатор в то время народный депутат СССР и директор НИИ педагогики Грузии Ш. А. Амонашвили (р. 1931) писал: «Авторитарно-императивные принципы организации педагогического процесса долгое время были силой, которая противостояла всяким новым идеям и начинаниям в школе, не укладывающимся в ее рамки. Было опасно говорить о новом направлении, новом подходе, новых методах в педагогике. В диссертационных работах принято было утверждать уже утвержденное практикой или ведомственными инструкциями, говорить о совершенствовании, улучшении, об эффективности,

рационализации, оптимизации, но не об открытиях, не о качественно новых направлениях. За последние десятилетия была отшлифована, закреплена и обобщена сложившаяся педагогическая практика, в рамках установленных критериев были усовершенствованы программы, учебники, методы. Но яркого и обновляющего движения всей практики не возникло. Однако надо отдать должное некоторым научным подходам, которые ныне составляют основу перестройки школы»<sup>2</sup>. Далее Ш. А. Амонашвили называет имена В. А. Сухомлинского, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, М. П. Щетинина. Ш. А. Амонашвили обращал внимание на то, что «за многие годы мы привыкли к тому, что педагогика как часть науки и педагогический процесс как практика внутри себя не имеют вариантов. Есть советская педагогика, и есть буржуазная педагогика. О буржуазной педагогике учитель знает столько, сколько можно вычитать в наших же критических оценках этой педагогике. <...> Однозначное понимание педагогики как науки и как практики в нашей стране не раз приводило к тому, что возникающие новые идеи и новая практика заглушались или же растворялись в конгломерате педагогической теории, где они теряли свою самобытность и потому не способствовали обогащению мышления педагога»<sup>3</sup>.

Занимавший в конце 1980-х гг. пост декана педагогического факуль-

<sup>1</sup> Там же. С. 64–66.

<sup>2</sup> Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление С. 144–145.

<sup>3</sup> Там же. С. 157.

тета Карлова университета в Праге М. Сикора обратился к анализу феномена педагогов-новаторов в СССР. Он писал в 1989 г.: «Педагогическая наука стремится к универсальной, всеобщей, а, следовательно, также и к абстрактно-теоретической рефлексии практики, между тем как учителя и другие работники народного образования эту практику воспринимают, как правило, с точки зрения частных (в противоположность универсальности теории), ограниченных аспектов. Их опыт, одновременно и общий, и недифференцированный, охватывает эмпирическую комплексность реального обучения (но исходя из частной целевой позиции). <...> Существование такого двоякого знания — универсального теоретического знания науки и частного, теоретико-эмпирического знания учителей и других работников народного образования — является логическим и необходимым. <...> Между двумя этими видами знания о воспитательно-образовательной практике, однако существуют закономерные зависимости, понимание которых дает возможность решать целый ряд важных теоретических и практических вопросов. В конце 50-х и начале 60-х гг. в СССР возникло несколько теоретико-эмпирических систем, значение которых перешагнуло через географические и временные границы. К этому исходному источнику обращалось и много творчески работающих учителей-практиков. Именно из них в последующие два десятилетия выделились те, кого сегодня называют педагогами-новаторами. Это учителя, воспитатели, ученые и научно-педаго-

гические работники с довольно длительным стажем воспитательно-образовательной практики. Большинство из них работают в школе более 30 лет. Все они создали, как правило, очень оригинальные и самостоятельные теоретико-эмпирические системы обучения, которые осуществляются или универсально, или в ограниченном количестве учебных предметов, или даже только в одном учебном предмете. Некоторые из педагогов-новаторов занимаются не только обучением, но и разнообразными формами воспитания. Теоретико-эмпирические системы педагогов-новаторов не возникли только сегодня, то есть в конце 80-х гг. <...> На опыт новаторов почти сразу же отреагировала учительская общественность, прежде всего в локальном и только позже в общесоюзном масштабе. То, что с позиций науки и научных работников является недостатком теоретической и методологической основы новаторских систем, в условиях обычной практики воспитания и образования по существу оказывалось преимуществом. В то время как теоретические системы необходимо приспособить для потребностей педагога-практика, новаторские идеи с самого начала сформулированы именно как целевые управляющие идеи и принципы. Их недостаточная общность (универсальность) дополнена эмпирической целостностью реального обучения (известной каждому практику), опирается на нее и аргументирует ее. Эмпирическая целостность реального обучения является, следовательно, контекстом, в котором каждая идея

или принцип приобретает конкретное значение»<sup>1</sup>.

М. Сикора напомнил, что в 1982 г., подводя итоги отчетного годового собрания АПН СССР, этого бастиона советской педагогики, И. Ф. Протченко (1918—2004), бывший в то время главным ученым секретарем президиума Академии, отмечал, что участники собрания признали отсутствие достаточно эффективной помощи школьной практике со стороны советской педагогической науки в деле решения проблем воспитания и образования подрастающих поколений<sup>2</sup>. Однако на этом фоне, писал М. Сикора, «одновременно с определенным ослаблением общественной эффективности советской педагогической науки постепенно нарастал авторитет педагогов-новаторов. Одной из самых важных причин этого процесса (в сущности, стихийного) является актуальность новаторской педагогики. Ее отдельные системы, частные положения и принципы, несмотря на всю дискуссионность, полностью и недвусмысленно касаются (и решают) неотложные проблемы современного воспитания (образования) в социалистическом обществе. Учителям и воспитателям новаторская педагогика предлагает совершенно конкретные средства, с помощью которых можно преодолеть слабые стороны практи-

чески применяемой концепции обучения. Достаточно использовать, например, определенный элемент методики В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой и буквально через несколько уроков проявится положительный эффект. Достаточно прочитать несколько страниц работ новаторов, чтобы увидеть убедительность их доводов. <...> Новаторская педагогика решает конкретные вопросы и проблемы, которые возникают в деятельности учителя (воспитателя) при обучении определенному учебному предмету или в воспитательной работе. <...> Новаторская педагогика <...> прежде всего является практической. Однако наряду с конкретным практическим решением она также приходит к общности (в теоретическом, а не в эмпирическом смысле), причем сама не всегда это осознает»<sup>3</sup>.

Как подчеркивал М. Сикора, идеи и опыт педагогов-новаторов в 1980-е гг. воспринимались далеко неоднозначно — они вызывали как восторженные отзывы, так и резкую критику. Примером крайне критического отношения к новаторской педагогике того времени стала статья В. П. Игнатъева «Нова ли новая методика»<sup>4</sup>, опубликованная в 1987 г. в журнале «Советская педагогика», являвшегося органом Академии педагогических наук СССР и занимавшего после-

<sup>1</sup> Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? // Новое педагогическое мышление С. 179—180.

<sup>2</sup> См.: Протченко И. Ф. Важнейшие направления научно-исследовательской работы Академии педагогических наук в 1982 г. // Советская педагогика. 1983. № 5. С. 33—41. .

<sup>3</sup> Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР. С. 181—182.

<sup>4</sup> См.: Игнатъев В. П. Нова ли новая методика? // Советская педагогика. 1987. № 5. С. 70—78.

довательную консервативно-охранительную позицию в области теории и практики образования и воспитания. М. Сикора обратился к анализу той статьи, чтобы изложить свое понимание некоторых важнейших особенностей того, что сегодня мы называем педагогическими инновациями, хотя сам он этот термин не использовал. В частности, М. Сикора писал: «В. П. Игнатъев, анализируя, прежде всего систему В. Ф. Шаталова, критикует его за то, что он, собственно говоря, заимствовал (вновь открыл) что-то, что было известно уже в 1946 г. Эту позицию мы встречаем теперь всегда, когда кто-нибудь предлагает какое-либо оригинальное мнение, открытие, изобретение. Действительно, всегда возможно, оценивая какое-либо новое открытие, изобретение или мнение, найти в истории определенную параллель. Объяснить явление повторения в истории совсем несложно: объективные общественно-материальные условия развития определяют необходимость и характер новых знаний, открытий, изобретений, вызывают их и создают возможность их реализации. Вся творческая человеческая деятельность проявляется в своей сущности как общественная и тем самым родовая, а не как гениальный результат деятельности отдельного человеческого индивида. Хотя открытие Колумба, как сегодня известно, не имеет абсолютного приоритета в истории, но его приоритет несомненно дан универсальным и практическим

значением этого открытия в XV в. и в последующие века. Нечто аналогичное происходит с В. Ф. Шаталовым, так как действительно задолго до него существовала очень похожая система (опорных сигналов), которая не нашла применения в практике, а также не повлияла на нее. Речь идет о том, “назрела ли пора”, а также о том, найдется ли конкретный человек (или чаще исследовательский коллектив), который сумеет использовать все объективные стимулы, условия и прогнозы, сумеет ли синтезировать в достаточно совершенной форме. Речь идет также о том, будет ли такой результат творческой деятельности применим — практически и универсально»<sup>1</sup>.

Книга «Новое педагогическое мышление», изданная в 1989 г., содержала в себе первые концептуальные итоги осмысления того, что сегодня называют инновационным движением в отечественном школьном образовании. Спустя 6 лет, в 1997 г., то есть в то время, когда в России инновационная деятельность в сфере образования получила уже достаточное и институциональное, и концептуальное, и нормативное оформление, А. М. Цирульников, тогда заведовавший лабораторией в Институте педагогических инноваций РАО, выделил три волны педагогических инноваций, имевших место в СССР на протяжении его более чем 70-летней истории. Он писал: «Три периода всплеска педагогических инноваций: послереволюционные 20-е гг., начало 60-х и

<sup>1</sup> Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР. С. 183–184.

вторая половина 80-х — совпадают с периодом становления нового общества или его обновлением, отражают удачные или неудачные попытки демократических преобразований, поворота общественного сознания к человеческой личности. Между этими всплесками — длительные периоды спада, застоя. Так, в 70-х гг. инновации в советской школе фактически находились под запретом. Нововведения строго соответствовали идеологической конъюнктуре, шли “сверху”, грубо внедрялись партией и ведомством, монополизировавшими образование. Учителя же, которые придерживались новых взглядов, подходов, самостоятельно разрабатывали и использовали нетрадиционные методы и технологии, подвергались жесткому административному прессу»<sup>1</sup>.

Э. Д. Днепров, обращаясь в середине 1990-х гг. к новейшей истории отечественного инновационного образовательного движения, рассматривал его в контексте развития общественно-педагогического движения в нашей стране во второй половине 1980-х — первой половине 1990-х гг. и выделял в нем ряд последовательных периодов. Он писал: «Инновационное образовательное движение в своем развитии прошло несколько этапов, несколько разных качественных со-

стояний, каждое из которых имеет особое значение в жизни и самого движения и современной реформы российского образования»<sup>2</sup>.

Рассматривая 1970-е — середину 1997-х гг., Э. Д. Днепров выделил следующие этапы развития российского инновационного движения: «Свой инкубационный, лабораторный период инновационное движение в образовании прошло в 1970 — начале 1980-х гг. в работах передовых психологов и педагогов, дидактов и методистов, в деятельности лучших учителей, составивших позднее передовую фалангу педагогов-новаторов. В 1986—1988 гг. первые ростки этого движения вышли на социально-педагогическую поверхность. Оставаясь явлением “внутриобразовательным”, они формировались и развивались в русле широкого общественно-педагогического движения и стали одним из истоков образовательных реформ. <...> В 1989—1990 гг. инновационное образовательное движение уже обрело самостоятельный характер. Инновационные школы были первой лабораторией реформы, лабораторией, где проходили апробацию и ее основные подходы, где уточнялись контуры и проверялись ведущие конструкции современного образования. 1991—1992 гг. стали трампли-

<sup>1</sup> Цирульников А. Инновации в сельской школе // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 225—251. С. 225..

<sup>2</sup> Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение // Там же. С. 9—35. С. 9.

ном для инновационного движения в образовании<sup>1</sup>. Инновационные школы вышли из подполья, из состояния “нелегалов”, поднялись в полный рост. Они взяли на себя роль опоры, проводника образовательной реформы, роль их кровеносной системы. Эта роль инновационного движения еще более выросла с началом нового, переходного этапа, поскольку сегодня оно по существу является основной реформаторской силой в образовании. Ему сейчас приходится преодолевать двойное сопротивление — окостеневшего школьного ведомства и замороженной в этом ведомстве школьной реформы»<sup>2</sup>. Новый переводный этап развития инновационного движения, о котором писал Э. Д. Днепров в 1997 г., начался в 1993 г. после того, как в декабре

1992 г. он был вынужден покинуть пост министра образования РФ.

Признавая правомерность точки зрения А. М. Цирульникова и Э. Д. Днепра, следует помнить, что, собственно, об инновациях в образовании и связанных с ними инновационных феноменах (педагогические инновации, инновационные школы, инновационное движение в образовании и т. п.) в нашей стране заговорили лишь на рубеже 1980-х — 1990-х гг., то есть тогда, когда поднялась волна общественно-педагогического движения, стремившегося преодолеть негативные черты советской школы и педагогики. Однако важно иметь в виду, что идея *новаторства* в СССР была очень популярна и имела множество идеологических и институциональных форм. Так в годы вто-

<sup>1</sup> В 1991–1992 гг. системой российского образования руководил Э. Д. Днепров, последовательно стремившейся реформировать отечественную школу: «31 мая 1988 г. председателем Гособразования Г. А. Ягодиным был сформирован временный научно-исследовательский комитет (ВНИК) “Базовая школа” (позднее его стали называть просто “Школа”), руководителем которого был назначен Э. Д. Днепров. Совместно с плеядой советских педагогов им были разработаны базовые философско-теоретические и социально-педагогические основания новой образовательной реформы и новый школьный устав, опубликованные на страницах “Учительской газеты” в августе 1988 г. Концепция реформы в декабре 1988 г. была одобрена Всесоюзным съездом работников народного образования, однако в дальнейшем проходила длительные согласования во Всесоюзном совете по народному образованию и Совете министров. В июле 1990 г. Верховным Советом Российской Федерации Э. Д. Днепров был назначен министром образования России и стал организатором и руководителем школьной реформы, основанной на принципах концепции 1988 г., которая была направлена на деидеологизацию, демократизацию и обновление отечественного образования. В 1992 г. Верховным Советом был принят закон “Об образовании” на основании проекта, предложенного Э. Д. Днепровым. Закон «Об образовании» 1992 г. был признан ЮНЕСКО одним из самых прогрессивных и демократических законодательных актов конца XX в. В период его работы в министерстве образования был начат процесс создания частных учебных заведений в России. При министре Э. Д. Днепрове в 1991 г. бюджет образования увеличился сразу в 2,5 раза. При нём Академия педагогических наук была преобразована в Российскую академию образования» (Днепров, Эдуард Дмитриевич. URL.: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,\\_Эдуард\\_Дмитриевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,_Эдуард_Дмитриевич) [дата обращения – 24.09.2018]).

<sup>2</sup> Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение. С. 9–10.

рой пятилетки в 1935 г. в Советском Союзе началось массовое движение передовиков, *новаторов социалистического производства* на основе освоения новой техники и роста материально-культурного уровня рабочего класса. В честь забойщика шахты «Центрально-Ирмино» в Донбассе А. Г. Стаханова, выполнившего за смену 14,5 норм, а спустя две недели и 34 нормы добычи угля, оно получило название стахановского движения. Это движение, ставшее официальным, признанным государством, и получившее самое широкое распространение в Советском Союзе, интенсивно развивалось в нашей стране вплоть до начала 1990-х гг. Поэтому вполне закономерно, что начало инновационного движения в российском образовании восходит к деятельности тех учителей, кого в 1970-е и особенно в 1980-е гг. называли в нашей стране *педагогами-новаторами*.

На сайте *fb.ru* феномен новаторства рассматривается в контексте проблем образования. Этот раздел сайта имеет соответствующее название «Новатор — это... Педагогика сотрудничества». В нем говорится: «Многим доводилось слышать слово “новатор”. Уже по звучанию можно сделать вывод о том, что это связано с чем-то прогрессивным. Есть ли место прогрессу в области образования, и что можно кардинально новое придумать в педагогике? Прежде чем размышлять об этих вопросах, нужно дать ответ на вопрос “новатор — это...”. Новатор — это человек, который реализует идеи, отличающиеся от общепринятых, и вносит что-то новое

в свой вид деятельности. Но несмотря на развитие современных технологий, таких людей по-прежнему меньше, чем консерваторов. Из определения новатора становится понятным, что им противопоставляются консерваторы. Далеко не каждый способен бросить вызов обществу и не побояться не только рассказать о своих идеях, но и попытаться их реализовать. <...> Новатор — это человек действия, он стремится сделать что-то для достижения своей цели каждый день. Новатор получает новые знания каждый день, он всегда готов учиться и стремится к самосовершенствованию. Они постоянно находятся в поиске чего-то, что поможет в реализации прогрессивных замыслов. Новаторы — это генераторы идей, которые могут существенно изменить окружающий их мир. Новаторы — настоящие двигатели прогресса, благодаря им социум не стоит на месте. Их идеи носят глобальный характер, потому что они генерируют свои мысли в масштабе определенной сферы деятельности. Такие люди интересуются всем происходящим вокруг с целью поиска возможностей повлиять на события. Новаторы мечтают улучшить качество жизни других людей. Для того чтобы найти необычные решения, они все время учатся. <...> В конце 70—80-х гг. в педагогике произошел застой: началось превозношение одних достоинств, разрабатывались однообразные методики обучения, ограничивалась реализация творческих способностей педагогов. Ответом стала педагогика сотрудничества. Тех, кто стоял у истоков движения, стали называть

педагогами-новаторами. Их имена известны за пределами педагогического сообщества: В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, Н. Н. Палтышев, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин, И. П. Волков, И. П. Иванов, В. А. Караковский, Б. П. Никитин. Имея многолетний опыт работы в образовании, они постоянно находились в поиске решений, которые смогли бы изменить существующий подход к обучению и воспитанию. Они были новаторами России в области педагогики. Их решения смогли изменить ту устаревшую систему, которая не позволяла раскрыться в полной мере потенциалу как учителей, так и учеников. Это движение возникло именно тогда, когда в сфере образования нужны были реформы. Тот авторитарный и консервативный режим, в котором проходил образовательный процесс, не мотивировал к поиску самостоятельных знаний и к самой учебе. Было необходимо разработать концепции и методики, которые бы учитывали личностные особенности взрослых и детей<sup>1</sup>.

Ситуацию, сложившуюся в школах СССР в контексте искания новых путей и средств педагогической работы, хорошо описывает на примере своей работы один из самых известных советских педагогов-новаторов В. Ф. Шаталов, вспоминая в конце 1990-х гг. о разработке своей знаменитой методики обучения на основе опорных сигналов: «Поиск новых методических приемов, нача-

тый еще в 1952 г. был продолжен на уровне эксперимента в 1953–1955 гг. <...> В 1956 г. никакой системы обучения не было. Более того, располагая множеством методических приемов и методов, я был убежден, что все они применимы с двумя-тремя школьными курсами и эффективны только “в руках автора”. Переломным стал 1956 г., когда значительно более высокие результаты (по сравнению с обычными) были получены на нескольких учебных параллелях во всех экспериментальных классах от V до X по таким учебным дисциплинам, как математика, физика, астрономия и автодело. В последующие 2–3 года совершенно отчетливо стали просматриваться зоны переноса новых методов обучения на географию, химию, биологию и другие учебные предметы. Экспериментальная работа обрела перспективу, общую стратегию и тактику. <...> Новая методика обучения приподнялась, но не опоздала. Стоило бы только начать эксперимент не в 1956 г., а на несколько лет позже, как он был бы уничтожен в административном порядке. Рассудим: нетрадиционная система учета знаний допускала (и даже требовала) в первые полгода-год работы на новой методической основе обязательного выставления неудовлетворительных оценок. Но уже в начале 70-х гг. учителя были фактически лишены такого права: в школы ворвался процентный вал, и каждая выставленная в конце учебного года двойка оборачивалась

<sup>1</sup> Новатор – это... Педагогика сотрудничества. Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/336794/novator-eto-pedagogika-sotrudnichestva> [дата обращения – 29.09.2018]

для учителя неисцелимыми бедами. <...> О творчестве в этих условиях не могло быть и речи. Из школы изгонялись требовательные, бескомпромиссно честные педагоги, а им на смену приходили все новые и новые выпуски молодых учителей, безропотно обеспечивающих 100 % успеваемости при “всевозрастающем уровне качества знаний”. И это продолжалось не год и не два — десятилетия! Теперь эти годы принято называть застойными. Но школа не просто остановилась, она все глубже и глубже погружалась в трясины угодничества, лжи и приспособленчества<sup>1</sup>.

По мнению М. М. Эпштейна, учебно-воспитательная деятельность учителей-новаторов базировались «на педагогических открытиях исследователей 1950–60-х гг., отчасти не замеченных, отчасти не поддержанных в советское время. Идеи и практика, наработанная тогда, вернулась к нам в 1980-е гг. на волне мощного общественно-педагогического движения, одним из идеологов которого был С. Л. Соловейчик, выдвинувший лозунги “педагогика сотрудничества” и “школы для ребенка”. Любопытно при этом, что и В. В. Шаталов, и П. М. Эрдниев, и Ш. А. Амонашвили и др. педагогические лидеры и их последователи, сопротивляясь сложившейся образовательной системе, как это не парадоксально, фактически искали

пути “возврата к нормальной классно-урочной системе”, пытаясь найти методы, как в одном классе можно научить всех детей без насилия. Они скорее боролись за улучшение ситуации изнутри школы, чем за создание образовательных организаций на принципиально иных основах<sup>2</sup>.

В 2000 г. в № 55 газеты «Первое сентября» была опубликована подборка фрагментов текстов<sup>3</sup> известного участника инновационного педагогического движения СССР и Украины, учителя химии Н. П. Гузика. Первый фрагмент называется «О концепциях учителей-новаторов». Этот фрагмент во многом подтверждает тезис М. М. Эпштейна о стремлении многих учителей-новаторов 1970-х — 1980-х гг. создать «нормальную» классно-урочную систему, во многом сохраняя привычную рамку традиционной школы. В нем Н. П. Гузик дает свое понимание сути того, что составляло стержень новационного творчества советских учителей в школах 1980-х гг.: «Не вдаваясь в детали индивидуального опыта учителей-новаторов, коснемся основных концепций их методик. Первое, что бросается в глаза, — это соответствие методики содержанию. В этом, конечно же, и кроется главная причина успеха работы новаторов и их последователей. Второе — более полное использование возможностей дедуктивного подхо-

<sup>1</sup> Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Донецк: Сталкер, 1998. 400 с. С. 6–17.

<sup>2</sup> Эпштейн М. М. Альтернативное образование. СПб.: Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», 2013. 111 с. С. 89.

<sup>3</sup> В подборке использованы фрагменты книги Н. П. Гузика «Обучение органической химии: Книга для учителя: Из опыта работы» (М.: Просвещение, 1983. 224 с.), а также его статей, опубликованных в 1987–1988 гг. в «Учительской газете».

да к мышлению. Это обстоятельство вызвало к жизни принцип подачи материала крупным блоком или применение так называемых укрупненных дидактических единиц. Сокращение объема готового для запоминания учащимися материала высвободило много времени для проведения разнотипных уроков по использованию теоретического ядра предмета в деле. Третье — применение опережающего обучения. Запечатлевшийся в памяти теоретический вывод послужит впоследствии опорой для запоминания фактов, связанных с ним. Опираясь знаниями основных закономерностей, можно изучать остальной материал в любом направлении, многократно прорабатывая наиболее трудные и важные его разделы. В этой ситуации учителя уже не связывает по рукам и ногам логика изучения материала по программе и учебникам. Он выбирает начало ознакомления учащихся с той или иной темой, согласуясь с реально необходимым временем для ее усвоения»<sup>1</sup>.

В 1980-е гг. большой популярностью у советских учителей пользовалась книга Н. П. Гузика «Учись учиться»<sup>2</sup>. Именно эта работа открыла издательскую серию «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки», в которой с 1981 по 1989 г. было издано 33 книги, преимущественно посвященных осмыслению инновационной

педагогической деятельности в сфере образования. В числе авторов этих книг, наряду с Н. П. Гузиком, были такие признанные педагоги-новаторы, как И. П. Волков, Т. И. Гончарова, А. Ф. Иванов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, А. Б. Резник, В. Ф. Шаталов и др. Известный советский теоретик педагогики и методист, действительный член АПН СССР М. Н. Скаткин (1900—1991), с 1920 по 1930-й гг. работавший на 1-й Опытной станции по народному образованию под руководством великого отечественного педагога-экспериментатора С. Т. Шацкого, в 1987 г. подчеркивал значение изданных в серии «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки» книг «учителей-новаторов, которые делятся опытом работы, размышляют, спорят, доказывают, как бы вводят читателей в свою творческую лабораторию, которая сегодня привлекает внимание многих коллег-учителей. Ведь сколько дней и бессонных ночей отдано новаторами для того, чтобы каждому из них удалось создать свою систему обучения и воспитания, дающую нередко удивительные результаты в педагогической практике учителя!»<sup>3</sup>.

В 1987 г. в указанной серии была издана составленная редактором издательства «Педагогика» И. Н. Баженовой книга, название которой было созвучно названию самой серии

<sup>1</sup> Педагогика Н. Гузика // Первое сентября. 2000. № 55. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005504> [дата обращения — 19.09.2018]

<sup>2</sup> Гузик Н. П. Учись учиться. М.: Педагогика, 1981. 89 с.

<sup>3</sup> Скаткин М. Н. Предисловие. В творческом поиске // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. 2-е изд. М.: Педагогика, 1987. 472 с. С. 4.

— «Педагогический поиск»<sup>1</sup>. Эта получившая широкое общественное признание книга впоследствии переиздавалась в 1988 и 1990 гг. В ней были собраны тексты, дававшие системное представление об исканиях людей, которые воспринимались педагогическим сознанием того времени как признанные новаторы начала эпохи перестройки. В числе ее авторов были Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Т. И. Гончарова, А. А. Дубровский, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, С. М. Лысенкова, А. Б. Резник, Е. Ю. Сазонов.

Исторически, именно те, кого называли в 1980-е т последующие годы учителями-новаторами, стояли у истоков современного отечественного инновационного движения в образовании и естественным образом стали его непосредственными участниками на рубеже 1980-х — 1990-х гг.

По поводу того, как различаются понятия *новация* и *инновация*, *новатор* и *инноватор* высказываются различные точки зрения. Например, на сайте «Прогрессивный менеджер» приводятся следующие интерпретации понятий *новация*, *новатор*, *инновация*, *инноватор*: «*Новация* — (синоним — *новшество*) — какое-то новшество, которого не было раньше: новое явление, открытие, изобретение, новый метод удовлетворения общественных потребностей и т. п. С точки зрения применимости в бизнесе, новация является “полуфабрикатом” или компонентом, с помощью которого можно создать

товар, обладающий потребительской ценностью и пользующийся спросом у потребителей. Самостоятельной ценностью новация является только для инноваторов. *Новатор* — человек, открывший новшество (новацию) или который вносит новые идеи в какой-нибудь области. *Инновация* (англ. *innovation* — нововведение, новаторство) — это конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта или услуг, реализуемых на рынке, а также технологического процесса, используемого в практической деятельности. Понятие *инновация* (инновации) рассматривается с нескольких сторон: *инновация* (инновации), как некоторый законченный *общий процесс* получения, освоения, приспособления к новшеству (адаптации к нему), трансформации и выгодного использования новшества; *инновация* (инновации), как *часть процесса*, ограниченная рамками фирмы, рамками потребителя, который осуществляет свои операции трансформации и выгодного использования новшества (новации). *Инноватор* — это лицо, принявшее новшество (новацию) к потреблению, то есть к дальнейшему преобразованию или использованию. После принятия новшества (новации) к потреблению инноватор создает необходимые условия для его использования, внедряет, осваивает и использует, либо предварительно преобразовывает. *Инноватор* — это потребитель, который испытал на себе

<sup>1</sup> Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.

и реализовал инновационный процесс: (1) осознал свою нужду в новшестве (новации), поставил себе цель; (2) выбрал для ее достижения инновационную стратегию, то есть конкретное новшество; (3) искал и приобрел новшество (в основном через рынок, но может быть и через другой какой-либо распределительный механизм, например, внутрифирменный); (4) адаптировался к нему — перестроил себя и свою организацию (всю свою систему) под новшество (новацию) как под новую стратегию; (5) рутинизировал новшество (новацию), то есть свои деловые операции он теперь может выполнять по-новому с помощью новшества, поскольку он освоил новшество, включил новшество в свою технологию и обновил ее, включил его в свою корпоративную культуру; (6) использовал новшество (новацию) и повысил свою компетенцию (получил новые знания, умения, навыки), получил выгоду в виде нового качества своей деловой активности, новых свойств продукции и услуг, появившихся в результате его деятельности. В широком смысле слова «новаторы» включаются в понятие «инноваторы»<sup>1</sup>.

На сайте «Открытые системы» Л. Черняк в статье «Новатор и инноватор: две стороны медали» соотносит понятия новатор и инноватор, доказывая их принципиальные различия. Он, в частности, пишет: «Иные слова от частого и бессмысленного употребления теряют смысл.

В последнее время это происходит и со словом “инновация” — для многих убедительнее звучит не “новация”, а “инновация”, хотя это два совершенно разных понятия. Словари определяют “новацию” как новшество, которого не было ранее, — новое теоретическое знание, метод или принцип, а “инновацию” — как внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Для успешного внедрения даже самого гениального изобретения необходимо согласованное действие двух персонажей: новатора и инноватора — того, кто изобретает или открывает, и того, кто коммерциализирует, создает из новации рыночный продукт с целью получения прибыли. В редчайших случаях одному человеку удастся успешно совместить обе роли — например, Томасу Эдисону или Гульельмо Маркони, но это, скорее, исключение. Новатор и инноватор олицетворяют единство противоположностей: один выдает идеи, генерирует новые знания, а другой продвигает их, организует бизнес. Они неразделимы — для создания успешного бизнеса открыть или изобрести мало, причем особенно в современных условиях, когда требуется приложить неординарные организаторские способности, проявить твердость характера, способность рисковать и уметь брать на себя ответственность»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Новация (новшество), инновация (нововведение), инноватор, инновационная деятельность. Режим доступа: URL: <http://www.progressive-management.com.ua/novation-innovation-povator-innovator-innovatsionnaya-deyatelnost> [дата обращения – 29.09.2018]

<sup>2</sup> Черняк Л. Новатор и инноватор:

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 144–177.
2. Астафьева, Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. — № 4 (14). — С. 55–59.
3. Астафьева, Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI Национального форума российских историков педагогики // Постигание педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения) / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.
4. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
5. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
6. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
7. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
8. Блауг, М. Шумпетер, Йозеф А. Режим доступа: URL: gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame\_rightn\_newlife.pl?type=in&links=../in/schumpeter/biogr/schumpeter\_b2.txt&img=bio [дата обращения — 30.09.2018]
9. Буданов, В. Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В. Г. Буданов, В. А. Журавлев, В. А. Харитонова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / отв. ред. В. Г. Буданов. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — С. 450–468.
10. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 64–89.
11. Гузик, Н. П. Обучение органической химии: Книга для учителя: Из опыта работы / Н. П. Гузик. — М. : Просвещение, 1983. — 224 с.
12. Гузик, Н. П. Учись учиться / Н. П. Гузик. — М. : Педагогика, 1981. — 89 с.
13. Днепров, Эдуард Дмитриевич. Режим доступа: URL.: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,\\_Эдуард\\_Дмитриевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,_Эдуард_Дмитриевич) [дата обращения — 24.09.2018].
14. Днепров, Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1. — М. : Марнос, 2012. — 624 с.

15. Днепров, Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М.: [б. и.], 2006. — Т. 1. — 533 с.

16. Днепров, Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение / Э. Д. Днепров // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 9–35.

17. Днепров, Э. Д. Школа и общество / Э. Д. Днепров // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 36–63.

18. Игнатъев, В. П. Нова ли новая методика? / В. П. Игнатъев // Советская педагогика. — 1987. — № 5. — С. 70–78.

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

20. Каспаржак, А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движения / А. Г. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 36–60.

21. Каспаржак, А. Г. О книге и ее авторах / А. Г. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 5–8.

22. Каспаржак, А. Г. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен / А. Г. Каспаржак, М. В. Ле-

вит. — М.: МИРОС, 1994. — 142 с.

23. Кларин, М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 336–353.

24. Ковалева, Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы / Т. Ковалева // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 142–157.

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

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

27. Корнетов, Г. Б. Образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 года / Г. Б. Корнетов // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2017. — С. 19–81.

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

29. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. 460 с. С. 459–460.

педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.

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

31. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51–81.

32. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 43–83.

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

34. Новатор — это... Педагогика сотрудничества. Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/336794/novator---eto-pedagogika-sotrudnichestva> [дата обращения — 29.09.2018]

35. Новация (новшество), инновация (нововведение), инноватор, инновационная деятельность. Режим доступа: URL: <http://www.progressive-management.com.ua/novation-innovation-novator-innovator-innovatsionnaya-deyatelnost> [дата обращения — 29.09.2018]

36. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — 280 с.

37. Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205821> [дата обращения

— 24.09.2018]

38. Педагогика Н. Гузика // Первое сентября. 2000. № 55. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005504> [дата обращения — 19.09.2018]

39. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — 544 с.

40. Петровский, А. В. Предисловие / А. В. Петровский // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 3–4.

41. Петровский, А. В. Задачи и направления перестройки педагогической науки / А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Б. М. Бим-Бад, Ю. В. Громыко // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 14–19.

42. Пинский, А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) / А. Пинский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 252–279.

43. Положение об инновационной школе // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 404–409.

44. Помелов, В. Б. Движение педагогов-новаторов 1930-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества / В. Б. Помелов // Вестник Самарского государственного технического университета Серия «Психолого-педагогические науки». — 2016. — № 4 (32). — С. 74–89.

45. Протченко, И. Ф. Важнейшие направления научно-исследовательской работы Академии педагогических наук в 1982 г. / И. Ф. Протченко // Советская педагогика. — 1983. — № 5. — С. 33–41.
46. Сазонов, Б. Институт образования: смена вех / Б. Сазонов // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 79–96.
47. Сикора, М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? / М. Сикора // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 178–190.
48. Скаткин, М. Н. Предисловие. В творческом поиске / М. Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. 2-е изд. — М.: Педагогика, 1987. — 472 с.
49. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). — М.: Педагогика, 1988. — С. 54–70.
50. Тубельский, А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 158–185.
51. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
52. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изменениями на 2018 г. — М.: Эксмо, 2018. — 224 с.
53. Фрумин, И. Демократизация школы как основное направление ее обновления / И. Фрумин // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 97–141.
54. Цирульников, А. Инновации в сельской школе / А. Цирульников // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 225–251.
55. Черняк, Л. Новатор и инноватор: две стороны медали. / Л. Черняк. Режим доступа: URL: <https://www.osp.ru/os/2012/03/13015162/> [дата обращения — 29.09.2018]
56. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — Донецк: Сталкер, 1998. — 400 с.
57. Щедровицкий, П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 61–78.
58. Эпштейн, М. М. Альтернативное образование / М. М. Эпштейн. — СПб.: Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», 2013. — 111 с.

М. А. Лукацкий

## МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ<sup>1</sup>



УДК 930.1  
ББК 60.031

В статье рассматриваются проблемы постижения реалий процесса становления педагогической науки и сферы образования с точки зрения методов, средств и процедур исторического познания. Анализируются концепции, определяющие подходы к построению методологии исторического познания. В число тех, кто определил теоретический лик исторического познания с конца XIX столетия по настоящее время, входят Ф. Ницше, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, В. Дильтей, М. Вебер, К. Поппер, М. Хайдеггер, чьи работы стали рефлексивной основой данного исследования.

**Ключевые слова:** единство и многообразие исторического процесса; познание истории, методы исторического познания; постмодернизм.

M. A. Lukatsky

## METHODOLOGY OF HISTORICAL KNOWLEDGE

The article deals with the problems of understanding the realities of the process of formation of pedagogical science and education in terms of methods, means and procedures of historical knowledge. The concepts defining approaches to the construction of the methodology of historical knowledge are analyzed. Among those who determined the theoretical face of historical knowledge from the end of the XIX century to the present time are F. Nietzsche, V. Windelband, H. Rickert, W. Dilthey, M. Weber, K. Popper, M. Heidegger, whose works became reflexive basis for this research.

**Key words:** unity and diversity of historical process; knowledge of history, methods of historical knowledge; postmodernism.

---

<sup>1</sup> Лукацкий М. А. Теоретическое и методологическое измерение историко-педагогического познания: В кн.: Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие. – М.: АСОУ, 2013. 172 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 60). С. 106–159.

Приложимо ли слово «методология» (учение о методах, средствах и процедурах научной деятельности) к размышлениям о ходе истории, о постижении событий прошлого? Если понимать историю как дисциплину исключительно описательную, выстраивающую свои повествования на уже имеющемся фактологическом знании, а именно так долго и трактовали историю, то скорее всего неприложимо. В такой истории мало теоретического, ей не присущи рассуждения о методах, средствах и процедурах исторического познания, и потому использование слова «методология» для обозначения специфики деятельности историка не оправдано. Но это только в том случае, если понимать историю так, как было сказано выше.

По убеждению Р. Дж. Коллингвуда, возможность толкования истории лишь как свода хроник, сведений о прошедшем, рассказов о минувшем, оказалась исчерпанной уже к концу XIX — началу XX в. Он писал: «До конца девятнадцатого — начала двадцатого века исторические исследования находились в положении, аналогичном положению естественных наук догалилеевской эпохи. Во времена Галилея с естествознанием произошло нечто такое..., что внезапно и в громадной степени ускорило их

движение вперед и расширило их кругозор. К концу девятнадцатого века нечто подобное случилось (хотя и более постепенно, может быть, менее драматично, но тем не менее вполне определенно) и с историей.

До этого времени историограф в конечном счете, как бы он ни пыжился, морализировал, выносил приговоры, оставался компилятором, человеком ножниц и клея. В сущности, его задача сводилась к тому, чтобы знать, что по интересующему его вопросу сказали «авторитеты», и к колышку их свидетельств он был накрепко привязан, сколь бы длинной ни была эта привязь и сколь бы сочным ни был луг, на котором ему было дозволено пастись. Если же научные интересы влекли его к сюжетам, не подкрепленным свидетельствами авторитетов, он оказывался в пустыне, где ничего не было, кроме песка невежества и миражей воображения<sup>1</sup>. Становление истории в качестве науки, самостоятельной и полноценной, по утверждению Р. Дж. Коллингвуда, приходится на конец XIX — начало XX столетия, и потому серьезный разговор о методах, средствах и процедурах исторического познания, то есть о методологии, и стал вестись, лишь начиная с этого времени<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Коллингвуд Р. Дж. Указ. соч. С. 367.

<sup>2</sup> Отсутствие выверенных методологических оснований у исторической науки констатировалось и ранее. Так, еще в середине XIX в. И. Г. Дройзен — выдающийся немецкий историк и философ отмечал, что если поставить вопрос о научном смысле исторических занятий и их отношении к другим сферам человеческого познания, если спросить историков «об обосновании их метода, о внутренней связи их средств и задач, то они до сих пор не состоянии удовлетворительно ответить на эти вопросы» (Дройзен И. Г. Историка / пер. с нем. СПб., 2004. С. 529).

Резко активизировавшаяся в конце XIX — начале XX в. полемика относительно того, какой должна быть методология исторического познания, конечно же, не могла не затрагивать вопроса о том, что собой представляет «тело» истории. Является оно целостным и единым, или его целостность и единство есть пустая абстракция, заслоняющая фрагментарную реальность прошлого, образованную совокупностью разных не похожих друг на друга культур и цивилизаций. И первая идейная позиция, уже укорененная в трудах историков, живших ранее, и вторая, артикулированная на рубеже XIX—XX вв., нашли свое развитие и заняли паритетные места в диалоге ученых о единстве и многообразии исторического процесса.

Появление позиции, отрицающей единство истории (Н. Я. Данилевский, П. Сорокин, О. Шпенглер, А. Тойнби)<sup>3</sup>, отнюдь не было случайностью. Ее быстрому становлению способствовал ряд факторов.

Один из них — реакция на узость и односторонность установки европоцентризма, которой в тот период придерживались многие историки. Толкование хода истории как процесса постепенного распространения по всему миру ценностей европейской культуры и цивилизации столкнулось с фактами (Крестовые походы, захват новооткрытых земель, колониальные войны и др.), отрицающими безого-

ворочное превосходство европейского уклада жизни над укладом восточным, начало испытывать серьезные трудности в обосновании, в нем стали сомневаться и подвергать критике.

Еще один фактор — новые концепции времени, развитые в трудах А. Бергсона, В. Дильтея. История — наука о прошлом. Будучи дисциплиной, помещающей прошлое в фокус своего внимания, история должна иметь ответ на вопрос: что есть прошедшее время? Оба упомянутых выше мыслителя предложили такое понимание феномена времени, которое неразрывно связывало его с понятием «жизнь». Астрономическое время (календарное время истории), существующее само по себе, было охарактеризовано ими как иллюзия, истинным же было названо время, неразрывно связанное с внутренними переживаниями человеком жизни. Астрономическое время (календарное) — это время условное, оно есть время, специально изобретенное (искусственное) людьми для решения практических задач измерения продолжительности событий. А. Бергсон полагал, что настоящее время — это та реальная длительность и непрерывность переживаний, которые каждый ощущает в своем внутреннем мире. Несколько иначе думал В. Дильтей, он предложил иную, но также базирующуюся на понятии «жизнь» трактовку времени. Для него время — это

<sup>3</sup> Если Н. Я. Данилевский и О. Шпенглер всецело отрицали единство всемирно-исторического процесса, то отрицание единства мировой истории П. Сорокиным и А. Тойнби было неполным. Их трактовка истории как процесса возникновения и угасания неповторимых цивилизаций включала в себя утверждение о том, что они (локальные цивилизации) все же связаны поступательным развитием человечества.

конкретная форма протекания жизни. В. Дильтей так же, как и А. Бергсон, отрицает статус подлинного времени у времени математики и естествознания. Вывод, который невозможно было не сделать историкам того времени, согласившимся с мыслителями в том, что понятия «время» и «жизнь» взаимно дополняют друг друга, таков: использование астрономического (календарного) времени, представляющего перед взором исследователя прошлого в виде метафорического образа стрелы, всегда летящей с одной скоростью и в одном направлении, в историческом исследовании может быть лишь условным, вспомогательным.

И наконец, еще об одном факторе, ускорившем появление концепций, отрицающих единство исторического процесса. В конце XIX — начале XX в. проблема возникновения нового стала одной из центральных проблем, приковавших к себе взоры ученых. Интерес к ней был подогрев эволюционистскими идеями, под знаменем которых велись в то время многие натуралистические исследования. В ходе обсуждения проблемы выяснилось, что отождествлять рождение нового с процессом однолинейного развития, полностью заданного и определенного прошлым, не учитывающего настоящего — того конкретного «здесь» и «сейчас», которое несет в себе ростки будущего, нет ни смысла, ни оснований. Из такой констатации следовало, что объяснение феномена появления нового в жизни людей предполагает знание их настоящего, и никакие вечные (не-

изменные) законы в этом помочь не могут. Настоящее, а не скрывающееся в вечности время, выступает тем реальным центром, в котором отличаются конкретные формы и способы общественного бытия. А раз так, то понятия «изменчивость», «подвижность», «временность» должны рассматриваться как базовые в контексте постижения мира человеческого существования. И, соответственно, исследования, ориентированные на изучение надвременных основ жизни (к примеру, единых законов истории), должны уйти в прошлое. Многообразие социального бытия соткано из отдельных неповторимых культур и цивилизаций, рождающихся, расцветающих, стареющих и затем навсегда покидающих его сцену, и потому настоящая история — повествование об этом.

Обрела своих весомых защитников и противоположная позиция в диалоге о целостности и дискретности, единстве и прерывистости исторического процесса (Ф. Бродель, К. Ясперс и др.). Они нисколько не сомневались в том, что за пышным эмпирическим многообразием истории скрывается ее единство. Многообразие — это та видимость, которую образуют особенности исторического процесса, характерные для него в определенное время и в определенном месте, невидимой же сущностью истории выступает ее единство. Историк и должен, писал Ф. Бродель, «стремиться к “воссозданию единства” прошлого человечества, не упрощая его, сохраняя в уме глобальное видение»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVIII вв.: в 3 т. / Пер. с фр. М., 1988. Т. 2. С. 40.

Говорит о единстве мировой истории и К. Ясперс, обосновывая свое видение данными о едином происхождении человечества и фактами, подтверждающими единый путь его развития. По убеждению К. Ясперса, вся история человечества состоит из четырех больших периодов: доисторического, эпохи великих культур древности, осевого времени и эры научно-технического развития.

Вот как он описывает это в книге «Истоки истории и ее цель»: «В виде *схемы* историю в узком смысле можно представить себе следующим образом.

Из темных глубин доистории, длящейся сотни тысячелетий, из десятков тысячелетий существования подобных нам людей в тысячелетия, предшествующей нашей эре, в Месопотамии, Египте, в долине Инда и Хуанхэ возникают великие культуры древности.

В масштабе всей земной поверхности это — островки света, разбросанные во всеобъемлющем, сохранившемся едва ли не до наших дней мире первобытных народов.

В великих культурах древности, в них самих или в орбите их влияния в осевое время, с 800 по 200 г. до н.э., формируется духовная основа человечества, причем независимо друг от друга в трех различных местах — в Европе с ее поляризацией Востока и Запада, в Индии и Китае.

На Западе, в Европе, в конце Средних веков возникает современная наука, а за ней с конца XVIII в. сле-

дует век техники; это — первое после осевого времени действительно новое свершение духовного и материального характера. <...>

Сегодняшний мир... постепенно в ходе длительного процесса, идущего с XVI в., благодаря развитию техники фактически стал единой сферой общения, которая, несмотря на борьбу и раздробленность, во все возрастающей степени настойчиво требует политического объединения, будь то насильственного в рамках деспотической мировой империи, будь то в рамках правового устройства мира в результате соглашения»<sup>1</sup>.

Следует отметить, что размышлениями о единстве и многообразии исторического процесса, о том, целостным ли является полотно истории, с имеющимися на нем разными узорами, или история — это лишь сумма уникальных и внутренне замкнутых образований (культур, цивилизаций), стали приметой исторического дискурса, начавшегося вестись на рубеже XIX—XX столетий и продолжающегося в менее интенсивных формах по сей день. К обретению окончательной ясности в вопросе о целостности и дискретности истории эти дебаты, конечно же, не привели, да и не могли привести, так как ответ на него не может быть получен строго научным путем. Он рождается в сознании историка и составляет предмет его научной веры.

В какой бы научной вере не утвердился историк, перед ним всегда

<sup>1</sup> Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Смысл и назначение истории / пер. с нем. М., 1991. С. 51–52.

будет стоять проблема выбора метода постижения реальности прошлого, имеющего или не имеющего скрепы, соединяющие в единый событийный поток то, что случилось в минувшее время. За время, прошедшее с конца XIX в. по **настоящий день**, появился целый ряд самобытных, стройных, заземленных на прочном фундаменте теоретических методов познания прошлого. Эти методы — плоды творческих усилий выдающихся мыслителей и ученых, взявшихся за дело нахождения путей, надежно ведущих историка к постижению реалий, скрывающихся за завесой минувшего. В число тех, кто определял теоретический лик исторического познания на этом временном участке, по праву входят Ф. Ницше, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, В. Дильтей, М. Вебер, К. Поппер, М. Хайдеггер и многие другие, снимавшие покров таинственности с деятельности, позволяющей людям увидеть без всяких прикрас свое прошлое.

Первичное представление о том, какой теоретический облик приобрело историческое познание в период с **конца XIX по начало XXI в.**, дает краткий обзор подходов к постижению прошлого, предложенных перечисленными выше мыслителями и учеными.

В конце XIX в. **взгляд на историю**, согласно которому ее смысл состоит в неуклонном и последовательном воплощении идей прогресса и свободы в бытии поколений людей, и взгляд, в

соответствии с которым исторический процесс — это материализация идейного замысла высших сил, были подвергнуты резкой критике Ф. Ницше. Строки, посвященные разоблачению этих, по мысли Ф. Ницше, чрезвычайно опасных и вредных для человека исторических видений, несложно найти во всех его трудах. Взамен опровергаемой им трактовки истории как сферы деятельности высших сил и воплощения абстрактных идей прогресса и свободы он предлагает свою версию понимания истории и осуществления исторического познания. Версия эта — волюнтаристская, ставящая историческое познание в зависимость от воли человека, предпринимающего попытку осмысления прошлого. Воля (хотение) — основа бытия, именно она, а не какие-то выдуманные силы, направляет человека на поиски всего того, что нужно для его жизни. Поиск людьми своей истории также инициирован волевым началом.

Человеку дана память, и потому, говорит в афористическом ключе Ф. Ницше, «он навсегда прикован к прошлому; как бы далеко и как бы быстро он ни бежал, цепь бежит вместе с ним»<sup>1</sup>. Колоссальная и непрерывно возрастающая «тяжесть прошлого» лежит на человеке, пишет Ф. Ницше, она «или пригибает его вниз, или отклоняет его в сторону, она затрудняет его движение, как невидимая и темная ноша, от которой он для виду готов иногда отречься, как это он слишком охотно и делает

<sup>1</sup> Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Соч.: в 2 т. М., 1990. Т. 1. С. 161.

в обществе равных себе, чтобы возбудить в них зависть»<sup>1</sup>. «Жизнь нуждается в услугах истории»<sup>2</sup>, и воля человека подталкивает его к поиску инструмента, дающего возможность облегчить себе жизнь, снять с себя бремя, налагаемое на него памятью. Исторические повествования и являются собой инструмент, позволяющий людям облегчать жизнь, то есть делать с его помощью так, чтобы одни события прошлого лучше, чем другие, сохранялись в людской памяти, и так, чтобы интерпретации событий, хранящихся в памяти, не тревожили, не беспокоили их.

Ф. Ницше выделяет три рода исторических повествований, выполняющих функцию освобождения человека от избыточной «тяжести прошлого»: монументальные, антикварные и критические. По своей сути эти повествования есть не что иное, как «услуги, которые может оказать жизни история»<sup>3</sup>.

Монументальная история — это повествование о «подъеме человечества на вершины развития в ходе тысячелетий», которое полезно человеку тем, что «он научается понимать, что то великое, которое некогда существовало, было, во всяком случае, хоть раз *возможно*, и что поэтому оно может стать возможным когда-нибудь еще раз; он совершает

свой путь с большим мужеством, ибо теперь сомнения в осуществимости его желаний, овладевающие им в минуты слабости, лишаются всякой почвы»<sup>4</sup>.

Антикварная история — это повествование, «с верностью и любовью» направляющее взор человека «туда, откуда он появился, где он стал тем, что он есть»<sup>5</sup>. Благодаря такому повествованию в душе человека живет «благоговейное отношение» к тем вещам, с которыми он сталкивался ранее. И тогда все «мелкое, ограниченное, подгнившее и устарелое приобретает свою особую, независимую ценность и право на неприкосновенность вследствие того, что консервативная и благочестивая душа антикварного человека как бы переселяется в эти вещи и устраивается в них, как в уютном гнезде»<sup>6</sup>. Антикварное повествование служит жизни тем, что оно «привязывает... поколения и народности к их родине и родным обычаям, делает их более оседлыми и удерживает от стремления искать счастья на чужбине и бороться за него с другими»<sup>7</sup>.

Критическая история — это повествование, в контексте которого человек «привлекает прошлое на суд истории, подвергает последнее самому тщательному допросу и, наконец, выносит ему приговор». Иногда для того, чтобы продолжать жить,

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же. С. 168.

<sup>3</sup> Там же. С. 179.

<sup>4</sup> Там же. С. 169, 170–171.

<sup>5</sup> Там же. С. 174.

<sup>6</sup> Ницше Ф. Указ. соч. С. 174.

<sup>7</sup> Там же. С. 175.

человеку нужно «пользоваться силой разбивать и разрушать прошлое». Тогда-то минувшее и подвергается критическому рассмотрению, тогда-то и «подступают с ножом... к корням» прошедших событий. Этой цели, по убеждению Ф. Ницше, и служит критическая история.

Оригинальное видение того, что представляет собой процесс познания прошлого, было предложено в конце XIX—начале XX в. и представителями Баденской школы неокантианства — В. Виндельбаном и Г. Риккертом. Они полагали, что существовавшая в то время классификация наук по объекту изучения изжила себя и должна уступить место классификации наук по методу исследования. Все науки, доказывали В. Виндельбанд и Г. Риккерт, можно разделить на две группы: науки одной группы (науки о природе) используют в процессе познания реальности номотетический (генерализирующий) метод, приводящий к установлению законов; науки другой группы (науки о культуре) — идиографический (и н д и в и д у а л и з и р у ю щ и й), нацеленный на получение данных, характеризующих предмет познания со стороны его самобытности, неповторимости.

Эти методы, по их мысли, не противостоят друг другу, а находятся в отношении взаимодополнения. «Отдельные науки являются либо генерализирующими, либо индивидуализирующими, — пишет Г. Риккерт. Их материал состоит либо из объ-

ектов природы, то есть действительности, утратившей всякую связь с ценностями, либо из явлений культуры, то есть действительности, отнесенной к ценностям. Это все, конечно... — лишь весьма общая схема. Приводя ее, мы отнюдь не хотим утверждать, что отдельные науки работают при посредстве либо одного только генерализирующего, либо одного лишь индивидуализирующего метода, что они занимаются либо одними объектами природы, либо только явлениями культуры и что объекты природы можно рассматривать только генерализирующим, а явления культуры только индивидуализирующим способом. Наоборот, при разработке одного и того же материала различные методы бывают тесно сплетены друг с другом, так что указанные принципы могут комбинироваться между собой самым различным образом. Исходным пунктом для генерализирующей науки служат индивидуальные факты, индивидуализирующий же метод нуждается в общих понятиях как обходных путях для изображения и связывания объектов между собою. Наряду с генерализирующими науками о природе имеется целый ряд наук, рассматривающих объекты природы индивидуализирующим способом и, стало быть, через отнесение к ценности...»<sup>1</sup>.

В приведенной цитате Г. Риккерта несколько раз употреблено слово «ценность». Оно — ключевое в учении немецкого мыслителя об историческом познании. Для неокантианца Г. Риккерта ценность есть продукт де-

<sup>1</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / пер. с нем. М., 1998. С. 166.

тельности (порождение) чистого сознания, она (ценность) обладает лишь идеальным бытием. Акт познания — это всегда соотнесение изучаемого предмета и определенного эталона. В случае изучения объекта природы, познание — это соотнесение его и эталона длины, веса, скорости и т. д., в случае же изучения феномена культуры познание — это соотнесение этого феномена и эталона нормы, должного, значимого для человека — ценности, согласно терминологии Г. Риккерта.

История — одна из наук о культуре, ее основной метод познания — индивидуализирующий. Подтверждая правильность этого утверждения, Г. Риккерт приводит следующие аргументы: «Всегда и всюду историк стремится понять исторический предмет — будь это какая-нибудь личность, народ, эпоха, экономическое или политическое, религиозное или художественное движение, — понять его как единое целое, в его единственности (*Einmaligkeit*) и никогда не повторяющейся индивидуальности и изобразить его таким, каким никакая другая действительность не сможет его заменить. Поэтому история, поскольку конечной целью ее является изображение объекта во всей его целостности (*Totalität*), не может пользоваться генерализирующим методом, ибо последний, игнорируя единичное как таковое и отвлекаясь от всего индивидуального, ведет к прямой логической противоположности тому, к чему стремится история»<sup>1</sup>.

Вместе с тем, добавляет Г. Риккерт, использование в ходе исторического познания индивидуализирующего метода должно быть в обязательном порядке дополнено использованием процедур отнесения к ценности. Только действуя так, то есть органично объединяя в исследовании индивидуализирующий метод и процедуры отнесения к ценности, историк сможет выяснить, имеет или нет то или иное конкретное событие значение для жизни людей определенной эпохи, только придерживаясь такой исследовательской стратегии он «получает возможность расчленять всю действительность на существенные и несущественные элементы»<sup>2</sup>.

Процесс соотнесения конкретного исторического события и ценностей (общих понятий, рожденных чистым сознанием), действительно, напоминает то, что происходит в науках о природе, когда поведение природного объекта объясняется общими законами. Но делать из этого вывод о том, что в целом «логическая структура истории не отличается от логической структуры генерализирующих наук»<sup>3</sup>, было бы, по мысли Г. Риккерта, серьезной ошибкой.

Отличительной чертой метода исторического познания, предложенного В. Виндельбантом и Г. Риккертом, стало то, что его основные характеристики оказались жестко увязанными с общими гносеологическими установками Баденской школы неокантианства, касающимися сущнос-

<sup>1</sup> Там же. С. 144.

<sup>2</sup> Там же. С. 158.

<sup>3</sup> Риккерт Г. Указ. соч. С. 159.

ти научного знания, возможностей и границ познавательной деятельности, ценностного сознания субъекта, познающего мир.

Идея разделения наук на науки о природе и науки о духе была основополагающей для В. Дильтея, мировоззренческие взгляды которого лежали в плоскости «философии жизни». Человеческий мир, по убеждению В. Дильтея, историчен по своей сути. Доступ к познанию этого мира открывают науки о духе, центрированные на изучении феномена «переживания» (структурного единства представлений, суждений, чувств, желаний, актов воли), отличающего бытие человека от всего остального, существующего в природе. В процессе практической жизни внутренние переживания людей объективируются, приобретают вещественные формы, становятся государственными институтами, социальными организациями, культурными, религиозными, юридическими, философскими, художественными и другими системами. Объективированными переживаниями являются и дошедшие до нас свидетельства прошлого. Эти объективации человеческого духа («устойчиво фиксированные проявления жизни»<sup>1</sup>) вполне возможно снова превратить в переживания, то есть прочувствовать, осмыслить и понять их.

Понимание — это «повторное обретение “я” в “ты”»<sup>2</sup>. Оно («понимание проявлений другой жизни

и других людей») формируется на основе «переживания и понимания себя»<sup>3</sup>. Такое понимание и выступает, по утверждению В. Дильтея, базисом научного исторического познания.

Серьезный вклад в развитие представлений о путях и способах исторического познания внес М. Вебер. Один из вопросов, которым он задавался на протяжении всей своей творческой жизни, был вопрос о том, как придать историческим исследованиям такую же строгость, какая есть у естественных наук.

Герменевтический метод исторического познания, в контексте которого достигается эмпатическое вживание в минувшее, интуитивное постижение духа другой эпохи, не отвечает требованиям общезначимости, а значит и научности. Этот метод не научен по той причине, что он несет на себе недопустимую нагрузку психологизма, приковывающего внимание исследователя к внутренним переживаниям живших ранее людей и уводящего его от главной для истории проблемы постижения ее логики и смысла.

Индивидуализирующий метод, позволяющий увидеть прошлое в полноте его неповторимости, в случае сопряжения его с процедурой отнесения к ценности, дающей возможность выявить историческую значимость изучаемого явления, в большей мере, чем герменевтический, соответствует статусу научного. Однако и у этого метода, если рассматривать его в ре-

<sup>1</sup> Дильтей В. Собр. соч. В 6 т. Т. 3. С. 265.

<sup>2</sup> Там же. С. 239.

<sup>3</sup> Там же. С. 253.

дакции Г. Риккерт, есть, по утверждению М. Вебера, научные минусы. Таковым, в частности, является понимание ценностей как продуктов, порождаемых чистым сознанием, как таких образований, которые никоим образом не связаны с конкретными условиями жизни человека и имеющими вневременной, надисторический характер.

В ходе разработки метода исторического познания, соответствующего критерию общезначимости, М. Вебер обосновывает другую трактовку понятия «ценность». Сначала он приводит доводы, согласно которым следует отказаться от надисторической трактовки понятия «ценность», предложенной Баденской школой неокантианства, а затем дает ему (понятию) другое толкование: ценность — это то, что является важным, значимым для конкретной эпохи, — это те «ценностные интересы»<sup>1</sup>, которые определяют дух ее времени. То, как проявляют себя ценностные интересы эпохи, М. Вебер демонстрирует на примере деятельности ученых. Любое исследование несвободно от ценностного видения и интересов ученого, живущего в том или ином культурно-историческом контексте. Каждый ученый сквозь призму определенных ценностей смотрит на мир, каждым руководит конкретный познавательный интерес, в соответствии с которым осуществляется выбор способа изучения интересующего его феномена. Ученый всегда ценностно ориентирован и всегда, изучая интересующее его явление, набрасывает

на него сетку разделяемых им ценностных представлений, что в конечном итоге и позволяет ему выявлять смысл этого явления. М. Вебер доказывает, что появление у ученого ценностного видения и возникновение у него познавательного интереса нельзя считать случайным. И ценностное видение, и познавательные интересы, задающие направление научному поиску, предлагаются ученому эпохой, духом времени. В этом нетрудно убедиться, заявляет М. Вебер. Достаточно обратить внимание на понятия, которые используются ученым, и на тот отчетливый отпечаток эпохи и духа ее времени на них, как сразу же станет очевидным, что так оно и есть. М. Вебер, в частности, отмечает: по тому, какие понятия привлекаются учеными для проведения исследования, можно уверенно судить о «ценностных интересах» эпохи.

Введенное в оборот понятие «ценностные интересы» эпохи М. Вебер конкретизирует с помощью специально сконструированной им для этого теоретической конструкции, названной «идеальным типом». «Идеальный тип», писал М. Вебер, — это «мысленный образ», который «сочетает определенные связи и процессы исторической жизни в некий лишенный внутренних противоречий космос мысленных связей. По своему содержанию данная конструкция носит характер утопии, полученной посредством мысленного усиления определенных элементов действительности»<sup>2</sup>. Эта конструкция, по мысли М. Вебера,

<sup>1</sup> Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. М., 1990. С. 570.

<sup>2</sup> Вебер М. Указ. соч. С. 389.

должна осуществлять ту же функцию, что и теоретические конструкции в естествознании, такие, к примеру, как абсолютно упругое тело, абсолютно пустое пространство и многие другие. «Идеальный тип» — это конструкция, являющаяся методологическим инструментом, с его помощью исследователь получает возможность ориентироваться в многообразии исторического материала, интерпретировать его с точки зрения того, насколько эмпирическая реальность, данная в свидетельствах прошлого, соответствует, совпадает или отличается от эталона, коим и выступает «идеальный тип».

Использование «идеальных типов» в качестве теоретических конструкций открывает дорогу к познанию «ценностных интересов» эпохи, а зная их, можно уверенно интерпретировать данные о конкретных событиях эпохи, полученные с помощью индивидуализирующего метода. Такая последовательность исследовательских действий надежно приведет историка к пониманию и причин, и смысла случившегося.

«Задача историка, — пишет М. Вебер, — понять каузальную связь события и смысла произошедшего в его конкретной действительности и индивидуальности... это, само собой разумеется, не означает... что событие будет полностью “репродуцировано” и каузально объяснено в совокупности всех своих индивидуальных качеств. Это было бы не только фактически невозможной, но и принципиально бессмысленной задачей. Историка надлежит дать каузальное объяснение только тех “ком-

понентов” и “сторон” изучаемого события, которые с определенных точек зрения имеют “всеобщее значение” и поэтому исторический интерес; совершенно так же и судья исходит в своем приговоре не из всего индивидуального хода событий, но только из тех компонентов, которые имеют существенное значение для подведения дела под определенную юридическую норму. Его не интересует — не говоря уже о бесконечном числе “совершенно” тривиальных мелочей — даже все то, что может представлять интерес с естественно-научной, исторической или художественной точек зрения. Так, например, “последовала ли смерть от нанесенного удара при известных “сопутствующих” явлениях, что может быть очень интересно физиологу; может ли положение мертвого тела или поза убийцы служить предметом художественного изображения; способствовала ли эта смерть “продвижению” в бюрократической иерархии не причастного к убийству, но как-то “связанного” с ним лица и, следовательно, оказалась для него каузально “ценной”; послужила ли она поводом для определенных предписаний охранной полиции или, может быть, даже для международных конфликтов и тем самым обрела “историческую” значимость. Единственно релевантное состоит для него в том, носит ли каузальная связь между ударом и смертью такой характер и является ли субъективный облик преступника таковым, что позволяет применить к нему определенную норму уголовного права. Историка же, например, в связи со смертью Цезаря интересу-

ют не юридические или медицинские проблемы, которые могут возникнуть при изучении этого “случая”, и не детали этого события, если они не существенны для “характеристики” Цезаря или борьбы партий в Риме, то есть не служат “средством познания” или, наконец, не имеют важных политических последствий, то есть не являются “реальной причиной”. Историка здесь прежде всего интересует то обстоятельство, что Цезарь был убит именно тогда, в той конкретной политической констелляции, и, в связи с этим он рассматривает вопрос, имел ли данный факт определенные важные “последствия” для “мировой истории”»<sup>1</sup>. История — наука, которой «дарована вечная молодость»<sup>2</sup>, но постепенно она окрепнет, приобретет внушительный теоретический вид и станет, был уверен М. Вебер, в один ряд с науками, чья строгость суждений и общезначимость выводов сомнению не подлежат.

В середине XX в. с жесткой критикой исторических взглядов, согласно которым историческое познание — это в первую очередь познание законов истории, выступил К. Поппер — логик и основоположник философской концепции критического рационализма. История засматривается на достижении естествознания и невольно

начинает копировать способы познания, присущие последнему. В сознании историков начинают жить калечащие науку вера и «надежда на то, что можно найти “законы движения общества”, подобные Ньютоновым законам движения физических тел»<sup>3</sup>. Соблазн открыть законы, управляющие историей, велик, так как в случае их обнаружения открывается возможность не только объяснить произошедшее и происходящее в жизни людей, но и предсказывать их будущее. Но историки должны понимать, что это лишь соблазн. Назвав позицию историков, усматривающих в прошлом «“ритмы”, “схемы”, “законы” или “тенденции”»<sup>4</sup>, историцизмом<sup>5</sup>, К. Поппер выдвинул против нее ряд критических аргументов. В обобщенном виде эти аргументы сводятся к следующим пяти тезисам:

«(1) Значительное воздействие на человеческую историю оказывает развитие человеческого знания...

(2) Рациональные или научные способы не позволяют нам предсказать развитие научного знания...

(3) Таким образом, ход человеческой истории предсказать невозможно.

(4) Это означает, что теоретическая история невозможна; иначе говоря, невозможна историческая социальная наука, похожая на теорети-

<sup>1</sup> Вебер М. Указ. соч. С. 469.

<sup>2</sup> Там же. С. 406.

<sup>3</sup> Поппер К. Р. Ницета историцизма / пер. с англ. М., 1993. С. 132.

<sup>4</sup> Там же. С. 10.

<sup>5</sup> Понятие «историцизм», введенное К. Поппером, и «историзм», широко используемое в науке, — понятия, принципиально разные по смыслу. Историзм — это принцип рассмотрения исторических явлений, учитывающий динамику их изменений. Как понятие исторической науки, «историзм» утверждается в первой трети XX в., благодаря работам Э. Трёльча и Ф. Мейнеке.

ческую физику. Невозможна теория исторического развития, основываясь на которой можно было бы заниматься историческим предсказанием.

(5) Таким образом, свою главную задачу историцизм формулирует неправильно...»<sup>1</sup>.

К. Поппер солидаризируется с теми, кто считает, что историк должен интересоваться *«действительными единичными или специфическими событиями, а не законами или обобщениями»*<sup>2</sup>. Конечная задача исторического исследования состоит в формулировании «единичного суждения» о «единичном событии». Определяя «единичные начальные условия», в которых произошло «единичное событие», историк получает сведения, позволяющие ему дать «причинное объяснение единичного события». Считается историческим оно может «в той мере, в какой “причина” описывается с помощью единичных начальных условий»<sup>3</sup>.

К. Поппер настаивает на том, что «не может быть истории “прошлого в том виде, как оно действительно имело место”, возможны только исторические интерпретации, и ни одна из них не является окончательной»<sup>4</sup>. Острые жизненные проблемы, стоящие перед людьми, заставляют их обращать свои взоры в прошлое, для

того чтобы узнать, как их «беды связаны с прошлым»<sup>5</sup>. Следовательно, делает вывод К. Поппер, «каждое поколение имеет право по-своему интерпретировать историю, и не только имеет право, а в каком-то смысле и обязано это делать, чтобы удовлетворить свои насущные потребности»<sup>6</sup>.

«Историцизм, — отмечает К. Поппер, — очень древнее учение. Его первые формы, вроде учения о жизненных циклах городов и народов, появились даже раньше, чем примитивный телеологизм, согласно которому за, казалось бы, слепыми изгибами судьбы скрываются свои цели. Разгадывание целей, будучи весьма далеким от научного способа мышления, несомненно, наложило отпечаток на самые современные историцистские теории. В любой версии историцизма выражено чувство устремленности в будущее, — будущее, которое приближают некие необоримые силы»<sup>7</sup>.

К. Поппер допускает, что историцисты, являющиеся его современниками, не осознают, что их учение является столь древним. Но самое печальное, по его мысли, то, что историцисты не понимают основного, что история — это «то, случилось в прошлом. Это не река и не сила». Она «всегда заканчивается сегодня, в этот самый момент времени. Начиная

<sup>1</sup> Поппер К. Р. Указ. соч. С. 4–5.

<sup>2</sup> Там же. С. 165.

<sup>3</sup> Там же. С. 165.

<sup>4</sup> Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / пер. с англ. М., 1992. С. 310.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Поппер К. Р. Нищета историцизма. С. 183.

с сегодняшнего дня, доказывает он, мы сами, наша воля, наши этические убеждения, — вот что может влиять (хотя, конечно, лишь отчасти) на то, что случится в будущем. Мы способны влиять на будущее, и не только посредством наших этических убеждений и верований, но и с помощью нашей готовности принять на себя ответственность с помощью критического к себе отношения, благодаря способности учиться и разучиваться, благодаря нашему скептицизму в оценке идеологий, особенно идеологий исторического характера»<sup>1</sup>.

Проблема, касающаяся исторического бытия человека, была обстоятельно и самобытно рассмотрена и М. Хайдеггером, мыслителем, чьи труды оказали значительное влияние на развитие гуманитарных наук во второй половине XX в. В основе исторического видения М. Хайдеггера лежат установки его фундаментальной онтологии человеческого существования, построенной с привлечением феноменологических<sup>2</sup> и герменевтических<sup>3</sup> идей.

Рассматривая человеческое сознание с помощью феноменологического метода, М. Хайдеггер приходит к выводу о том, что оно (сознание) должно пониматься как не вещь бытие, отличное от многообразия всего того сущего, которое доступно эмпирически. Человек в своем сознании отде-

ляет себя от всего прочего существующего в мире и тем самым получает возможность видеть мир, как противостоящий себе, как «все остальное». Это все остальное «в-мире-сущих» объектов для человека лишь фон, на котором главной фигурой выступает он сам. Предметное многообразие, видимое человеком, появляется только после того, как в своем сознании человек противопоставил себя и мир. Окружающий человека мир вторичен, он конструируется сознанием. Он (этот мир) коррелятивен сознанию, оно — основание, фундамент этого мира. С предметным миром, сконструированным сознанием, человек связан узами языка. Предметный мир другого человека ему также дан с помощью языка. И потому предметный мир — это сфера смыслов, содержащихся в языковых выражениях. Любой предмет — это не что иное, как совокупность определенных значений слов. И постичь эти значения без использования герменевтического метода нельзя. «Язык есть дом бытия», и если к нему прислушаться, то откроются смыслы всего того, что существует в пространстве жизни человека.

Анализ языковых выражений — путь к познанию предметного мира. Познание любого предмета начинается с постановки вопроса о его бытии, точнее, вопроса о смысле бытия того сущего, которое стало для меня пред-

<sup>1</sup> Там же. С. 3.

<sup>2</sup> Феноменология (нем. *Phänomenologie* — учение о феноменах) — направление в философии XX в., ставящее своими базовыми задачами описание истоков человеческого опыта и выявление сущностных черт человеческого сознания и познания.

<sup>3</sup> Герменевтика (гр. *hermeneutike*, от *hermeneuo* — разъясняю, толкую) — направление в философии XX в., теория и методология истолкования текстов.

метом. Вопросание о бытии и есть первый шаг к его познанию.

С вопрошания о том, что есть история, и начинается ее постижение. Постигание истории — это движение по дороге вопросов и ответов, задаваемых человеком самому себе. Приведем пример такого вопрошания, взятый из книги М. Хайдеггера «Бытие и время»: «Хранимые в музее древности, домашняя утварь к примеру, принадлежат “прошедшему времени” и все же еще наличны в “современности”. В каком смысле эти средства исторические, когда ведь они *еще не* ушли? Только в том, что они стали *предметом* историографического интереса, охраны памятников и краеведения? Но *историографическим предметом* подобные средства способны стать все же лишь поскольку сами в себе неким образом *историчны*. Вопрос повторяется: по какому праву мы именуем это сущее историческим, когда оно ведь не ушло? Или эти “вещи”, пусть они сегодня еще *налицо*, имеют все же “нечто прошедшее” “в себе”? *Суть* ли они еще, наличные, то, что они были? “Вещи” явно изменились. Сосуд “с течением времени” стал ломким и изъеден червями. Но не в этой *преходящести*, сохраняющейся и в продолжение *наличествования* в музее, заключен *тот* специфический характер *прошлости*, который делает сосуд чем-то историческим. Что же тогда в этом средстве прошлое? Чем *были* вещи, что сегодня они уже не *суть*? Они *суть* все еще определенное употребительное средство — но вне употребления. Положим,

однако, они были бы подобно многим наследуемым вещам в домашнем хозяйстве еще и сегодня в употреблении, разве тогда они еще не были бы историческими? В употреблении или вне употребления, они все равно уже не то, что были, что “ушло”? Не что иное, как *мир*, внутри которого они, принадлежат к взаимосвязи средств, встречали как подручное и применялись озаботившимся, сущим-в-мире присутствием. Самого *мира* больше нет. Но *прежнее внутримирное* того *мира* еще *налицо*. Как *миропринадлежащее* средство нечто *теперь* еще наличное способно тем не менее принадлежать “*прошлому*”. Что, однако, означает уже-не-бытие *мира*? *Мир* есть только по способу *экзистирующего* присутствия, которое *фактически* есть как бытие-в-мире»<sup>1</sup>.

Об истории, утверждает М. Хайдеггер, можно говорить только лишь применительно к человеку. Историчность бытия человека состоит не в том, что он с годами *меняется*. Историчность его бытия в том, что он, живя «здесь» и «сейчас», размещает в себе и свое прошлое, и свое будущее. Предметное сущее таким свойством не обладает, оно «все тут». В камне, воде, огне и т. д. нет никакого прошлого и будущего, они, не имея сознания, не включены в поток исторического переживания своего существования. А раз у них нет прошлого и будущего, то нельзя говорить и об их настоящем. Только различение состояний по модусу времени дает возможность иметь представление о прошлом, настоящем

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. М., 1997. С. 380.

и будущем. Отношение ко времени есть только у человека, это его прерогатива. У него есть память, и он сейчас переживает собственное прошлое и сейчас воображает свое собственное будущее. Человек — существо особое, он существо времяобразующее.

История — это не совокупность событий, произошедших ранее, история — это форма человеческого бытия. Историчность бытия человека — это процесс конституирования им событий, созидание того, что «имеет место». Только после созидания того, что «имеет место», то, что уже создано и «имеет место», переживается как бывшее, как историческая действительность. Человек — субъект истории, историчность — форма его бытия, она (форма) налагается на все то, с чем имеет дело человек, и оформляет это все в обстоятельства и события жизни.

М. Хайдеггер указал дорогу, движение по которой должно привести к разгадке тайны истории. Анализ онтологии человеческого существования, по мысли М. Хайдеггера, и есть эта дорога. Так как многообразные картины истории, сменяющие друг друга, — плод экзистенциального бытия человека, то ключ к их пониманию может дать только метод, позволяющий анализировать и интерпретировать фундаментальные структуры человеческого существования.

Период, охватывающий вторую половину XX и начало XXI в., привнес много нового в теоретическую трактовку метода исторического познания. Ему (методу) был брошен постмодернистский вызов. В соответс-

твии с ним объекты исторического познания, историческую реальность как таковую следовало толковать не как нечто внешнее для познающего субъекта, а как те языковые конструкции, которые используются им в контексте дискурсивной практики.

Язык привносит смысл во все то, к чему имеет отношение, он смыслообразующий фактор, обуславливающий мышление и поведение человека. Не считаться с этим не нельзя, наука, в том числе, конечно же, и историческая, должна учитывать детерминирующее влияние языка на познавательную деятельность. Такое понимание значения языка стало разделяться многими учеными-историками. И, как следствие, вопросы о возможностях и способах исторического познания, его истинности, объективности были сразу же вынесены на обсуждение научным сообществом. В рамках возникшего диалога отчетливо звучали голоса и тех, кто ратовал за отказ от сведения истории к языковым упражнениям, и тех, кто стеной стоял за право истории не выходить за пределы языка.

Если историк знает, что язык навязывает смысл всему, с чем соприкасается человек, то главным для него делом будет работа с текстами, их расшифровка, раскодирование, деконструирование. Для проведения такой работы нужно овладеть лингвистическими умениями, приемами прочтения и интерпретирования, иначе смыслы, содержащиеся в исторических текстах, не будут из них извлечены, а сам исторический поиск будет обречен на неудачу. В ходе такой исследовательской работы историческое

событие, по сути, приравнивается к тексту. «Точно так же, как текст, прошлое обладает значением... оно нуждается в интерпретации и состоит из лексических, грамматических, синтаксических и семантических элементов. Следовательно... деятельность историка есть перевод текста прошлого в нарративный<sup>1</sup> текст историка»<sup>2</sup>.

Исторические знания, какими бы способами они не были получены, всегда облачаются в форму повествования, то есть рассказа, зачастую большого рассказа — метарассказа (метанарратива). Насколько достоверны исторические метанарративы, можно ли им доверять, какую функцию они выполняют в обществе?<sup>3</sup> Рассмотрение данной проблематики под критическим углом зрения, по мысли Ж.-Ф. Лиотара<sup>3</sup>, и составляет суть произошедшего под влиянием постмодернистских идей теоретического переворота в исторической науке.

Постмодерн — это, собственно, и есть «недоверие в отношении метарассказов»<sup>4</sup>. Таковым, к приме-

ру, является метарассказ о единстве всеобщей истории, который, будучи вымышленным, вплетается в ткань исторического дискурса и окрашивает собой смысловую картину происшедшего и происходящего в истории. Метанарративы управляют историческим материалом, они вполне определенным образом связывают его и задают сюжетную канву ходу истории. Ж.-Ф. Лиотар с разных сторон рассматривает это явление, показывает, что история продолжает оставаться несвободной от него и поныне: «На протяжении XIX и XX вв. мышление и действие управляются Идеей... Это Идея освобождения. Конечно, ей даются совершенно разные обоснования в различных, как их обычно называют, философиях истории, больших рассказах, с помощью которых стремятся упорядочить лавину событий: христианском рассказе о первородном грехе и спасении через любовь, просвещенческом рассказе об освобождении от невежества и рабства через познание и равенство, философско-спекулятив-

<sup>1</sup> Нарративный (от *лат.* *narratio, narratus* — рассказ, повествование) — повествовательный; строящийся по специфическим правилам организации речи (устной или письменной) или художественного изображения и имеющий своего рассказчика, от лица которого ведется повествование.

<sup>2</sup> Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры / пер. с англ. М., 2009. С. 115. Анкерсмит излагает позицию известного историка Х. Уайта, сторонника нарративистской философии истории. Х. Уайт — американский ученый, один из лидеров постмодернистского направления в истории, в опубликованной в 1973 г. книге «Метаистория» выдвинул тезис о полной непознаваемости объективной истории — истории «как было на самом деле» и о существовании истории лишь в виде текстов, которые и должны становиться предметом изучения. Стили исторического повествования Х. Уайт соотносил с литературными стилями («тропами»): трагический, метафорический, иронический и т.д. На русский язык книга Х. Уайта была переведена и издана в 2002 г.: Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / пер. с англ. Екатеринбург, 2002.

<sup>3</sup> Лиотар Жан-Франсуа — французский философ, создатель концепции «нарратологии», описавший одним из первых ситуацию постмодерна в культуре.

<sup>4</sup> Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. СПб., 1998. С. 10.

ном рассказе о реализации всеобщей Идеи через диалектику конкретного, марксистском рассказе об освобождении от эксплуатации и отчуждения через социализацию труда, капиталистическом рассказе об освобождении от бедности через техно-промышленное развитие. Между этими рассказами есть поводы для тяжбы и даже для распри. Но все они помещают приносимые событиями данности в поток истории, чья цель, если даже остается недостижимой, именуется всеобщей свободой, окончательным искуплением всего человечества»<sup>1</sup>.

Нарративистская позиция поставила историю перед ультимативным требованием заново себя переосмыслить. Ей снова надлежало разобраться в том, что есть историческая реальность, профессиональный суверенитет историка, исторический факт и событие, историческая достоверность и т. д. Истории снова стал нужен ответ на вопрос о ее границах, о связях с другими науками: языкознанием, литературоведением, культурологией, социологией, психологией, политологией, эстетикой и пр.

Постмодернистские настроения, завоевавшие сознание многих ученых, активизировали и процесс «эстетизации истории». Рядом историков не без оснований был сделан вывод о том, что постмодернизмом выдано «разрешение» на использование художественных приемов и способов постижения действительности в исторических

повествованиях. Метафоры, разные художественные тропы и стили укоренились в их исторических текстах. Размытой оказалась граница между научным (сциентистским) и художественным описанием исторических событий. В целом, эстетическое измерение заняло видное место в исторических исследованиях. Вопросы, касающиеся использования художественных средств в контексте исторического поиска, разделили историков на тех, кто поддерживал данное начинание, и тех, кто не поддерживал его.

Не будет большим преувеличением сказать, что осмысление роли лингвистики в исторических исследованиях, борьба ряда ученых с лингвистическими перегибами в истории, дискуссии о соотношении истины и красоты в исторических повествованиях, попытки выработать историческое видение, сближающее новые теоретические веяния со старыми, прошедшими проверку временем, определяли направление развития исторической науки в период с середины XX по начало XXI в.

Сегодня понимание необходимости синтеза противоположных точек зрения на природу исторического знания и методы его получения становится доминантным в среде ученых-историков. Свидетельствуют об этом и их труды, и их устные выступления. Нижеприводимый ответ Й. Рюзена<sup>2</sup> на вопрос о его позиции в современной теории истории, зафиксирован-

<sup>1</sup> Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей: письма: 1982–1985 / пер. с фр. М., 2008. С. 41.

<sup>2</sup> Йорн Рюзен – бывший Президент Института наук о культуре г. Эссена, профессор общей истории и исторической культуры университета Виттен / Хердекке.

ный в книге «Философия истории после постмодернизма»<sup>1</sup>, — одно из подтверждений наличия у историков такого понимания: «Я бы не сказал, что я скептически настроен в отношении нарративизма... я всегда выступал за нарративизм, поскольку глубоко убежден в том, что историческое знание имеет нарративную структуру и что эта нарративная структура эпистемологически определяет ее особую природу как специфической области человеческой культуры. Логика наррации есть базовый фактор исторического сознания даже на до-лингвистическом или металингвистическом уровне визуального восприятия.

Нарративизм — весьма важное достижение в теории истории. Он привнес новые инсайты относительно особой природы исторической дисциплины в корпусе социально-гуманитарного знания. Историческое сознание концептуализирует реальность с помощью ментальной процедуры наррации. Но в то же время я стараюсь продолжать традицию методологии и теории истории, которая связана с рациональностью и разумом в исследованиях прошлого и с историческим опытом. Я критикую нарративизм, когда он игнорирует систематическую рациональность и критерии истины, и я критикую сциентистский подход к истории, когда он игнорирует narra-

цию как фундаментальную процедуру исторического сознания.

Я бы охарактеризовал свою позицию как попытку синтезировать два подхода в теории и методологии истории, оппозиционные друг другу в современных дискуссиях историков и философов. Я пытаюсь преодолеть дихотомию между нарративизмом, с одной стороны, и научной рациональностью, с другой»<sup>2</sup>.

Завершая беглое рассмотрение теоретического пути, пройденного исторической наукой с конца XIX до начала XXI в. в поиске метода постижения прошлого, следует еще раз отметить то, насколько он был многосложным. На его формирование оказали мощнейшее влияние теоретические установки неогегельянства (Р. Дж. Коллингвуд и др.), «философии жизни» (Ф. Ницше), неокантианства (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), герменевтики (В. Дильтей), неопозитивизма (К. Поппер и др.), «понимающей социологии» (М. Вебер), феноменологии и экзистенциализма (М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), постмодернизма (Ж.-Ф. Лиотар и др.). Конечно же, список имен мыслителей, представлявших эти направления теоретической мысли и внесших серьезный вклад в развитие методологии исторического познания, не исчерпывается вышеназванными<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Доманска Э. Философия истории после постмодернизма / пер. с англ. М., 2010.

<sup>2</sup> Цит. по: Доманска Э. Указ. соч. С. 200–201.

<sup>3</sup> В XX в. было немало и тех, кто пытался сблизить методологические позиции, присущие разным направлениям теоретической мысли в исторической науке, свести их в одно концептуальное видение. Примером такого удачного синтеза являются труды Р. Арона по философии истории, в которых неокантианские идеи Г. Риккерта, герменевтические идеи В. Дильтея и идеи «понимающей социологии» М. Вебера были органично включены в оригинальную теоретическую конструкцию самого автора, получившую широкую известность.

Мы лишь кратко очертили влияние теоретических построений ряда выдающихся мыслителей на процесс становления методологического базиса исторической науки. Но даже и такой очерк демонстрирует, что в период с конца XIX по начало XXI в. концептуальные представления об истории как о непрерывно развивающемся процессе, имеющем свою внутреннюю логику и содержащем в себе конечную цель, уступали место концепциям, согласно которым ход истории не является движением по восходящей линии. Ученые стали меньше внимания уделять онтологическим конструкциям, отдавая предпочтение гносеологическим, и, как следствие, вопросы, касающиеся определения возможностей научного познания прошлого, выявления границ, разделяющих

историческое познание и познание естественно-научное, обоснования истинности или ложности исторических фактов, установления зависимости результатов исторического познания от психологических характеристик исследователя и от свойственных ему форм сознательной деятельности; вычленения связи исторического познания с идеологическими настроениями эпохи, возможности использования научного и художественного языков в исторических описаниях, стали первоочередными в их исследовательском списке. Совершенствование метода исторического познания в период с конца XIX по начало XXI в. и было развертыванием в разных теоретических плоскостях поиска ответов на эти многотрудные вопросы.

## Список литературы

1. Анкерсмит, Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры / Ф. Р. Анкерсмит; пер. с англ. — М. Кукарцева, Е. Коломоец, В. Катаев. — М.: РООИ «Реабилитация», 2009 — 400 с.
2. Бродель, Ф. Материальная цивилизация и капитализм. / Ф. Бродель — Т. 2. Игры обмена / 2-е изд.; пер. с фр. Л. Е. Куббеля. — М.: Издательство. «Весь Мир», 2006. — 672 с.
3. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайдено. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.
4. Дильтей, В. Построение исторического мира в науках о духе / В. Дильтей: Собрание сочинений в 6 томах (Том 3). — М.: Три квадрата, 2004. — 419 с.
5. Доманска, Э. Философия истории после постмодернизма / Э. Доманска; пер. с англ. М. А. Кукарцевой. — М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2010. — 400 с.
6. Дройзен, И. Г. Историка / И. Г. Дройзен; пер. с нем. Г. И. Федоровой; пер. с нем. под ред. Д. В. Складнева. — СПб.: Владимир Даль, 2004. — 583 с.
7. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд; перевод и комментарии Ю. А. Асеева. Статья М. А. Киссея. — М.: Наука, 1980. — 486 с.
8. Корнетов, Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — М.: АСОУ, 2013. — 172 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 60).
9. Лиотар, Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей: Письма: 1982—1985 / Ж.-Ф. Лиотар; перевод с французского, примечания и общая редакция А. В. Гараджи. — М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2008. — 145 с.
10. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. — 160 с.
11. Ницше, Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Ф. Ницше // Соч.: в 2 т. Т. 1. — М.: Мысль, 1990. — 830 с.
12. Поппер, К. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / Ф. Ницше; пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. — 528 с.
13. Поппер, К. Ницета историзма / К. Поппер; пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс» — VІА, 1993. — 187 с.
14. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт; пер. с нем. Общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова; Сост. А. П. Полякова, М. М. Беляева. — М.: Республика, 1998. — 410 с.
15. Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт; пер. с англ. под ред. Е. Г. Трубиной и В. В. Харитоновой. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. — 528 с.
16. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. — М.: Ad Marginem, 1997. — 452 с.
17. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; пер. М. И. Левина. — М.: Политиздат, 1991. — 527 с.

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Б. Помелов



**П. Н. ШИМБИРЕВ –  
КРУПНЫЙ УЧЕНЫЙ-ПЕДАГОГ  
И ОРГАНИЗАТОР ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37(092)

ББК 74.03(2)6-8Шимбирёв

Статья раскрывает факты биографии известного советского ученого в области педагогики и крупного деятеля в области высшего образования Павла Николаевича Шимбирёва (1883–1960). Показан его вклад в развитие педагогики и отечественного образования в 1920–1950-е гг. Охарактеризована социальная атмосфера 1930-х гг., в условиях которой осуществлялась его педагогическая деятельность.

Ключевые слова: П. Н. Шимбирёв; В. К. Беллюстин; П. О. Афанасьев; Н. К. Крупская; И. Т. Огородников; Э. И. Равкин; Кировский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина; Барнаульский государственный педагогический институт.

V. B. Pomelov

**P. N. SHIMBIRYOV  
AS A PROMINENT SCIENTIST-TEACHER  
AND ORGANIZER OF EDUCATION**

The article reveals the facts of the biography of the famous scientist in the field of pedagogy and a major figure of the higher education Pavel Nikolaevich Shimbiryov (1883-1960). It shows his contribution to the development of pedagogy and national education in 1920-1950-ies. The social atmosphere of the 1930-ies, when carried out the pedagogical activities of P.N. Shimbiryov, is characterized.

Key words: P. N. Shimbiryov; V. K. Bellyustin; P. O. Afanasyev; N. K. Krupskaya, I. T. Ogorodnikov; Z. I. Ravkin; the Kirov State Pedagogical Institute named after V. I. Lenin; the Barnaul State Pedagogical Institute.

Видного отечественного педагога и деятеля высшего педагогического образования Павла Николаевича Шимбирёва можно с полным основанием отнести к числу тех ученых, кто закладывал основы советской школы и педагогики. Он относился к первому поколению исследователей, воспитанных Советской властью. Можно утверждать, что П. Н. Шимбирёв в 1930–1950-е гг. был одним из наиболее значимых ученых в области педагогики. Но он был не только автором фундаментальных педагогических трудов, но и крупным организатором образования, прежде всего, высшего образования. Шимбирёв сделал так много для отечественного образования, что, несомненно, заслуживает того, чтобы о его жизни и деятельности состоялся обстоятельный очерк. Предлагаемая статья — дань памяти видному отечественному педагогу, о котором, к сожалению, сейчас мало кто помнит.

П. Н. Шимбирёв родился 29 июня (11 июля) 1883 г. в деревне Пушкино Бронницкого уезда Московской губернии в рабочей семье. В детстве он рано остался без отца; тот умер в 1889 г. В апреле 1896 г. Павел устроился в Москве «мальчиком» в кустарную мастерскую, занимавшуюся изготовлением деревянной посуды. В 1900–1901 гг. служил почтальоном в Мытищинской почтово-телеграфной конторе.

В 1901 г. П. Н. Шимбирёв поступил в учительскую семинарию в селе Поливаново Подольского уезда Московской губернии. Учеба в этом среднем педагогическом учебном за-

ведении определила его дальнейший жизненный путь. Поливановская семинария, основанная в 1874 г., была известна на всю Россию и зарекомендовала себя как учреждение, выпускавшее хорошо подготовленных, любящих свое дело классных наставников и учителей начальных классов.

Семинария имела хорошо оборудованный читальный зал, библиотеку, столярную и переплетную мастерские, а также подсобное хозяйство, где работали учащиеся, приобретая трудовые навыки и вторую, рабочую специальность. В числе преподавателей семинарии были люди, которые принесли ей славу, несомненно, лучшего учебного заведения в России подобного типа: В. К. Беллюстин (1865–1925) и П. О. Афанасьев (1874–1944). Они и стали главными наставниками П. Н. Шимбирёва. Здесь уместно сказать несколько более подробно об этих замечательных педагогах.

Всеволод Константинович Беллюстин — директор семинарии в 1903–1912 гг., известный в России методист в области математики, стремился к построению методов и приемов обучения арифметике на психологической основе. Он был автором популярных среди учителей таких методических учебных пособий, как «Методика арифметики», части 1–4 (М., 1899–1905), «Арифметические задачки для 1–4 годов обучения» (М., 1899–1905). По этим книгам занимались учителя по всей России. Позднее, уже посмертно, вышла его занимательная книга «Как постепенно дошли люди до настоящей математики» (М., 1940).

Выпускник Московской духовной академии Петр Онисимович Афанасьев начинал свою педагогическую деятельность учителем в сельской школе, затем стал работать в Поливановской семинарии. Впоследствии доктор педагогических наук, профессор П. О. Афанасьев работал в педвузах и научно-исследовательских учреждениях Москвы. Им разрабатывались вопросы методики преподавания русского языка. Любопытно также то, что будущий доктор наук, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР П. Н. Шимбирёв формально не имел никакого другого образования, кроме того, что получил в семинарии.

По окончании семинарии в 1904 г. П. Н. Шимбирёв работал учителем земской школы в родном Бронницком уезде до ноября 1911 г. Здесь он приобщился к революционной деятельности и в 1902 г. даже подвергся аресту на полтора месяца за хранение нелегальной литературы, а в последующие годы находился под гласным надзором полиции.

В 1906 г. последовал новый арест, и снова на полтора месяца. Основанием послужило подозрение в его принадлежности к РСДРП(б). Действительно, он состоял в Бронницкой организации партии большевиков в 1906—1908 гг., участвовал в ее деятельности в качестве пропагандиста-агитатора, но после

провала организации потерял с ней связь.

Империалистическую войну П. Н. Шимбирёв провел на фронте, что называется «от звонка до звонка», — с августа 1914 г. по февраль 1918 г. Возраст у него уже был непризывной. Поэтому и служил он в должности писаря 46-го обозного батальона, имел звание «чиновник военного времени». Некоторое время до и после войны работал страховым агентом.

С февраля 1921 г. П. Н. Шимбирёв возвратился к педагогической деятельности: несколько месяцев он работал инструктором Московского губернского союза работников просвещения, затем — заведующим отделом социального воспитания Московского городского отдела народного образования и, наконец, в 1923—1928 гг. — заведующим педагогическим техникумом им. Профинтерна. В 1928—1930 гг. он руководил в Мосгорно отделе профессионального образования<sup>1</sup>.

В 1931 г. он назначается заместителем директора НИИ планирования и организации народного образования при Народном комиссариате просвещения РСФСР (далее — НКП). Одновременно в эти же годы (1931—1933 гг.) П. Н. Шимбирёв учится в аспирантуре этого же самого НИИ. Затем утверждается в должности профессора и заведует кафедрой педагогики в пединституте им. А. С. Бубнова (1934—1936 гг.). Кроме этого, в 1933—1936 гг.

<sup>1</sup> Помелов В. Б. Шимбирёв Павел Николаевич // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.: гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 669 с. С. 582—583.

он работает в должности профессора Центрального института педагогики в Коммунистическом университете преподавателей общественных наук, в Московском областном пединституте, в Московском институте философии, литературы и искусства, то есть совмещает работу сразу в нескольких вузах.

В 1930—1931 гг. П. Н. Шимбирёв командировается в Саратов, где он исполняет обязанности зам. заведующего Нижне-Волжским краевым отделом народного образования. Далее следует новая командировка в Киров. Приказ по НКП № 947 от 17 октября 1936 г. гласил: «Директором и зав. кафедрой педагогики Кировского госпединститута назначить профессора Шимбирёва Павла Николаевича... И.о. наркома просвещения Крупская».

Ушла в прошлое демократическая традиция выборов ректоров. С 1 марта 1930 г. и вплоть до начала 1960-х гг. должность руководителя вуза стала называться «директор» и перестала быть выборной. Теперь директоров стали командировать. П. Н. Шимбирёв стал директором Кировского госпединститута (далее — КГПИ) в смутное время.

Начиналась волна репрессий. Все ректоры (директоры) этого вуза сталинского периода (Петр Николаевич Соколов, Александр Иванович Заручевский, Семен Иванович Завьяленков, Николай Андреевич Дернов, Михаил Афанасьевич Елсуков) были репрессированы, при-

чем последние трое расстреляны. В годы сталинщины были незаконно арестованы и безвинно понесли суровые наказания вплоть до расстрела более ста преподавателей этого небольшого института<sup>1</sup>.

«Праведное негодование» в отношении первых «врагов народа» вскоре сменилось у большинства сотрудников Кировского пединститута чувством страха, стремлением «лечь на дно» и тихо переждать тревожные годы. Можно представить, как непросто было известному ученому в уже немолодом возрасте ехать в командировку в провинциальный город, название которого у него, наверно, ассоциировалось, прежде всего, с именами известных деятелей, отбывавших в Вятской губернии ссылку, — от Герцена и Павленкова до Сталина и Дзержинского. П. Н. Шимбирёв, своего рода «человек со стороны», был призван восстановить спокойствие в институте, устранить, как вспоминал он сам, элементы смятения, имевшие место в связи с арестом предыдущего директора М. А. Елсукова.

4 декабря 1936 г. П. Н. Шимбирёв приступил к работе в КГПИ. На следующий год приехала и его жена Екатерина Ивановна, которая также работала на кафедре педагогики в должности и. о. доцента, вела курс истории педагогики. Студенты тех лет запомнили ее как энергичную, деятельную женщину, доброго и умного наставника молодежи. Она была широко известна учителям страны как автор ряда брошюр, главным образом,

<sup>1</sup> Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края: Монография. Киров: Информ. центр, 1993. 84 с. С. 44.

по семейному воспитанию, которые в 1930–1950-е гг. выпускало издательство «Учпедгиз».

П. Н. Шимбирёв остался в памяти сослуживцев как очень скромный, гуманный и добросердечный человек. Он приложил много усилий к тому, чтобы было построено большое четырехэтажное общежитие для студентов. Здание было построено так добротнo, что потребовало серьезного ремонта лишь через полвека и то, главным образом, в связи с перепрофилированием его под нужды учебного процесса.

Более всего директор опасался того, что ему, вместо благодарности за его усилия по строительству, предъявят обвинения во вредительстве. Тогда это было в порядке вещей. Так, например, доброхоты вполне могли излить свой «праведный гнев» в каком-нибудь подметном письме в органы; дескать, стройматериалы, израсходованные на строительство общежития, могли бы пойти на более важную стройку, например, на строительство квартир для рабочих! Кстати, именно под этим предлогом в г. Кирове был взорван памятник мирового значения – Александрo-Невский собор, создававшийся по проекту А. Л. Витберга, ранее возглавлявшего строительство храма Христа Спасителя в Москве.

Предшественнику П. Н. Шимбирёва в должности директора, М. А. Елсукову, осуществившему надстройку третьего этажа учебного корпуса, в вину было поставлено недостаточно высокое качество строительства. Однако, как показали истекшие с тех пор десятилетия, работы были проведены на очень высоком

уровне; ремонт, главным образом, косметический потребовался лишь в начале 2000-х гг.

Авторитет П. Н. Шимбирёва в коллективе института был очень высок, что объяснялось, прежде всего, тем, что в ту пору он был действительно крупнейшим в стране специалистом в области педагогики и, несомненно, наиболее значительным ученым из всех, когда-либо работавших в Кировском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина (далее – КГПИ) за все годы его существования.

Ему одному из первых в стране, причем без защиты диссертации, была присвоена в 1938 г., тогда только что введенная ученая степень доктора педагогических наук. (К этому решению имел отношения Ученый совет КГПИ, принявший на своем заседании 21.12.1937 г. решение ходатайствовать перед квалификационной комиссией НКП о присуждении ему ученой степени доктора педагогических наук).

Еще раньше, в 1935 г., П. Н. Шимбирёв стал профессором. Позднее, в 1955 г. он был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР.

Все, знавшие П. Н. Шимбирёва, отмечали его необычайную строгость, суровость и принципиальность в научных вопросах. Нередко на заседаниях диссертационных советов он один из всех членов диссертационного совета прямо и открыто выступал против присуждения ученой степени тому или иному соискателю.

Выпускник Вятского пединститута 1926 года, впоследствии академик Эле Исаевич Монозон вспоминал в разговоре с автором этого материала, что Шимбирёв отличался большой прямоотой, резкой категоричностью в суждениях, кстати, на взгляд Монозона, всегда оригинальных<sup>1</sup>.

Проявлял П. Н. Шимбирёв высокую требовательность к сотрудникам, студентам и аспирантам. Доктор педагогических наук, профессор Вятского государственного гуманитарного университета В. Ф. Сахаров (1920–2010) вспоминал, как в 1951 г., будучи аспирантом, он сдавал кандидатский экзамен П. Н. Шимбирёву. Сам-то Сахаров получил отличную отметку, а вот отвечавший перед ним фронтовик-инвалид удостоился «неуда», — в ответе он не назвал какую-то существенную книгу по теме экзаменационного билета.

О строгости П. Н. Шимбирёва нам известно и со слов нашего научного консультанта по докторской диссертации действительного члена Российской академии образования Захара Ильича Равкина, который в начале 1950-х гг. был аспирантом Павла Николаевича.

Именно П. Н. Шимбирёв привил своему тогдашнему аспиранту Равкину влюбленность в педагогику и ее историю, способствовал формированию таких неотъемлемых для

ученого качеств, как трудолюбие, научная добросовестность, гуманность и порядочность. В соответствии с существующей в среде аспирантов и докторантов шутливой традицией автор данного материала с полным основанием может считать себя научным «внуком» П. Н. Шимбирёва.

Известный Кировский краевед, первый директор Кировской диорамы «Установление Советской власти в городе Вятке», заслуженный учитель школы РСФСР, а в 1930-е гг. студент КГПИ Виктор Алексеевич Шарыгин вспоминал с улыбкой: «После того, как П. Н. Шимбирёв поставил мне на экзамене по педагогике высший балл, ни у кого из преподавателей рука не поднималась в дальнейшем ставить мне более низкую отметку. Так и окончил институт отличником»<sup>2</sup>.

Э. И. Монозон отмечал, что особенностью стиля научной работы Шимбирёва была глубокая связь со школьной практикой, стремление к изучению и обобщению педагогического опыта в целях совершенствования педагогической теории и учебно-воспитательной практики.

П. Н. Шимбирёв был автором *первого* в СССР учебника по педагогике для педагогических техникумов (1934) и педагогических училищ (1940). Он занимался составлением программ для пединститутов, разрабатывал проблемы истории и теории

<sup>1</sup> Помелов В. Б. П. Н. Шимбирёв: человек со стороны // Государственная служба в России: региональный аспект: сб. материалов. Вып. 1 / Рос. гос. гуманит. ун-т, Фил. в г. Кирове; [авт.-сост.: В. Б. Помелов, М. Ф. Соловьева; отв. ред. С. В. Мудролюбова; рец. А. В. Скутнев]. Киров: РГГУ, фил. в г. Кирове, 2008. 97 с. С. 10–15. С. 12.

<sup>2</sup> Помелов В. Б. Павел Николаевич Шимбирёв. В сб.: Ректоры ВятГГУ: сост. В. А. Бердинских. Киров, 2004. 178 с. С. 79

педагогического образования, дидактики, методики нравственного воспитания, а также истории педагогики.

О характере научных интересов его супруги говорят названия ее работ, вышедших в издательстве «Учпедгиз» в 1950-х гг., например: «Воспитание навыков и привычек культурного поведения учащихся начальной школы».

Как вспоминал его студент, а впоследствии доктор педагогических наук, профессор Борис Зиновьевич Вульфов П. Н. Шимбирёв, бывший учитель, хорошо знал жизнь школы и читал свои лекции доходчиво, аргументируя теоретические положения фактами и материалами из школьной практики.

В годы «кировской командировки» Шимбирёв усиленно работал над учебником по педагогике для педагогических училищ. Этот учебник вышел в 1940 г. В отличие от принятой в то время структуры курса в этом учебном пособии освещение основ воспитания предшествовало изложению основ дидактики. Тем самым, им выдвигалась и была реализована идея приоритета процесса воспитания по отношению к процессу обучения. В разделе, освещавшем вопросы воспитания, подробно раскрывались цель и содержание воспитательного процесса, его особенности на различных возрастных этапах, подчеркивалось единство общего и политехнического образования, и намечались пути их осуществления в начальной школе. Подробно анализировал автор учебника задачи воспитания детей в дошкольный период их жизни, глубоко раскрывал проблемы дидактики на-

чального обучения и их возрастную специфику. Обстоятельно были освещены вопросы школоведения, а именно: проблемы управления народным образованием и руководство школой, функции и задачи директора школы и его заместителя, педагогические требования к школьным знаниям, мебели, учебному оборудованию. Сама постановка вопросов школоведения носила для того времени новаторский характер, по существу, она ставилась впервые в учебнике по педагогике.

И все-таки наиболее существенной частью учебника был раздел дидактики. Учитель, прочитавший учебник, получал конкретное и полное представление о структуре урока как основной форме учебной работы, о методах и приемах обучения в начальной школе; в книге была показана возрастная специфика их использования.

Особую актуальность учебнику П. Н. Шимбирёва придавало то обстоятельство, что в 1930-е гг. были приняты постановления ЦК ВКП(б), в частности, постановление «О начальной и средней школе» от 05.09.1931 г., нацелившие педагогов на исправление допущенных по вине руководителей НКП ошибок, связанных с использованием таких методов обучения, как Дальтон-план, лабораторно-бригадный метод и учебные комплексы, некритически заимствованных из буржуазной педагогики.

Отказавшись от этих методов, надо было что-то предложить учителю взамен. В учебнике П. Н. Шимбирёва и давалось подробное изложение «новых старых» методов, таких, как систематическое изложение учеб-

ного материала, беседа, лабораторные занятия, работа учащихся с книгой, письменные и графические работы учащихся, экскурсия, проверка знаний и оценка успеваемости школьников.

То, что сейчас представляется любому учителю само собой разумеющимся, П. Н. Шимбирёву приходилось отстаивать в борьбе мнений, где аргументом подчас служила не научная доказательность, не логика и конкретные результаты практической деятельности, а доносы, клевета, письма в «соответствующие инстанции». Умом понимаешь тот факт, что сталинский режим развращал людей, делал их доносчиками, лгунами, предателями. Но сердцем это начинаешь чувствовать лишь тогда, когда знакомишься с конкретными судьбами людей. Бесстрастные, пыльные газетные подшивки доносят до нас сквозь десятилетия живое, а подчас и смрадное дыхание давно ушедшей, но по-прежнему будоражащей эпохи.

Для того чтобы читатель мог представить, какой была общественная атмосфера в те годы, какого рода материалами заполнялись страницы Кировской прессы, наконец, с какими людьми приходилось работать П. Н. Шимбирёву, воспроизведем статью секретаря парткома КГПИ Александра Ивановича Чечкова, опубликованную в «Кировской правде» 27.06.1937 г. под названием «Тактика троцкистского двурушника Черешнёва».

Вот что писал А. И. Чечков: «После разоблачения бывшего директора Кировского пединститута троцкиста Елсукова преподаватель

педагогике того же института, член партии Черешнёв развил большую активность. Он начал строчить статьи и заявления, «изобличающие» уже разоблаченного Елсукова в троцкизме. Свои статьи Черешнёв пытался пристроить в стенгазету института, в «Кировскую правду». Так как в этих статьях сообщались только факты, уже давно известные партийным органам и общественности, то редакции их не печатали. Черешнёв выражал возмущение, негодовал, вопил, что его сигналы зажимаются, требовал расписки в том, что его статьи, «разоблачающие» Елсукова, находятся в портфеле редакции. «Активность» Черешнёва, направленная на «разоблачение» уже разоблаченных врагов, показалась подозрительной.

И, действительно, дальнейшие события показали, что эта «активность» была средством маскировки ловкого, изворотливого, наглого двурушника. 3 июня на собрании студентов и научных работников института в прениях по докладу о вредительстве в педагогике (!!! — В. П.) Черешнёв выступил с большой речью. Он громил всех и вся, обвиняя всю партийную организацию института в попустительстве врагам. В ораторском пылу Черешнёв ненароком проговорился о каких-то своих колебаниях в прошлом. Тут же спохватившись, он попытался сделать вид, что ничего не было сказано.

Но было уже поздно. Парторганизация еще больше настрожилась и потребовала объяснений. Тут запутавшийся мерзавец выкинул новый трюк: «заболел», представил, что объяснение написать не в

состоянии. Парторганизация начала распутывать клубок. Выяснилось, что в 1923—1924 гг., когда Черешнёв учился в Центральном институте организаторов народного образования в Москве, он стоял целиком на троцкистских позициях. По партийным документам числился рабочим, а на деле двенадцать лет был монахом Троице-Сергиевской лавры, окончил духовную семинарию, во время империалистической войны получил чин штабс-капитана и орден Станислава. Во время работы в пединституте Черешнёв вредил, как только мог. Делая доклад о VII съезде Советов, он допустил троцкистские выпады против нашей страны. Цитировал произведения обер-бандита Троцкого. Протаскивал в работе осужденный партией бригадно-лабораторный метод. Заводил склоку, ввел термин «елсуковщина», клеветал на партийных руководителей.

Дело Черешнёва (уже «дело!» — В. П.) показывает еще раз, как ловко маскируются заклятые враги нашей партии — троцкистские и правые японо-немецкие шпионы и вредители. Для маскировки они используют все методы и средства. Надевают личину «активистов», произносят громовые речи о бдительности, требуют самой суровой кары для своих же пойманных сподвижников, чтобы самим остаться в тени, сохранить кадры контрреволюционного подполья. Чтобы замести свои преступные следы, они обвиняют честных коммунистов в попустительстве врагу. На примере тактики гада Черешнёва видно, до каких пределов довела «искусство» двурушничества

троцкистская банда».

Едва ли стоит что-то добавлять к процитированному выше. Несколько слов о Максиме Антоновиче Черешнёве. Родился в 1886 г. в Рязанской губернии, в гражданскую войну сражался на стороне Красной Армии, сотрудник ЧК. Далее — на педагогической работе. Биография по тем временам обычная.

Любопытна ссылка Чечкова на так называемый бригадно-лабораторный метод, «осужденный партией». «Протаскивание» этого метода ставится им Черешнёву в вину. А ведь в 1920-е гг. он насильственно вводился в учебных заведениях — от школ до институтов. Те же, кто отказывался его протас... проводить в жизнь, подвергались репрессиям. А. И. Солженицын в «Архипелаге ГУЛАГ» пишет, что в лагерях был целый поток педагогов, которым в вину ставилось только одно, а именно — отказ работать, используя этот и подобные ему методы. Спустя несколько лет те, кто все-таки как-то приспособился к этим методам, опять-таки подверглись гонениям, — теперь уже за их использование.

1920-е — начало 1930-х гг. были временем методических исканий в педагогике. Прежняя система образования была отринута. В поисках новых идей в обучении педагоги обратились к творчеству западных, прежде всего, американских, ученых, таких, как Д. Дьюи, Э. Дьюи, Э. Паркхерст. Некритическое усвоение их методов нанесло большой ущерб качеству образования в школах и вузах. Так, например, согласно Дальтон-плану,

учебное время студентов делилось на три части: лекции, занятия в группах с преподавателем в роли консультанта и дни самостоятельной работы.

В «теории» все выглядело вроде бы неплохо, но на практике ничего не выходило. Возможностей для организации полноценной самостоятельной работы не было: не хватало книг и учебников, аудиторий, оборудования. Многие студенты тратили эти дни на поиски дополнительного заработка. К тому же далеко не каждый обладал навыками самостоятельной работы.

Все это сильно снижало качество подготовки учителей. В ходе использования бригадно-лабораторного метода учебные задания давались не каждому в отдельности, а целой бригаде, состоявшей из четырех-шести человек. По выполнению задания один из членов бригады, самый бойкий и знающий, отчитывался, а остальные согласно кивали головами. Получалось нечто вроде игры «Что? Где? Когда?».

Конечно, при таком методе, точнее, при такой его «интерпретации», студентам можно было не утруждать себя работой. Тогдашний заместитель директора по учебной работе КГПИ В. М. Дьяконов вспоминал в разговоре с нами: «Индивидуальная работа студентов растворилась в работе бригады; известная часть студенчества весь процесс учебы ограничивала бригадной проработкой вопросов, большей частью в форме беседы между собой членов бригады. При этом основная тяжесть работы выпадала на наиболее сильных по подготовленности студентов; слабые студенты, иногда не проработав самостоятельно учебного

материала по книге, усваивали предмет со слов бригадира или сильных студентов в процессе так называемой бригадной проработки. Вместе с тем, наличие сильных и слабых студентов в одной бригаде приводило к замедлению хода работы сильных студентов. А вот как проходили зачеты. Знания студентов оценивались не преподавателями, а самими студентами путем... голосования. Председатель из студентов спрашивал: «Кто за то, что Иванов материал знает?» — «Знает, знает, конечно, знает!» — хором отвечали студенты. Преподаватель при сем лишь присутствовал. Как правило, подобная «сессия» заканчивалась успешно. Правда, это «новгородское вече» продержалось недолго, и в начале 1930-х гг. было отменено. Ввели студенческие зачетные книжки и экзаменационные ведомости, организована сдача экзаменов по триместрам».

Еще один конкретный эпизод, характеризующий атмосферу в тогдашней преподавательской среде. Директор П. Н. Шимбирёв стремился привлечь к работе в институте, хотя бы на короткий срок, видных ученых «со стороны», прежде всего, разумеется, столичных. В частности, его внимание привлек доктор наук, профессор Михаил Михайлович Кудрявцев, 1884 года рождения, выпускник Московского университета (1905–1910), работавший в ряде вузов Москвы и Саратовском университете. М. М. Кудрявцев стажировался в Германии, Швейцарии и Италии, в досоветское время, разумеется. Отзывы специалистов о нем были самые восторженные. В своих письмах

к М. М. Кудрявцеву Шимбирёв в самых льстивых выражениях приглашал его в Киров, и, наконец, маститый московский ученый дал свое согласие поработать в периферийном вузе. Однако пробыл он в Кирове совсем недолго: всего лишь с 7 июля по 13 декабря 1937 г. он занимал должность и.о. декана естественно-географического факультета и зав. кафедрой географии. Его приезд нарушил карьерные планы другого преподавателя. И как на грех, именно того, кто на протяжении целого ряда лет был главным «информатором» в КГПИ и, кстати, прожил 90 лет!

П. Н. Шимбирёву быстро дали понять «что к чему». В итоге, М. М. Кудрявцев получил на руки справку за подписью директора от 16 декабря 1937 г., в которой отмечалось, что он, Кудрявцев, уволен «в связи с низким научным уровнем его лекций и политическими ошибками в преподавании...».

В 1937 г. П. Н. Шимбирёв неоднократно бывал в Москве, решая финансово-материальные, кадровые и научные вопросы. Начальник управления высшей школы Наркомпроса РСФСР Мария Платоновна Орахелашвили в этот период постоянно приглашала его для участия в работе научных конференций по педагогике. Однако уже в декабре того же года документы на имя П. Н. Шимбирёва шли в Киров за подписью «и. о. начальника управления высшей школы Александрова», а затем за подписью Двухшерстова. Сама Орахелашвили и ее муж Мамия (псевдоним — *Иван*) Дмитриевич

Орахелашвили, известный государственный и политический деятель того времени, занимавший должность секретаря Президиума ЦИК СССР, а ранее работавший председателем СНК Закавказской ССР, 10 августа 1937 г. были приговорены к расстрелу.

Трагическая судьба М. П. Орахелашвили приоткрывает завесу тайны над тем, почему все-таки П. Н. Шимбирёв оказался в Кирове. После постановлений ЦК ВКП(б) о школе и о запрете педологии («О педологических извращениях в системе наркомпросов», 04.07.1936 г.), научного течения, которое прежде усиленно насаждалось, положение ряда московских ученых, прежде всего, педологов, психологов и педагогов, стало крайне неопределенным и даже опасным. Некоторые предпочитали уехать в провинцию и там переждать лихое время. Таким путем Орахелашвили пыталась, увы, безуспешно, спасти знаменитого профессора Марию Васильевну Крупенину, направив ее в Томский университет.

В случае с П. Н. Шимбирёвым все обошлось для него благополучно: крупная жертва в Кирове (директор КГПИ в 1932—1936 гг. М. А. Елсуков) была принесена ранее. Приказом наркома П. А. Тюркина от 16.03.1938 г. № 438 П. Н. Шимбирёв был освобожден от обязанностей директора. На его место был назначен следующий командированный, и тоже преподаватель педагогики Филипп Селиверстович Орешков.

Последующие годы жизни Шимбирёва были не менее плодо-

творными. Приказом по НКП от 29 июля 1941 г. он был назначен директором Барнаульского педагогического института. И снова, как это имело место в случае с Кировской командировкой, он приехал на место ранее репрессированного директора Андрея Петровича Юферова. Был арестован и заместитель директора Федосей Сидорович Козырь.

По сравнению с КГПИ, открытым в 1914 г., барнаульский вуз имел куда более короткую историю: Барнаульский учительский институт был учрежден лишь 1 сентября 1933 г., а переименован в пединститут в 1941 г. Здесь супруги Шимбирёвы и их дочь Ирина, преподаватель биологии, работали в течение двух лет. Вместе с ними в этот тыловой город были переведены многие известные специалисты. Например, филолог Геннадий Николаевич Поспелов, ранее работавший в Московском институте философии, истории и литературы имени Н. Г. Чернышевского.

Из Калининского пединститута приехали филологи Вансловы Владимир Владимирович и Мария Леонидовна. В. В. Ванслов стал заместителем директора института; их сын Виктор, родившийся в г. Вятке в 1923 г., ныне здравствующий, крупнейший российский ученый-культуролог<sup>1</sup>.

Много лет П. Н. Шимбирёв входил в состав редколлегии журнала «Советская педагогика». Вместе

с известным ученым, уроженцем Котельничского уезда Вятской губернии Иваном Трофимовичем Огородниковым, он выпустил учебники по педагогике для учительских институтов (1946) и пединститутов (1954). Эти учебники приобрели большую и заслуженную популярность среди педагогов страны. Идеи, заложенные в них, структура построения учебного материала, во многом и сам фактический материал, и другие принципиальные моменты, послужили своего рода фундаментом для составления учебников учеными следующих поколений.

П. Н. Шимбирёв принимал активное участие во всех педагогических дискуссиях 1940–1950-х гг., отстаивая ту точку зрения, какую ему подсказывала его высокая научная компетентность. Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно раскрыть советские педагогические журналы тех лет, прежде всего, журнал «Советская педагогика». В эти годы он продолжал оставаться одним из наиболее крупных ученых-педагогов<sup>2</sup>.

П. Н. Шимбирёв не забывал КГПИ. Работая в 1946–1949 гг. начальником отдела педвузов Министерства высшего образования СССР, а позднее, участвуя в работе комиссий Министерства просвещения РСФСР, он поддерживал связи с работниками Кировского института.

В своих неопубликованных воспоминаниях, датированных 27-м

<sup>1</sup> Помелов В. Б. В. В. Ванслов: выдающийся искусствовед из Вятки // Вопросы педагогики. 2018, №10. С. 116–120. С. 116.

<sup>2</sup> Помелов В. Б. История Вятского образования: XIV–XXI вв.: Монография. Киров, 2013. 1200 с.

сентября 1958 г., он тепло отзывался о своих Кировских коллегам, в частности, о секретаре парткома Петре Захаровиче Мосунове, ставшем в дальнейшем первым ректором Кировского политехнического института (1963–1965).

Умер П. Н. Шимбирёв 22 декабря 1960 г. Он один из немногих ученых-педагогов (наряду с А. С. Макаренко, Н. А. Константиновым, Е. Н. Медынским) похоронен на Новодевичьем кладбище столицы<sup>1</sup>. Истекшие после его смерти десятилетия подтвердили значимость педагогического наследия этого крупного ученого.



#### Список литературы

1. Помелов, В. Б. Шимбирёв Павел Николаевич / В. Б. Помелов // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.: гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — 669 с. — С. 582–583.
2. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края: Монография. / В. Б. Помелов. — Киров: Информ. центр, 1993. — 84 с.
3. Помелов, В. Б. П. Н. Шимбирёв: человек со стороны / В. Б. Помелов // Государственная служба в России: региональный аспект: сб. материалов. Вып. 1 / Рос. гос. гуманит. ун-т, фил. в г. Кирове; [авт.-сост.: В. Б. Помелов, М. Ф. Соловьёва; отв. ред. С. В. Мудролюбова; рец. А. В. Скутнев]. — Киров: РГГУ, Фил. в г. Кирове, 2008. — 97 с.
4. Помелов, В. Б. Павел Николаевич Шимбирёв / В. Б. Помелов // В сб.: Ректоры ВятГГУ: сост. В. А. Бердинских. — Киров, 2004. — 178 с.
5. Помелов, В. Б. В. В. Ванслов: выдающийся искусствовед из Вятки / В. Б. Помелов // Вопросы педагогики. — 2018. — №10. — С. 116–120.
6. Помелов, В. Б. История Вятского образования: XIV–XXI вв.: Монография / В. Б. Помелов. — Киров, 2013. — 1200 с.
7. Помелов, В. Б. П. Н. Шимбирёв — ученый и директор Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина / В. Б. Помелов // Тринадцатые Петряевские чтения: мат-лы Всерос. научной конф. / сост., науч. ред. М. С. Судовиков. — Киров, ИД «Герценка», 2018. — 278 с.

<sup>1</sup> Помелов В. Б. П. Н. Шимбирёв — ученый и директор Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина // Тринадцатые Петряевские чтения: мат-лы Всерос. научной конф. / сост., науч. ред. М. С. Судовиков. Киров, ИД «Герценка», 2018. 268 с. С. 133–145. С. 145.



**А. Н. Шевелев**

**УЧЕНИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ  
В ПЕТЕРБУРГЕ (1890–1917):  
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ  
УЧЕНИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
(часть 1)**

УДК 371.8:273.574(470-25)СПб'1890/1917

ББК 74.03(2-2СПб)5-421+ТЗ(2-2СПб)53-442

В среде учащихся классических гимназий конца XIX – начала XX века все большее распространение получают либеральные и материалистические взгляды на технический прогресс и общественное устройство. На примере истории мужских гимназий дореволюционного Петербурга автором раскрываются особенности стихийных гимназических движений в России, создания гимназистами ученических организаций в предреволюционный период.

**Ключевые слова:** дореволюционный Петербург; классическая гимназия; ученические организации; Всероссийский гимназический союз.

**A. N. Shevelev**

**THE STUDENT MOVEMENT IN ST. PETERSBURG  
(1890-1917):  
THE FORMATION AND DEVELOPMENT  
OF STUDENT ORGANIZATIONS  
(part 1)**

Among students of classical schools of the late XIX – early XX century liberal and materialistic views on technological progress and social structure are becoming more widespread. On the example of the history of men's gymnasiums of pre-revolutionary St. Petersburg the author reveals the features of natural gymnasium movements in Russia, the creation of students' organizations in the pre-revolutionary period.

**Key words:** pre-revolutionary Petersburg; classical gymnasium; student organizations; all-Russian gymnasium Union.

В Петербурге конца XIX века — начала XX века активно развивалась общественная инициатива, шли процессы экономического роста и технического перевооружения. В то же время в области просвещения обозначилась проблема отставания образования от социальной и технической модернизации. Это отставание было выражено в неоправданном консерватизме школьной администрации, дававшей любую инициативу педагогов и учащихся и в программах гимназий, с их языковой и гуманитарной направленностью, мало соответствующей бурному развитию техники. Педагогическое сообщество того времени остро дискутировало данную проблему. В негосударственной педагогической периодической печати («Вестник воспитания», «Свободное воспитание») звучала мысль о том, что стране требуются не чиновники, которых массово выпускали классическая гимназия и университет, а политические и общественные деятели, инженеры и предприниматели. «Школа воспитывает своих питомцев для жизни, в которой им предстоит действовать и как людям и как гражданам, а потому она должна дать им не только общечеловеческое, но и гражданское воспитание, т. е. она должна их научить разбираться в вопросах политических, правовых и социальных или, по меньшей мере, подготовить к этому имеющимися в ее распоряжении средствами; она

должна дать им общее социально-политическое образование, она должна ознакомить, направить их к выработке прогрессивных общественных идеалов, она должна заложить в них элементы будущего общественно-политического мировоззрения»<sup>1</sup>.

В любой исторической эпохе учащейся молодежи свойственны интеллектуальные запросы, связанные с современной для него жизнью и мыслительные устремления в будущее. Классическая гимназия с ее религиозностью, верноподданнической идеологией, восхвалением древности не только не удовлетворяла запросы учащейся молодежи, но порядки в ней становились в явное противоречие с тем, что приходилось видеть учащимся в жизни. Она, в отличие от реальных училищ, не давала законченного образования, выполняя функцию продолжения к обучению в высшей школе. Педагогика того времени предполагала, что часть вопросов по современному устройству мира старшеклассники узнают в университете. «Толстовско-деляновская школа потерпела ужасающий крах. Она имела своей целью убить в учениках последние проблески самостоятельности и индивидуальности и приготовить из них «штампованных» чиновников; вместо этого, она создала целое поколение слабосильных, замкнутых в себе и проникнутых безысходным политическим пессимизмом юношей»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Будагов М. Л. Исторический очерк 70-летия благородного пансиона и петербургской Первой гимназии (1818–1888). СПб., 1895. 85 с. С. 8.

<sup>2</sup> Аleshинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). Санкт-Петербург: издание О. Богдановой, 1912. IX, 346 с., VI с.

В среде учащихся конца позапрошлого века — начала прошлого века все большее распространение получали либеральные и материалистические взгляды на технический прогресс и общественное устройство.

Не только общественность, но и сама власть понимала данное отставание школы от социально-экономического развития страны. Министерство просвещения открыто критиковало положение дел в образовании. Циркуляр от 08.07.1899 г. по вопросу о реформе средней школы министра народного просвещения Н. П. Боголепова (февраль 1898 — март 1901 года) в преамбуле констатирует факт неудовлетворенности школой: «Среди педагогов и родителей учащихся в гимназии и реальных училищах давно слышатся жалобы на разные недостатки этих учебных заведений»<sup>1</sup>.

В устранении проблем школы министерство действовало в соответствии со своим пониманием, проводя совещания, создавая комиссии, издавая распоряжения, предписывающими педагогам больше заниматься воспитание учащихся. Н. П. Боголепов создал комиссию, задачей которой было: «Обсудить всесторонне существующий строй средней школы с целью выяснить недостатки и указать меры к их исправлению». П. С. Вановский, бывший в должности министра с апреля 1901 года по апрель 1902 года в приказном поряд-

ке требовал от учителей: «внесение в дело воспитания юношества разума, любви и сердечного попечения». Г. Э. Зингер (министр с апреля 1901 года по февраль 1904 года) в своих циркулярах требовал уважения учителей к учащимся, к ограничению взысканий и наказаний, констатировал факт того, что учителя не готовятся к уроку, не обогащают своих познаний.

Тайный советник С. Ф. Спешков в секретной записке «О различных организациях среди учащихся и учащихся в различных учебных заведениях» от 18.09.1909 г. для членов Совета Министерства народного просвещения констатировал: «Нападки (*родителей, прессы — от авторов*) начались еще в 70-х годах. Указывалось на необходимость обстоятельного изменения программ, отсутствия правильных приемов, неподготовленность, формализм педагогов, и вообще отсталость ср. школы от требований жизни»<sup>2</sup>.

Учащимся приходилось искать другой путь познания общественных и научных законов, сплачиваясь в кружки самообразования. Передовая интеллигенция того времени говорила о необходимости развития свободы собраний молодежи. В. П. Вахтеров отмечал: «Какое безвольное, нерешительное и в то же время лицемерное существо приготовила бы современная школа, если бы подрастающее поколение не спасала литература,

<sup>1</sup> Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. Пг., 1923. 232 с. С. 145.

<sup>2</sup> РГИА. ф. 733, оп. 167, д. 542. Л. 4. (О кружках и обществах безнравственного направления среди учащихся средних учебных заведений. 1909 г.)

библиотека, кружки самообразования и проч.»<sup>1</sup>.

Также второй причиной появления стихийного гимназического движения в России можно определить отсутствие целенаправленной государственной системы внеклассного воспитания и дополнительного образования, организации детского досуга. Только отдельные энтузиасты из числа земских деятелей, педагогов и родителей организовывали детские площадки, детские политехнические музеи, учебные экскурсии. Данное положение в России с внешкольным образованием сильно контрастировало с активным участием подростков в Европе и США в детских просветительско-христианских, милитаристических организациях детского самоуправления, поддерживавшихся государством и администрациями учебных учреждений.

Во всех четырех уставах, действовавших в XIX—XX вв., гимназия определялась как учебное заведение. Вместе с тем, не только в них, но и в циркулярных предписаниях, протоколах гимназических педагогических советов постоянно подчеркивалось, что учебный и воспитательный процессы в гимназии «равнозначны». В уставе 1871 г. сказано: «Воспитание и преподавание суть две задачи, в гимназии и прогимназии нераздельные»<sup>2</sup>.

В реальной гимназической практике «равнозначность» обучения и воспитания нарушалась. Многие педагоги-практики отмечали недооценку собственно воспитания, его специфических задач и методов. Один из учителей того времени писал в губернский журнал: «...в настоящее время гимназия имеет в виду заниматься не одним обучением учеников, а также воспитанием их; не только важно, чтобы они хорошо учились и приобретали новые знания, но также, чтобы умели уважать все, заслуживающее внимания, чтобы чтли память людей, трудящихся над их образованием, чтобы приобретали все больше и больше навыка к труду, к деятельной и сознательно-разумной жизни, чтобы имели гуманные чувства... На воспитание обращали внимание и прежде меньше, и теперь»<sup>3</sup>.

В конце XIX века во все средние учебные заведения Российской Империи в качестве приложения к циркулярам был разослан перевод книги немецкого педагога А. Маттиаса «Практическая педагогика для средних учебных заведений». В ней также подчеркивалось приоритетное значение обучения: «Хорошее преподавание при условии, если преподаватель твердо понимает свою цель, имеет самое сильное воспита-

<sup>1</sup> Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. М. Н. Скаткин; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. [Вступ. ст. С. Ф. Егорова, с. 6–27]; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. 400 с. С. 47.

<sup>2</sup> Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX начало XX века : Сб. док. / Арх. упр. Санкт-Петербурга и Ленингр. обл. Центр. гос. ист. арх. Санкт-Петербурга (ЦГИАСПБ); [Сост. Н. Ф. Никольцева]. СПб. : Лики России, 2000. 359 с. С. 140.

<sup>3</sup> Будагов М. Л. Исторический очерк 70-летия благородного пансиона и петербургской Первой гимназии (1818–1888). СПб., 1895. 85 с. С. 2.

тельное значение. Влияние школьных порядков и дисциплины имеет меньшее значение, чем указанный фактор: школьные порядки и дисциплина являются только в качестве поддержки, играют служебную роль и имеют лишь второстепенное значение»<sup>1</sup>.

В обязанность введенной в 1864 году должности воспитателя младших и старших классов входило: поддержание связи с семьей, посещение гимназистов на дому, обеспечение единства требований к учащимся со стороны всего персонала учебного заведения, внеклассный надзор, ведение дневника наблюдений за классом и за каждым учащимся. Организация внеклассного досуга или классного самоуправления в данные обязанности не входили.

Неорганизованная для общественно-полезных дел школой и государством молодежь сама организовывалась на основе собственных интересов, часто на платформе радикальных и революционных идей. В одной из резолюций съезда Всероссийского гимназического союза (1900 год) показывается отношение молодежи к роли школы по формированию личности школьника: «Съезд признает, что наша средняя школа не может удовлетворять самым скромным требованиям молодежи, жаждущей знания, не дает ей ничего живого, бодрящего душу, ничего не делает для пробуждения в ней высших интересов, для ее умственного развития, для подготовки к общественной деятельности; более

того она забывает в своих питомцах стремление к свету и истине, к серьезному научному познанию. Съезд признает, что только собственными силами учащаяся молодежь сможет достигнуть того, что должна была бы дать ей школа»<sup>2</sup>.

Во второй половине XIX века ускоряются темпы развития общественной жизни, появляются ее новые направления (политические забастовки студентов, рабочие выступления, земские инициативы), расширяется ее сфера, что затрагивает наиболее активную часть социума — молодежь. Студенты реагировали созданием собственных общественных структур, активной деятельностью в народовольческих и других революционных организациях 1860—1870-х годов. Именно они попали под политическую реакцию после убийства Александра II.

В 1890-е годы студенческие волнения затронули школьников. В полицейских донесениях того времени фигурировали учащиеся гимназий. С. А. Золоторев в статье «Дети революции» («Русская школа». — 1907. — № 3) приводит данные, которые показывают участие несовершеннолетних в политическом движении страны. В течение 1880-х годов к уголовной ответственности за политическую деятельность привлекалось в среднем по 615 подростков. Ежегодно по политическим делам в 1900—1903 годах количество задержанных несовершеннолетних достигало 7796 человек,

<sup>1</sup> Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / сост. Богуславский М. В. М.: Пед. поиск, 2000. 160 с. С. 122.

<sup>2</sup> Молодежное движение России в документах (1905—1938 гг.) / Ред.-сост. П. Деркаченко. М.: ОМП-press, 2000. 384 с. С. 34.

в среднем 2599 за год. Малолетние «потрясатели основ», как их назвал С. А. Золоторев, давали в 1890-е 18,8 % от общего количества задержанных за политическую деятельность, а в трехлетие 1900—1903 годов — 25,8 % задержанных за участие в революционных организациях были несовершеннолетними<sup>1</sup>.

Учащиеся стали проникать на студенческие сходки и думать о создании собственных организаций. Наиболее активные подростки просили старших товарищей студентов помочь в создании собственных кружков и предоставить книги и руководителей. Выбор студентов как руководителей ученических организаций был обоснован тем, что другие, близкие к учащимся люди не могли поддержать самостоятельность школьников. Родителям гимназистов было некогда, у них часто отсутствовало взаимопонимание с подростками. Педагоги не хотели бесплатно работать, были заняты проблемами своей семьи, боялись начальства.

В середине последнего десятилетия XIX века первые ученические организации появились на национальных окраинах Российской Империи. Наиболее крупные региональные объединения действовали в Польше и на Украине. В секретной записке тайного советника С. Ф. Спешкова для членов Совета Министерства народного просвещения подтверждается появление кружков в Российской Империи в эти годы: «Начало деятельности пер-

вых детских кружков связано с распространением нелегальной и полулегальной литературы среди небольшой группы учащихся в середине 1890-х годов. Создание библиотеки с переходящими книгами объединило данных учащихся в одну группу»<sup>2</sup>.

Осенью 1897 года в Петербурге представители двух кружков гуманитарного самообразования Пятой и Четвертой (Ларинской) гимназий, изучавшие и обсуждавшие новые книги, создали Санкт-Петербургскую организацию средних учебных заведений. Первоначальная цель организации — создание общетоварищеской библиотеки, покупку книг для которой осуществляли пять выбранных членов. Все члены ежемесячно вносили взнос 20 копеек. На заседаниях организации, в соответствии с интересами ее членов, обсуждались литературные и научные проблемы конца XIX века, иногда затрагивались политические проблемы страны (крестьянский быт и нищета, освободительное движение 1860—1870-х годов).

Приобретение книг и их обсуждение оставались главной формой сборов в период 1897—1898 годов. На сборах обычно отсутствовал четкий план занятий, преобладала вольная дискуссия, обмен впечатлений от прочитанных книг. Среди изучаемых книг как научные, так и литературные произведения. Например, «Спорные вопросы образования» В. П. Вахтерова, «Воскресенье» Л. Н. Толстого.

<sup>1</sup> Струмилин С. Г. Из пережитого. 1897—1917 гг.; Предисл. акад. Г. М. Кржижановского. М.: Госполитиздат, 1957. 288 с. С. 14.

<sup>2</sup> РГИА. ф. 733, оп. 167, д. 542. Л. 5. (О кружках и обществах безнравственного направления среди учащихся средних учебных заведений. 1909 г.).

Помощь петербургскому ученическому движению на этапе его становления оказывало Санкт-Петербургское землячество. В библиотеку организации жертвовали свои книги издательства и отдельные писатели: Н. К. Гарин-Михайловский, А. М. Скабичевский.

К весне 1898 года библиотека разрослась до ста изданий легальной и полулегальной литературы. К организации прибавились учащиеся женской Покровской гимназии, но количество членов организации вплоть до 1900 года не превышало несколько десятков человек. В то время как в провинции аналогичные организации имели численность в сотни членов (в Киеве — 800 членов, в Варшаве, Кракове, Лодзи — больше тысячи в каждом городе).

Имена организаторов ученического движения в Петербурге в издаваемых документах не отражены в связи с требованиями конспирации. В. Ф. Динзе в своей работе «Очерки по истории средне-школьного движения» (СПб, 1909 год) благодарит за помощь в создании книги участников движения в Петербурге А. А. Герке, С. А. Дианину, М. Л. Тагееву, В. А. Таубе, С. М. Токмачеву, Б. М. Усас и С. С. Щетинуну. Из документов Российского государственного архива известно имя участника III съезда Всероссийского гимназического союза от Петербурга Александра Иоффе. Н. А. Константинов упоминает семью писателя Гарина-Михайловского, оказавшую помощь становлению Санкт-Петербургской организации средних учебных заведений.

В мае 1899 года был издан «Устав Санкт-Петербургской организации средних учебных заведений». Распространение книг уже не удовлетворяло членов организации, и они поставили себе задачу широкого распространения самообразования, привлечение в кружки большинства учащихся средней школы. Руководящим органом петербургской организации, согласно уставу, являлось общее собрание, которому было поручены вопросы самообразования и закупка книг. Организация также разделилась на группы (кружки) по месту жительства или гимназии. Каждая группа выбирала представителя на общее собрание. Предложенная кем-нибудь новая книга обходила все кружки и приобреталась, если была поддержка всех голосов на общем собрании.

Текст устава Санкт-Петербургской организации средних учебных заведений не сохранился в архивах и не был опубликован современниками. В то же время в архивах имеются примеры подобных документов того времени (Устав Московской организации учащихся школ (1902 год), Всероссийского гимназического союза (1900 год)), можно представить какие цели и задачи ученические объединения ставили перед собой, структуру организации, требования к его членам.

В Уставе Московской организации четко прописывались задачи городской ученической организации:

— слочение всех учащихся для проведения в жизнь соединенными силами идеалов средней школы, как их понимает современная педагогика;

— способствование самообразованию учащихся и воспитание в них идеалов гражданственности;

— в организацию принимаются ученики трех старших классов;

— все члены организации связаны круговой порукой;

— создан 10-местный комитет под руководством центрального комитета;

— организация общей сходки (2/3 членов), на которой проводятся выборы (тайное голосование) и решаются вопросы, поднятые местными комитетами (путем референдума).

Структура организации: местные комитеты, делегирующие одного представителя в Центральный комитет. Функции местного комитета: 1) защита учащихся; 2) сношения с педсоветом и учительским персоналом; 3) просветительство и общественная деятельность. Функции ЦК: «заведование общими для всех делами и «сношение» по общим вопросам с разными лицами и организациями»<sup>1</sup>.

Анализ устава Всероссийского гимназического союза показывает, что создатели союза подчеркивали общественное значение объединения, его аполитичность и беспартийность. В параграфе 1 раздела 1 следующим образом формулируются задачи союза: «Поддержка и пропаганда организационного дела среди учащихся средней школы с целью поднять их умственный и общественный уро-

вень». В параграфе 2 устава ясно оговаривалось, какие организации не могут состоять в союзе. К таким организациям относились: «чисто экономические (возникающие на почве одних экономических интересов), чисто националистические (категорически требующие национального единства своих членов), чисто политические (занимающиеся практической революционной деятельностью) и чисто корпоративные (защищающие корпоративные интересы своих членов)»<sup>2</sup>.

Постоянное преследование ученического движения администрацией школ и органами внутренних дел привело к необходимости появления пунктов о нелегальной структуре организации, о конспирации ее работы, так, например, отмечалось, что члены комитета должны быть известны только одному или двум лицам, подчитывавшим голоса при избрании; через них и ведутся все дела.

Весь союз делился на несколько территориальных областей; один из комитетов области назывался центральным отделением. Оно имело особые права (издание литературы союза, созыв съездов); общесоюзные дела распределялись между центральными отделениями по взаимному соглашению. Высшими инстанциями союза стали областные и всероссийские съезды, решениям которых обязаны были подчиняться все нижестоящие орга-

<sup>1</sup> Буткевич К. Ф. Историческая записка, изданная ко дню пятидесятилетия С.-Петербургской шестой гимназии. (1862 – 17/IV 1912) / Сост. преп.: К. Ф. Буткевич и Л. П. Николаев. Санкт-Петербург: тип. В. Д. Смирнова, 1912. 182 с. С. 65.

<sup>2</sup> Российский государственный исторический архив. Фонд Департамент народного просвещения: ф. 733, оп. 166, д. 178. (О мерах против развития тайных кружков в средних учебных заведениях. 1900–1902 гг.). Л. 36.

низации. Для экономической поддержки союза в уставе устанавливалось устройство союзных касс при каждом областном центре, всякая местная организация должна была отчислять 10 % своих доходов в областную кассу. Одним из важнейших задач устав считал издание своего собственного печатного органа (гимназического журнала), который должен выпускаться одним из центральных отделений по решению Всероссийского съезда. За содержание журнала отвечала лишь редакционная комиссия, специально на то выбранная.

В 1899 году в Санкт-Петербургской организации средних учебных заведений бессистемное обсуждение книг на общих собраниях постепенно сменяется на работу по кружкам — секциям по научным интересам. Одни кружки занимались историей общественного движения в России, другие — политической экономией, третьи — естествознанием. На кружках совместно вырабатывался план занятия, кто-то из членов делился впечатлением о прочитанной книге, после чего проходило обсуждение, велись рассуждения на разнообразные темы, намечалась проблематика следующих занятий кружка.

В конце 1899 г. в организации среди ее наиболее активных членов создавалась группа «реформистов», которые стремились внести оживление в движение и привлечь более широкие массы в организацию, придать деятельности кружков более активный, целеустремленный, на их взгляд, характер.

Они действовали параллельно с общим собранием организации. Ре-

формисты предложили собранию следующий пакет мер по развитию организации: перезнакомить всех представителей гимназий между собой, создать определенные программы по каждому направлению (естественно-научному, общественно-политическому), привлечь опытных руководителей, распространять и печатать листовки среди учащихся, наладить «сношение» с иногородними организациями, организовать отдельные встречи, выпускать листовки, проводить лотерею для сбора средств на нужды организации.

Ими был создан новый устав организации, в котором прописывалась ее новая структура. В частности, в нем прописывалось, что общее собрание «кружковых представителей» избирало «орган исполнительной власти» — Тайный комитет из пяти человек, который занимался выпуском листовок, покупкой нелегальной литературы. Издание журнала, решения о принятии нового объединения учащихся в организацию, определение направлений кружковой работы оставались в ведении общего собрания. Борьба с «толстовско-деляновской» школой оставалась главным приоритетом, но предусматривалось увеличение чтения политической литературы.

Одним из шагов реформистов стала попытка связаться с аналогичными кружками в стране в форме направления учащегося Александра Иоффе в Киев на III съезд Всероссийского гимназического союза (в рождественские каникулы 1899—1900 учебного года) как представителя петербургской организации.

Данный съезд был первой попыткой выработать на опыте наиболее сильных организаций Украины единые организационные и методические основы деятельности всех кружков в России. Осуществлен он был в нелегальных условиях, однако полиция была осведомлена о его работе. 12 апреля 1900 года министерство внутренних дел препроводило министру народного просвещения выработанный для съезда Киевской организацией «Устав всероссийского гимназического союза» и ряд других материалов, в том числе письменный отчет Александра Иоффе.

На съезде были представители киевского комитета и шесть гимназических организаций (польская, киевская, городов Житомира, Прилук, Елизаветграда, Ревеля и Петербурга). Был принят разработанный ранее устав и намечено создание центральных отделов союза в Киеве, Москве, Ревеле (предполагалось, что один отдел объединит Петербург с Ревелем). Устав и воззвание «Нашим товарищам» (выпущенное несколько раньше съезда) были нелегально напечатаны и довольно широко распространены среди учащихся средних школ столицы и всей страны.

Третий съезд подчеркнул основную цель создания гимназического движения — самообразование его членов, что особо поддерживалось в петербургской организации. Необходимость широкого самообразования в воззвании съезда к учащейся моло-

дежи страны «Нашим товарищам» мотивировалась следующим образом: «Весь запас знаний, который мы получаем в гимназии, представляет груду ненужных фактов, теорем, цифр и формул без всякой объединенной идеи, без всякой последовательной связи, ибо наши педагоги со своим чиновничьим бездушно-формалистическим отношением к делу не способны провести какую-нибудь плодотворную идею»<sup>1</sup>.

Таким образом, для того чтобы восполнить этот недостаток, для того чтобы углубить и систематизировать свои знания, воззвание предлагало организовывать кружки «программные» и «беспрограммные». Для «программных» кружков рекомендовался «Сборник программ для самообразования» под редакцией Кареева, (М., 1899 год). В «беспрограммных» кружках рекомендовалось ставить вопросы по выбору членов кружка. Интересен также ряд указаний по технике организаций кружковых занятий. Во-первых, подчеркивалась необходимость крайней осторожности при приеме новых членов, так как «качество мы должны предпочитать количеству» и так как «по гимназическим правилам кружки строжайше запрещаются, и наше начальство в союзе с полицией старается подавить малейшее движение среди учащихся». Во-вторых, усиленно рекомендовалось расширять деятельность кружка путем устройства общей кассы, библиотеки и создания представительной-

<sup>1</sup> Российский государственный исторический архив. Фонд Департамент народного просвещения: ф. 733, оп. 166, д. 178 (О мерах против развития тайных кружков в средних учебных заведениях. 1900–1902 гг.). Л. 33.

го учреждения для решения текущих вопросов. Указывалось на целесообразность созыва по мере надобности общих собраний для решения наиболее важных вопросов и на необходимость установления контакта с аналогичными кружками. Это должно было привести к созданию целой сети тесно связанных организаций.

В статье «Наша общественность и среднешкольные организации» в журнале петербургской организации учащихся «К свету» приводится констатация факта развития ученического движения на всероссийском уровне в данный период: «Грандиозное движение охватывает наши среднешкольные учебные заведения: самообразование, выработка общественных идеалов. Совместная работа — вот что руководит новым течением, и мощная волна его захватывает всю Россию. Недавно еще одинокие и разрозненные кружки самообразования превращаются в многочленные и сильные организации, между которыми идет живой обмен мыслей и которые ставят своей задачей объединение всех русских среднеучебных организаций в один Всероссийский Союз... Кассы взаимопомощи, обширные библиотеки, собственные журналы и газеты, посвященные исключительно жизни средних школ, функционируют почти во всех главных городах России. Можно указать на целый ряд подобных печатных органов, издающихся в Орле, Минске, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге»<sup>1</sup>.

В данной статье показано желание

подростков иметь единую организацию, общий печатный орган, мечты молодежи о том, что ученические организации будут готовить будущих общественных деятелей всероссийского уровня, будут являться «подготовительными парламентами».

В противовес реформистам постоянно выступала та часть руководства организации, состоявшая из студентов, которая создала ее в 1897 году и к тому времени окончила школу. В отличие от старшеклассников, студенты сами, уже являясь членами какой-либо партии, но считали ненужным привлечение школьников к политической деятельности. Посылка делегата, по мнению руководства, привела к «подрыванию правосознания в членах организации».

Не поддерживавшие активности «реформистов» студенты считали необходимым и правильным постепенное самообразование, неспешную выработку подросткам самостоятельных убеждений через полученные новые знания.

Студенты также предлагали не торопиться расширять организацию. Они предлагали для вновь прибывших в организацию поэтапное знакомство с литературой. Сначала легальная литература, второй год — полуполегалная (Ренан «Жизнь Иисуса»), третий год — нелегальная. О том, какие издания входили в состав нелегальной литературы, показывает протокол выявленных полицией книг, составленный при обыске ученика Митавского реального училища.

<sup>1</sup> Иоффе А. Ф. Моя жизнь и работа. Автобиографический очерк. М. —Л.: ГТТИ, 1933. 56 с. С. 38.

Полицией были найдены следующие книги:

- 1) Т. Барановский. Иосиф Арч.
- 2) Карышев. Экономические беседы.
- 3) Изо дня в день. Жизнь рабочего углекопа (из серии книг).
- 4) Н. Денисюк. «Начало политической экономии» в популярном изложении.
- 5) Капитал. Карл Маркс, т. I и II.
- 6) Философские истории — как социология.
- 7) Ф. Энгельс. Происхождение семьи, частной собственности и государства.
- 8) А. Лабриола. К вопросу о материалистическом взгляде на историю.
- 9) Гродацкий. Бельгия на пороге XX века.
- 10) Теория Дарвина.
- 11) Зомбарт. Социализм и социальное движение в XIX веке.
- 12) А. Блек. Рабочий вопрос.
- 13) М. Ковалевский. Экономический строй России<sup>1</sup>.

Реформисты-школьники не хотели ждать, они были за изучение в первую очередь нелегальных книг, за воздействие организации на массу учащихся за счет распространения журналов и листовок.

30 января 1900 года они получили большинство голосов на общем собрании организации. Предложенный ими новый устав был принят. На этом же собрании «реформисты» подняли вопрос «о студентах». Собрание постановило удалить студентов, а всю орга-

низационную власть предать Тайному совету. Но несколько месяцев работы без старого руководства, без помощи взрослых привело к хаосу. Все задуманные проекты Тайным советом не имели успеха. Провалились издание толстого журнала, работа кружков без тематического направления в свободной теме, беспрепятственное пользование нелегальной литературой всеми членами. На общем собрании 13 апреля 1900 года произошел возврат студентов как советников в организацию.

1900—1901 учебный год самый спокойный в развитии организации с постепенным уменьшением ее членов за счет окончания ими гимназии. Очередной рост летом-осенью 1901 года забастовочного движения рабочих, студентов и служащих по всей стране и в Петербурге (вооруженные беспорядки на Обуховском заводе) поднял уровень интереса старшекласников к общественной жизни в стране и повлиял на приток новых членов в ученические объединения. Притом кружки появились не только в казенных гимназиях, но и в частных и в реальных училищах.

Начавшийся третий период (1901—1903 годы) в истории Санкт-Петербургской организации — наиболее крупный по численности и разнообразию структурного состава. Организация включала практически все гимназии города и состояла из несколько сот членов, что подчеркнуло общее собрание в ноябре 1901 года, на котором присутствовало 63 предста-

<sup>1</sup> Начальное и средние образование в Санкт-Петербурге XIX — начала XX века. Сборник документов. СПб.: Лики России, 2000. 359 с.

вителя. К весне 1903 года по отчету о взносах в нее входило 120 человек в 17 кружках (все мужские государственные гимназии, кроме Введенской и Человеколюбивого общества, все три реальные училища, школа Петер-Шуле, частные гимназии Гуревича и Видемана, Царскосельский и Морской корпус, Покровская, Петровская, Стаюнинская, Екатерининская, Василеостровская женские гимназии).

На данном собрании были подтверждены главные цели организации — единение, самообразование и пропаганда идей последнего. Представлена сформировавшаяся четкая ее структура: руководящий орган — Общее собрание, исполнительный орган — Организационный комитет. Была разработана система постоянной сменяемости должностей в Организационном комитете, состоявшем из председателей кружков, библиотекаря и кассира, задача которого — финансовое обеспечение посещений театров и музеев, новых выставок и спектаклей.

Для помощи новым ученическим кружкам на исполнительские должности привлекались только члены данных кружков. В них применялся принцип сменяемости «что бы каждый смог поруководить». В 1902 году на одном из общих собраний часть членов провели дискуссию с критикой принципа «сменяемости», но собрание оценило «огромное общественно-воспитательное значение данного принципа», так как вряд ли после окончания школы они смогут работать сразу на нескольких руководящих должностях.

В декабре 1902 внутри организации появилась дополнительная струк-

тура — Тайный комитет из четырех человек, которому были приданы новые функции: издание журналов, листовок и установление связей с иногородними кружками. Можно отметить, что социальная система, устроенная на демократических принципах, сама себя настраивает для лучшей организации деятельности.

Попытки педагогов в школе и взрослых руководителей ученического движения оградить от политики учащихся до определенного момента имели успех, но все более увеличивающийся уровень политической активности в обществе в первые годы XX века начал влиять на гимназическую среду. В старших классах школы и в ученических организациях появились первые дифференцированные группы по социально-политическим убеждениям, но без активных действий. Появились социалистические, умеренные и консервативные группировки учащихся.

Членами ученической организации был написан и утвержден адрес к студентам как передовому отряду армии политического освобождения России. Появление такого адреса симптоматически показывает, что влияние политики, уже проникшее в школьную среду в национальных губерниях в конце XIX века, дошло и до столицы.

В одной из статей рукописного журнала организации «Среди борьбы» писалось: «Мы твердо убеждены, что в затхлую атмосферу наших училищ в эти “дома с закрытыми дверями и заколоченными ставнями”, до тех пор не будет свежий воздух, пока не будет устранен корень всех наших бед, источник всего нашего зла, всех

мерзостей школьной жизни — самодержавно-бюрократический строй». Статья заканчивалась стихами:

«На Святой Руси петухи поют.

Скоро будет день на святой Руси»<sup>1</sup>.

Здесь еще нет прямых призывов к свержению самодержавия, которые появятся в листовках «Северного Союза» в 1905 году.

15 декабря 1902 года Тайный совет выпустил первую листовку с призывами к школьникам о выработке общественных и политических идеалов.

В листовке призывались учащиеся к тому, чтобы их общественно-политические убеждения складывались в результате планомерной и усиленной самообразовательной работы. Руководители организации обращали внимание на темную сторону школьной жизни и призывали учащихся объединяться для борьбы с этой стороной.

Но в данной листовке, в статьях рукописных журналов, издаваемых в этот период, еще раз подчеркивалась, что академическая борьба по-прежнему главная задача. В статье «Наша общественность и среднешкольные организации» отмечалось, что «...существующая школа систематически и упорно подавляет в учащихся дух общности и способность к современным солидарным действиям, ...задача среднешкольных организаций готовить в кружки «подготовительные парламенты» и выработка общественных идеалов»<sup>2</sup>.

Второй задачей Союз ставил подготовку к активной политической борьбе, которая начнется у выпускника в университете. Руководители кружки считали необходимым подготавливать активных людей со своими убеждениями, умеющих организовывать общественную жизнь студентов. Учащихся знакомили с современными политическими течениями в стране и мире, чтобы, поступив высшее учебное заведение, человек сам решал, куда ему идти: на «право» — в стан консерваторов, в «центр» — к либералам или на «лево» — к революционерам. «Подготовка к активной борьбе — вот смысл выработки убеждений — вот главная задача среднешкольного движения. Кружок объединяет учащихся разобщенных, при отсутствии духа общности подавляемый искусственно всеми силами, обмен мыслей — ценность кружка» — писалось в журнале «Среди борьбы» в статье «Наша общественность и среднешкольные организации»<sup>3</sup>.

Небольшая часть членов организации, выдвинув лозунг «вне марксизма нет спасения», склонялась к революционному пути и пыталась навязать идею переоформления кружков самообразования в социал-демократические организации молодежи. Но руководство и основная часть членов не поддержало переход на левую платформу. В листовке «Наши задачи», выпущенной руководством организации, основу которой состав-

<sup>1</sup> Начальное и средние образование в Санкт-Петербурге XIX — начала XX века. Сборник документов. СПб.: Лики России, 2000. 359 с. С. 24.

<sup>2</sup> Там же. С. 48.

<sup>3</sup> Там же. С. 49.

ляли студенты, говорилось, что необходимо критическое осмысление всех политтеорий, а не принятие на веру марксистского учения как основу для действий, иначе получатся революционные недоросли, не понимающие сути теории, а влеченные только формой борьбы. В нелегальном журнале «Студент» писалось по данному вопросу: «Мы относимся отрицательно к тем товарищам, которые, пренебрегая серьезными занятиями, спешат вылить свое революционное настроение в жизнь, примыкая к действующим партиям, как их активные члены. Между прочим, заметим, что партийные разногласия проникают отчасти уже в организации среднешкольных учебных заведений и, несомненно, способствуют не уяснению истины, с затемнению ее, давая тенденциозное направление молодым умам»<sup>1</sup>.

Весной 1903 года выходит сборник кружка кронштадтских гимназистов (тетрадь свыше 100 страниц), в котором основная часть материалов посвящена общественно-политической ситуации в стране и ностальгии по 1860-м годам — по времени реформ:

Положение крестьянства в Санкт—Петербургской губернии.

Консерваторы.

Женское движение.

Оборваныш. Рассказ.

Быстро бежит невозвратное время. Стихи.

О писателе, который зазнался. М. Горький.

Перед лицом жизни<sup>2</sup>.

В петербургской ученической организации в марте 1903 года оживленно дебатировался вопрос, можно ли в изданиях гимназической организации касаться общеполитических, а не только школьных вопросов, и большинство высказывается за «аполитичные» школьные темы.

В течение первой половины 1903 года Тайный совет выпускает несколько листовок, связанных со взглядом школьников на отдельные социальные проблемы в стране: «К 200-летию печати о цензуре», «Об увольнении министра просвещения Ванновского». Текст последней листовки: «Товарищи! Мы надеемся, что вы отзоветесь на наш призыв и поддержите начатое дело. Уволен в отставку Ванновский, которому мы обязаны многими улучшениями нашего школьного строя. С его отставкой, быть может, погибнет и вся ожидаемая реформа. Наш долг выразить ему чувство благодарности. Прилагаем текст адреса...»<sup>3</sup>.

В гимназиях прошли обсуждения данного обращения, которое подписали 1030 учащихся.

Осенью 1903 года активная группа внутри организации предложила переименовать ее в «Северный Союз учащихся в Петербурге и его окрестностях» и расширить организацию за счет связей с провинцией. Но не все члены согласились с этим, что привело к распаду городской ученической организации и появлению организаций в

<sup>1</sup> Там же. С. 43.

<sup>2</sup> Начальное и средние образование в Санкт-Петербурге XIX – начала XX века. Сборник документов. СПб.: Лики России, 2000. 359 с. С. 26.

<sup>3</sup> Там же. С. 16.

отдельных гимназиях.

Данные процессы можно назвать закономерным в развитии любой социальной системы. Санкт-Петербургской ученической организацией была пройдена точка бифуркации ее развития. Организация становилась крупной, менее управляемой. На распад организации влияло то, что в организации одновременно находились учащиеся казенных гимназий, реальных училищ и частных гимназий. Учащиеся разных типов учреждений по-разному видели дальнейшее развитие академической борьбы. Также в частных гимназиях (К. Мая, Тенешевской) произошел выход ученических организаций самоуправления из подполья. В них администрация поддерживала отдельные инициативы, ученическое самоуправление стало частью воспитательной системы учебных заведений.

В то же время Северный союз продолжал оставаться крупной организацией в период конца 1903 — начала 1905 года, объединявшей учащихся большинства женских и мужских гимназий.

Изданная в эти годы программа Союза еще раз показывает мировоззренческую миссию организации, направленную на развитие чувства общности, ораторских способностей, полной свободы мнений и свободы критики. В программе утверждалось, что: «В своей деятельности организация чужда всякой партийности и всякого партийно-тенденционного давления»<sup>1</sup>. Одновременно организаторам

лекторам всех партий и убеждений можно высказываться на собраниях, но только в виде информации, без давления на членов организации.

Второй главной задачей является поддержка и при возможности руководство академической борьбой учащихся, «придание этой борьбе более правильного, сознательного и культурного характера».

Структуру союза составляли Исполнительный комитет и Бюро кружковых представителей. Кружковые собрания посвящались чтению литературы, которую сменила система рефератов и их обсуждения. Были предприняты попытки лекционных занятий. Весной 1904 года для членов организации состоялась лекция неназванного приват-доцента о декабристах. Осенью того же года в зале Тенишевского училища лекции по отраслям знаний, по истории (Гревс, Платонов), по литературе (Венгеров). Кроме книг, на заседаниях кружков активно обсуждались проблемы отдельных школ и общешкольные проблемы, а также события, произошедшие в общественной жизни страны того времени: закрытие либеральной газеты «Русская земля», разгон Съезда по техническому образованию и Пироговского съезда, разгром Тверского земства, стачки рабочих.

В 1904 году начинается издание первого печатного журнала Северного Союза «Среди борьбы» где авторы журнала студенты знакомят членов кружков и других учащихся с соци-

<sup>1</sup> Буткевич К. Ф. Историческая записка, изданная ко дню пятидесятилетия С.-Петербургской шестой гимназии. (1862 – 17/IV 1912) / Сост. преп.: К. Ф. Буткевич и Л. П. Николаев. Санкт-Петербург: тип. В. Д. Смирнова, 1912. 182 с. С. 12.

ально-политической обстановкой в стране. Среди тем журнала: о положении крестьян в петербургской губернии; освобождение крестьян; о самоубийствах учащихся в разных городах; о демонстрациях служащих и рабочих; о необходимости равноправия полов в обществе; о запрете работы прогрессивных обществ и уездных земств; история рабочего движения и революций в Европе; изложение требований социал-демократической партий.

В данный период в кружках самообразования, наряду со студентами, начинают работать молодые профессора, литераторы, адвокаты, педагоги. На собраниях все чаще обсуждается не положение в школе, а события общественной жизни. Начало русско-японской войны 1904—1905 годов обострило дискуссии о необходимости сохранения самодержавия, об участии молодежи в революционной борьбе.

В начале февраля 1904 года «Северный союз» выпустил листовку, осуждавшую политику правительства и признававшую войну вредной для русского народа. Но по вопросу вовлечения подростков в политическую борьбу оставался на позициях своей предшественницы — Санкт-Петербургской организации средних учебных заведений. В одной из последних листовок «Наши задачи» конца 1904 — начало 1905 годов ярко нарисован образ подростка, занимавшегося политикой: «Мы не можем не указать товарищам, работающим в кружках, на одно крайне отрицательное явление в нашей школьной жизни:

беспорядочное чтение нелегальной литературы породило среди учащихся уродливый тип, тип узкого, убогого, но высокомерного политического фанатика... Наша задача сознательно выработать свои убеждения, а не принять их без критики на веру»<sup>1</sup>.

Постепенный накал политической жизни, связанный с поражениями русской армии в войне, стал приводить к тому, что критика царского правительства стала звучать во всех слоях общества и не только в цехах на заводах, в конторах служащих, студенческих аудиториях, но и классах гимназий. Члены кружков перестали прятать свои убеждения от преподавателей и стали во главе отдельных выступлений против школьной администрации в старших классах. Положение дел в школе соотносилось с социально—политическим положением в стране. В ученических кружках высказывалась мнение, что без реформы политического строя в стране не может быть и реформы школы.

В одном из заявлений Всероссийского гимназического съезда говорится: «Съезд видит коренную причину ненормального положения нашей средней школы в социально-политическом строе самодержавной России, при котором интересам монархической власти приносятся интересы народа вообще, интересы народного образования, в частности. Съезд считает невозможной коренную реформу средней школы без изменения всего социально-политического строя

<sup>1</sup> Засосов Д. А., Пызин В. И. Из жизни Петербурга 1890—1910-х годов / Д. А. Засосов, В. И. Пызин. СПб.: Лениздат, 1999. 416 с. С. 49.

России»<sup>1</sup>.

Еще за несколько месяцев до массовых ученических выступлений в революции 1905 года в петербургских гимназиях прошли акции неповиновения старшеклассников учителям. Наиболее яркой массовой акцией школьников в Петербурге стали похороны учащегося Бажина в ноябре 1903 года, который покончил самоубийством из-за плохих отметок. 300—400 человек — из них большинство гимназистов — прошли по Литейному проспекту и были остановлены полицией, часть гимназистов арестовали и судили. В журнале «Среди борьбы» по данной проблематике сказано: «...пустота и бесполезность преподавания выступают все ярче, а попытки со стороны начальства подавить кружковщину и всякий сознательный интерес к наукам и жизни усилили раздражение учащихся и толкнули их в открытую борьбу. Академические протесты стали принимать массовый и все более сознательный характер»<sup>2</sup>.

Наряду с петербургской организацией, в Петербурге в начале XX века работало отделение еврейской ученической организации, о чем свидетельствует «Устав Всероссийского еврейского товарищества», в котором данная организация делилась по районам: Московский, Петербургский, Варшавский, Воронежский, Рижский, Тифлиссский. Главная цель данной организации — продолжение учебы за

границей еврейской молодежи, тех молодых евреев, кто не попал в русские высшие и средние учебные заведения. Вторая цель — духовно-националистическая: сохранение в среде молодежи языка, культуры и религии.

Постоянные поражения на фронте русско-японской войны в 1904 году усилили недовольство обществом деятельности царского правительства и ускорило начало революции в стране. Часть внутренних и внешних общественно-политических агентов воспользовались этим для попытки сменить государственный строй. Демократическая часть общества справедливо отмечала слабость русской армии, нерадивость, трусость высшего командования, олицетворявшего монархическую власть (адмирал Э. П. Рождественский, генерал А. М. Стессель, генерал А. Н. Куропаткин), в то же время признавая героизм матросов, солдат и младших офицеров.

Революционные партии, агитировавшие среди студентов, учащихся, служащих и рабочих против участия России в войне, имели как благие намерения облегчения жизни народа в военное время, так и антипатриотические настроения. В газете «Искра» В. И. Ленин писал о том, что учащиеся должны желать России проигрыша в войне. Япония и европейские государства, в первую очередь, Великобритания, не желая усилению

<sup>1</sup> Российский государственный исторический архив. Фонд Департамент народного просвещения: ф. 733, оп. 166, д. 178. (О мерах против развития тайных кружков в средних учебных заведениях. 1900—1902 гг.). Л. 33.

<sup>2</sup> Молодежное движение России в документах (1905—1938 гг.) / Ред.-сост. П. Деркаченко. М.: ОМП-press, 2000. 384 с. С. 46.

России в Азии, поддерживали революционные организации.

Трагедия расстрела мирной демонстрации рабочих Петербурга царскими войсками 9 января 1905 года («Кровавое воскресенье») вызвала взрыв в общественной жизни, затронул и школьную среду. Сословная и национальная несправедливость в предоставлении образования в обществе, накопившиеся проблемы в самой школе помогли развитию революционных настроений в средней школе.

Революция широко охватила общество, и широкие массы подростков и молодежи, рефлексивно восприимчивые ко всему новому и нестандартному, стали копировать поступки взрослых.

К сформировавшейся в прошлые годы причине волнений школьников деспотизма и консерватизма властей прибавилась новая причина — реакция детей на социально-политическое потрясение в стране.

### Список литературы

1. Алешинцев, И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) / И. А. Алешинцев. — Санкт-Петербург: издание О. Богдановой, 1912. — IX. 346 с.
2. Будагов, М. Л. Исторический очерк 70-летия благородного пансиона и петербургской Первой гимназии (1818—1888). — СПб., 1895. — 85 с.
3. Буткевич, К. Ф. Историческая записка, изданная ко дню пятидесятилетия С.-Петербургской шестой гимназии. (1862 — 17/IV 1912) / Сост. преп.: К. Ф. Буткевич и Л. П. Николаев. — Санкт-Петербург: тип. В. Д. Смирнова, 1912. — 182 с.
4. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. М. Н. Скаткин; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. [Вступ. ст. С.Ф. Егорова, с. 6—27]; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
5. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / сост. Богуславский М. В. — М.: Пед. поиск, 2000. — 160 с.
6. Засосов, Д. А. Из жизни Петербурга 1890—1910-х годов / Д. А. Засосов, В. И. Пызин. — СПб.: Лениздат, 1999. — 416 с.
7. Иоффе, А. Ф. Моя жизнь и работа. Автобиографический очерк / А. Ф. Иоффе. — М. — Л.: ГТТИ, 1933. — 56 с.
8. Молодежное движение России в документах (1905—1938 гг.) / Ред.-сост. П. Деркаченко. — М.: ОМП-press, 2000. — 384 с.
9. Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX начало XX века: Сб. док. / Арх. упр. Санкт-Петербурга и Ленингр. обл. Центр. гос. ист. арх. Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб); [Сост. Н. Ф. Никольцева]. — СПб.: Лики России, 2000. — 359 с.
10. Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13 советская трудовая школа. За 100 лет. — Пг., 1923. — 232 с.
11. Российский государственный исторический архив. Фонд Департамент народного просвещения: ф. 733, оп. 167, д. 542. (О кружках и обществах безразличного направления среди учащихся средних учебных заведений. 1909 г.)
12. Российский государственный исторический архив. Фонд Департамент народного просвещения: ф. 733, оп. 166, д. 178. (О мерах против развития тайных кружков в средних учебных заведениях. 1900—1902 гг.)
13. Струмилин, С. Г. Из пережитого. 1897—1917 гг. / С. Г. Струмилин; предисл. акад. Г. М. Кржижановского. — М.: Госполит-издат, 1957. — 288 с.

# История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Безрогов

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И РАННЕГО НОВОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОЙ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ<sup>1</sup>



УДК 37.(091)(430)“653/654”  
ББК 74.03(4 Гем)42/51

Рассмотрены подходы к определению сущности и спектра образовательных пространств в германских землях времен позднего Средневековья и начала Нового времени (XV—XVIII века), представленные в немецкой историко-педагогической науке 1990-х — начала 2010-х годов. Подходы описаны с точки зрения изучения плотности образовательных институтов в качестве критерия определения границ того или иного образовательного пространства; изучения конфессиональных связей, административной политики, взаимодействия учреждений через взаимосвязи преподавателей и обучающихся. Показана методология работы с источниками, демонстрирующая неизбежную вариативность и множественность образовательных пространств в одном регионе и эпохе.

**Ключевые слова:** школа; университет; образовательное пространство; монашеский орден; княжество; политика в образовании.

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2020 годы (№ 27.8089.2017.БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

V. G. Bezrogov

## EDUCATIVE SPACES OF THE LATE MIDDLE AGES AND EARLY MODERN EUROPE IN THE RESENT GERMAN HISTORIOGRAPHY

The approaches to the definition of the essence and spectrum of educative spaces in the German lands of the late Middle Ages and the beginning of Modern times (the 15th—the 18th centuries), presented in the German educational historiography of the 1990s-early 2010s, are considered. The author investigated approaches for determining the boundaries of educative spaces from the point of view of studying the density of educational institutions as a criterion, approaches from the point of view of the study of religious relations, administrative policy, connectivity of institutions through the relationship of teachers and students. The methodology of work with sources and view on them is shown, demonstrating the inevitable variability and plurality of educative spaces in one region and epoch.

**Key words:** school; university; educative space; monasticism; principedom; educational policy.

**Введение. Пространство образования в дискурсе.** С начала 1990-х годов в российском педагогическом дискурсе активно функционирует понятие «образовательное пространство» и такие родственные с ним понятия, как «единое образовательное пространство», «пространство школы», «университетское пространство», «(национальное) культурно-образовательное пространство», «поликультурное образовательное пространство», «интегральное гуманитарное образовательное пространство» и др. На данную тему написано нема-

ло интересных работ. В Институте стратегии развития образования РАО сложился научный центр, осуществляющий изучение образовательных пространств и объединяющий вокруг себя многих исследователей образовательных пространств, работающих в других местах<sup>1</sup>. Эвристическая значимость концепта «образовательное пространство», разработанного педагогами-теоретиками, политологами, философами, социологами, экономистами, привлекла к себе внимание российских историков различных направлений — прежде всего, историков

<sup>1</sup> Иванова С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 4–17; Она же. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6. С. 23–28; Иванов О. Б., Иванова С. В. Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд // Философские науки. 2016. № 1. С. 39–49; Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. н. трудов Международной научно-практич. конф. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016, 2017, 2018.

педагогики, историков педагогических практик и образовательных сред. Начиная с 2010-х годов, регулярно появляются работы по исторической реконструкции тех или иных образовательных пространств в прошлом<sup>1</sup>. В спектр этих работ входит как история педагогически организованного пространства, включая пространство различных школ, детских садов, центров детского творчества, музеев, (кино)театров, библиотек, учебного книгоиздания и т. д., так и история «стихийного» пространства семьи, улицы, неформальных групп, СМИ и т. д. В ряде случаев деятельность одной и той же организации (среды и т. п.) может располагаться и в целенаправленном, и в педагогически неорганизованном пространстве, как, например, деятельность церкви — с одной

стороны, путем воскресных школ, преподавания религиозных предметов, с другой — стихийной социализацией в среде верующих различных возрастов. Соответственно, ее история изучается как с институциональной стороны (история религиозного образования), так и в других, неинституционализованных практиках (история религиозной социализации)<sup>2</sup>. Реконструирование внешкольных практик образования, педагогических идей, высказанных и в контексте повседневной жизни, и в контексте культуры текстов, передаваемых из поколения в поколение, особенно важно для изучения удаленных исторических эпох. Одним из наиболее ярких позитивных примеров плодотворности такого подхода к изучению педагогического прошлого служат в отечественной науке рабо-

<sup>1</sup> *Калинина Е. А.* Формирование образовательного пространства провинциального города в первой половине XIX века // *Малые города в отечественной истории XIII–XX вв. Отв. ред. К. А. Аверьянов.* М.: ИРИ РАН, 2012. С. 186–195; *Логинова О. А.* Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в XIX – нач. XX в.: современный подход // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* 2012. № 4(24). С. 187–193; Она же. Историко-конструктивный подход к изучению образовательных пространств учебных заведений современной России // *Наука. Общество. Государство.* 2013. № 2(2). С. 173–180; Она же. Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность // *Сибирский педагогический журнал.* 2013. № 6. С. 237–243; *Пичугина В. К.* Феноменология городского образовательного пространства: от античности к современности // *Педагогика городского пространства: теория, методология, практика.* Сб. трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. Т. А. Чичканова. Самара, 2015. С. 126–136; Она же. История педагогики в содержании высшего педагогического образования в условиях формирования нового образовательного пространства // *Образование и общество.* 2017. № 4 (105). С. 74–79; Она же. Образовательное пространство античного театра: риторическое и физическое в постановках драматургов-классиков // *История педагогической мысли и практики в России и мире.* Под ред. Г. Б. Корнетов. М., 2018. С. 76–83; *Пичугина В. К., Безрогов В. Г.* Образование и забота о себе в эпоху метамодерна // *Вестник ПСТГУ. Сер. 4: Педагогика, психология.* 2015. № 3(38). С. 116–128; Они же, сост. *Антология педагогического наследия древней Греции и древнего Рима.* М.: Русское слово, 2019 (в печати).

<sup>2</sup> См.: *Безрогов В. Г.* Право на веру: религиозное воспитание и проблемы толерантности в межпоколенных отношениях. М.-Таганрог: Памятники исторической мысли, 2003.

ты В. К. Пичугиной и авторского коллектива, представленного в организованном ею журнале по истории античной педагогической культуры («Hypothekai»)<sup>1</sup>.

**Европейская наука и образовательное пространство: дефиниции и критерии.** Активное применение категории «образовательное пространство» отражает и международную ситуацию в науке. Начиная с 2000-х годов, термин регулярно встречается в историко-педагогических исследованиях. Британская и скандинавская историография разрабатывает по преимуществу историю школьного пространства, начиная от истории классной комнаты до истории школьной

архитектуры и пространства педагогических практик во всем школьном комплексе зданий и прилегающих территорий<sup>2</sup>. Немецкоязычная историография в силу традиций региональной истории больше обращает внимание на территориальные аспекты формирования, развития, разграничения образовательных пространств, особенно в периоды позднего Средневековья и раннего Нового времени, включая эпоху Просвещения, так как именно в XIII—XVIII веках складывается та картина территориальной пестроты немецких земель, которая в области образования продолжает существовать и в объединенной Германии до сих пор<sup>3</sup>. Поэтому для немецкой

<sup>1</sup> См.: <http://hypothekai.ru/index.php/ru/>.

<sup>2</sup> The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Edited By Sjaak Braster, Ian Grosvenor and Marina del Mar del Pozo Andrijs. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011; Grosvenor, I., Burke, C. and Norlin, B. (eds.). Engaging with Educational Spaces. Visualizing Spaces of Teaching and Learning. Umea: University of Umea, 2015.

<sup>3</sup> Данному обстоятельству способствует т. н. «пространственный поворот», произошедший в гуманитарных науках, когда ученые разных направлений стали обращать особое внимание именно на пространства, в которых живут и действуют люди, которые они себе создают и в которых мы их воспринимаем (Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М.: НЛЮ, 2017). См.: Wendehorst, Alfred. Die fränkische Universitätslandschaft in der Mitte des 18. Jahrhunderts // Neuhaus, Helmut (Hrsg.). Aufbruch aus dem Ancien régime. Beiträge zur Geschichte des 18. Jahrhunderts. Köln-Weimar-Wien, 1993. S. 267–288; Bunz, Enno. Die mitteldeutsche Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters // Flöter, Jonas & Wartenberg, Gunther (Hrsgs.). Die säch-sischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung. Leipzig, 2004. S. 39–71; Wollersheim, Heinz-Werner. Die säch-sischen Fürsten- und Landesschulen in der deutschen Bildungslandschaft // Idem. S. 15–35; Schlegel, Gerhard. Zur Bildungslandschaft in Mecklenburg bis zur Reformation 1549 // Bleyenbergh, Ursula (Hrsg.). Leben mit der Bibel in vier Jahrhunderten. Zweite Ausstellung seltener Druckwerke aus dem Bestand der Historischen Bibliothek St. Anna. Schwerin, 2005. S. 130–136; Ridder-Symoens, Hilde de. Bildungslandschaften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit im Deutschen Reich und in Europa // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. Münster-Berlin, 2007. S. 13–28; Asche, Matthias. Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit. Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vor-moderne // Siebe, Daniela (Hrsg.). ‘Orte der Gelahrtheit’. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches. Stuttgart, 2008. S. 1–44; Rutz, Andreas (Hg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). Köln-Weimar-Wien: Böhlau, 2010; etc.

историографии «пространство» и «ландшафт» выступают в одном синонимичном ряду. «Образовательный ландшафт», «школьный/университетский ландшафт» вбирают в себя и сеть образовательных учреждений на той или иной территории (ее границы также предмет научных споров), и функциональные, культурные и прочие связи и взаимодействия. В данной статье мы затронем «ландшафтные» аспекты изучаемого понятия и потому рассмотрим в основном немецкоязычную историографию вопроса.

Однако и немецкими авторами весьма редко обсуждается, что же на самом деле под «образовательным пространством» в его территориальном смысле следует понимать. Обычно данное понятие маркирует школы и прочие культурно-образовательные явления того или иного региона как находящихся в некоторой своего рода взаимосвязи, которая оправдывает их совместное описание как пространственно-образовательной общности, отличающейся от аналогичных, находящихся рядом. Картина усложняется тем, что на каждом уровне образования (начальный, средний, высший) и в каждой образовательной сфере (например, раздельное обучение со своими пространствами женских школ, профессиональное образование или образование конфессионально ориентированное) такие образовательные пространства и, соответственно, их границы могут выстраиваться по-своему и не совпадать с пространствами других сфер и/или уровней образования. Чаще всего образовательное пространство определяется в силу за-

данного понятия «регион», опираясь на историко-географические, страноведческие исследования. В этом случае описываемое образовательное пространство как бы вполне «естественно» совпадает с историческим пространством. Такой подход «услужливо» предлагает исследователю не подвергать сомнению существующие или существовавшие пространственно-территориально-властно-экономические деления, предлагая найти им подтверждение и в образовательной сфере. Территориальное распределение архивных материалов активно помогает такому взгляду на предмет изучения. В таком случае термин «образовательное пространство» лишен собственного смысла, а изучение его наполненности вряд ли принесет эвристические результаты. В силу заданных (имеющихся в активном словаре) понятий «регион», «город», «уезд», «волость», «губерния» и т. д. образовательное пространство определяется «по-простому», то есть, краеведчески. Подобных локальных исследований много в разных странах. Они ценны и важны, в том числе и для сравнительного рассмотрения нескольких регионов («мест образования»). Однако образовательное пространство в них задано факторами, находящимися вне истории педагогики и образования. Описываемое образовательное пространство совпадает с историческим пространством и не подвергается дальнейшему вопрошанию. Результатом подобных исследований является перечень образовательных институтов в обозначенном регионе, совпадающий с его

топографическими и иными описаниями. Образовательное пространство в таком случае ограничено феноменами, находящимися в некоем месте некоторый отрезок времени.

Осознающие такую эпистемологическую сложность немецкие коллеги-регионалисты пробуют разработать такие критерии образовательного пространства, которые бы работали на своей собственной основе, показывая, что то или иное пространство и его границы отнюдь не случайным образом сформировано в нашем исследовательском взгляде на проблему. Одним из показателей существования образовательного пространства берется, например, количественная плотность образовательных институтов (любых или одного уровня, сферы) в некотором регионе. Одним из способов идентификации таких образовательных пространств является картирование данной плотности. Многочисленное скопление образовательных институтов превращает некий регион в образовательное пространство. Достаточно ли простого скопления, простой территориальной близости, чтобы объединить учреждения и создать из них некое образовательное пространство? Вопрос неоднозначный. Особенно в приложении, например, к школам в Российской империи, где на одной территории, в одном городе действовали учебные заведения, открытые, финансируемые и проверяемые более чем двадцатью разными ведомствами плюс к школам, существующим на средства местного бюджета. В позднесредневековой Европе одна только пестрота спектра

религиозных орденов, принимавших участие в обучении подрастающего поколения, придавала аналогичный характер картине образовательных практик. Вариативность конфессионального фактора в образовании сохранилась в Европе и в последующие века.

**Регион и его путь к пространству: плотность школ.** Как же множественное скопление образовательных учреждений региона превращается в образовательное пространство? Не должно ли соединять различные школы и университеты, академии и лицеи, гимназии и училища в нечто большее, чем только лишь пространственная близость, чтобы они соединились в образовательное пространство? Например, взаимодействие учителей, движение учащихся, преемственность учебных планов...

Подобные вопросы задал себе еще в 1990-е гг. Райнхард Якоб, системно занявшись размещением школ во Франконии и Верхнем Пфальце (Kuroberpfalz) в позднее Средневековье и поставив вопрос о «школьном пространстве» в этом регионе. Якоб сначала вычисляет школьную плотность в узком радиусе вокруг картированного местоположения каждой отдельной школы. Затем он проводит изолинии по точкам равной школьной плотности и достигает таким образом представления о «школьных сердцевинных пространствах». Далее он сравнивает эту школьную топографию с пространственным распространением других факторов. Он приходит к естественному, но интересному своей внутренней доказанностью ре-

зультату, что «базовые/центральные школьные пространства» совпадают с плотностью городов, высокой плотностью населения, а также распределением и структурой ремесел (профессий). «Свой образ модели школьного пространства вокруг 1520 года придает его взаимозависимость от числа городов, плотности населения и его экономических занятий». Якоб смог увидеть, что развитие школ до XV века последовательно догоняло развитие города, следуя за ним со все более и более уменьшающимся разрывом. К концу XV века оно включает в себя большие рынки и села, которые также становятся частью пространственной модели франконского и оберпфальдского школьного пространства<sup>1</sup>.

Аналогичные связи между развитием «городских пространств» и «школьных ландшафтов» на швабском материале обосновал Рольф Кислинг<sup>2</sup>.

**Конфессия и пространство образования.** Помимо плотности школ в связи с историей городов и сел, феномен «образовательного пространства» для позднесредневековой Германии имеет ярко выраженный конфессиональный аспект. Начиная с Реформации, пестрота церквей в Европе усилилась во много раз. Антон Шидлинг привнес в обсуждение феномена исторического развития образовательных пространств подчеркнутый конфессиональный элемент, выразившийся в территориальных и надтерриториальных (со)отношениях

<sup>1</sup> Jakob, Reinhard. Die Verbreitung von Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz zwischen 1250 und 1520 unter historisch-geographischer Fragestellung // *Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter* Dickerhof, Harald [Hrsg.]. Wiesbaden, 1994. S. 117–128; Item. Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz 1250–1520. Verbreitung, Organisation, gesellschaftliche Bedeutung. Wiesbaden, 1994. S. 23–136; Item. Spätmittelalterliche Schullandschaften in Franken und in Bayern 1250–1520: ein Vergleich anhand ausgewählter Perspektiven und Beispiele // *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. München, 2005. S. 157–182.

<sup>2</sup> Kießling, Rolf. Humanistische Gelehrtenwelt oder politisches Instrument? Das Gymnasium St. Anna und die Bildungslandschaft Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // *Nachrichtenblatt der Societas Annensis*. Bd. 46. 1998. S. 9–36; Item. Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Rolf Kießling (Hg.), 450 Jahre Universität Dillingen. Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen an der Donau. Bd. 100. 1999. S. 243–270; Item. Die Universität Dillingen und die ‘Bildungslandschaft’ Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // *Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen 101* (2000). S. 9–34; Item. Der Forschungs-Ansatz ‘Frühneuzeitliche Bildungslandschaft’ // Heinz Schilling & Stefan Ehrenpreis (Hg.), *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung*. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele, Hilfsmittel. Münster/New York 2003. S. 35–54; Item. Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen in den spätmittelalterlichen Schullandschaften Schwabens // *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. München, 2005. S. 247–248; Item. *Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte // Schule, Universität und Bildung: Festschrift für Harald Dickerhof zum 65. Geburtstag*. Flachenecker, Helmut & Grypa, Dietmar [Hrsgs.]. Regensburg, 2007. S. 49–66.

и взаимодействиях конфессий. Поскольку в Германии XVI—XVII вв. не было «однородной образовательной и научно-организационной системы, но две конкурирующие образовательные системы католической и протестантской традиций — наряду с большим числом региональных различий», Шиндлинг говорит, что до конца XVII столетия **конфессиональный** аспект в педагогике был, несомненно, одним из центральных. Без конфессиональной конкуренции, начавшейся со времени Реформации, невозможно понять ранненовоевропейское развитие педагогики и образования в целом. В своем обзорном введении к работе «Образование и наука в 1650—1800 гг.» он выделяет для раннего Нового времени шесть «образовательных пространств» в немецком рейхе: 1. Земли Габсбургов. 2. Бавария, Франкония, Швабия. 3. Рейнские земли, Гессен и Вестфалия. 4. Вельфские земли и Приморье. 5. Саксония, Тюрингия и Анхальт. 6. Бранденбург-Пруссия<sup>1</sup>.

Если учитывать возрастающую в раннее Новое время взаимную изоляцию конфессий и развитие в каждой из них собственной образовательной системы, то в самом общем виде саксонско-тюрингскую территорию можно определить в таком случае лютеранским, а старобаварскую — католичес-

ким образовательным пространством. Коллеги Шиндлинга отмечают, что трудности появляются, когда предпринимается попытка преодолеть границы эпох, причем не только лишь конфессиональных эпох или, например, раннего Нового времени, но также и позднего Средневековья или долгого XIX века. Имели ли конфессионально-определенные образовательные пространства XVI—XVIII веков **некую предисторию?** Были ли уже до Реформации и до Тридентского собора саксонско-тюрингское или старобаварское образовательное пространство? И то, как оно выглядело в своих результатах до XIX или даже до XX—XXI веков, обусловлено ли конфессиональным фактором, долгосрочно определяющим пространственную историю образования, или тут добавляются другие структурные факторы? Известно, например, усиление роли относительно новых монашеских орденов в образовательном пространстве Европы XIX и подчас даже XX века.

Есть и другая проблема при подчеркивании конфессионального момента. Посредством разграничения конфессионально выраженных образовательных пространств исследователю внушается идея о конфессиональной гомогенности этих ландшафтов, которая на местах нигде или почти нигде

<sup>1</sup> Schindling Anton. *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*. 2. Aufl. München, 1999. S. 3–44. Вариантов территориального деления немецкоязычного образовательного пространства предложено несколько. См.: Hartmann, Peter Claus. *Kulturgeschichte des Heiligen Römischen Reiches 1648–1806. Verfassung, Religion und Kultur*. Wien-Köln-Graz, 2001. S. 373–375. Известное в российской истории деление на учебные округа (1804–1917, от 6 в начале XIX до 15 в начале XX века) представляет собой пример попытки государственного решения стихийной исторической проблемы (см.: Крапоткина И. Е. *Образовательное пространство Российской империи в XIX в.* // Материалы за 8-а международна научна практична конференция “Бъдещите изследвания–2012”. Т. 25: История. София: Бял Град-БГ, 2012. С. 25–27).

в исторической географии не встречается. Рейнская земля тут хороший пример. Католическое образовательное пространство как доминанта тем не менее включало в себе протестантских учителей Кельна и иудейских учителей Майнца и Бонна. Как быть с протестантским нижним Рейном и с трехконфессиональной горной частью Рейнской области? Являются ли они «пренебрегаемыми местами» в кристально чистом католическом образовательном пространстве Рейнской земли или образуют собственные образовательные пространства? С историко-педагогической точки зрения оказывается, что конфессионально различные регионы внутри Рейнских земель существуют не целиком отделенными друг от друга. Многие протестантские и католические ученицы и ученики посещали рассадники совсем других образов мыслей.

Мы видим не только констатируемое Шиндлингом «одновременное сосуществованию католических и протестантских образовательных традиций», но сочетание и переплетение противоположных друг другу конфессий, борьбу их образовательных пространств, подчас занимавших одни и те же улицы и города. Рольф Кислинг на примере Восточной Швабии констатировал наличие двух обоюдно «конкурирующих образовательных систем в некогда едином образова-

тельном пространстве»<sup>1</sup>. В XVI — начале XVII века протестантское пространство города шло с постоянным опережением католического, которое сохранялось на уровне сельских начальных школ. Дефицит католического образования в этом регионе в меньшей степени был обусловлен идеологически и в большей — структурно.

В биконфессиональных городах Аугсбурге, Кауфбейрене и Эттингене такая ситуация долгое время приводила к напластованию образовательных пространств, их причудливому иерархическому, социальному, географическому (центр-окраины, разные районы), институциональному, профессиональному разделению. Наблюдения Кислинга указывают на динамичную связь между протестантскими и католическими образовательными учреждениями. Конфессиональный раскол не приводил к полному распаду позднесредневекового образовательного пространства (как он показал по Швабии). Сформировавшиеся развивающиеся образовательные системы оставались связанными друг с другом в процессе их конфессиональной конкуренции, для чего требовалось пространство встречи и борьбы. В одном случае, показывает Кислинг, на протестантской стороне происходило явное подчинение школьной системы соответствующему надзору государственной власти, в другом — на католи-

<sup>1</sup> Kießling, Rolf. Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Rolf Kießling (Hg.), 450 Jahre Universität Dillingen. Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen an der Donau. Bd. 100. 1999. S. 269; Item. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte // Schule, Universität und Bildung: Festschrift für Harald Dickerhof zum 65. Geburtstag. Flachenecker, Helmut & Grypa, Dietmar [Hrsgs.]. Regensburg, 2007. S. 59–65.

ческой стороне школьное пространство поддерживалось орденом иезуитов, их привилегиями экстраординарной свободы деятельности в педагогике.

**Образование и пространство власти.** Для конституирования образовательных пространств, подчеркивает Андреас Рутц, важно соотношение образования и местной (земельной) власти. Государственно объединенные территории также создают рамки позднесредневековых и ранненово-европейских образовательных пространств<sup>1</sup>. Власть и территория формируют образовательное пространство. Вот только агенты власти для позднего Средневековья диверсифицированы. С властью корреспондируется роль и значение. Таков, например, статус мужских учительных духовных орденов для высших уровней католического образования во всем государстве, особенно, Общества Иисуса, чья образовательная деятельность дополнялась учебными заведениями других орденов; в случае Австрии и Баварии — бенедиктинцев и пиаристов. На северо-западе (габсбургские Нидерланды, княжество Люттих, митрополия Кельн, Вестфалия) большинство гимназий поддерживались нищенствующими орденами. Ордена действовали на многих территориях, связывали локальные образователь-

ные пространства. Сопоставимые тенденции надрегиональной и надтерриториальной школьной организации видны также и в сфере католического школьного образования девочек. Сильное государственное влияние на орденскую систему образования можно обнаружить только в ходе XVIII века. Деятельность орденов мешает отождествлению католического образовательного ландшафта и историко-географической территории.

Как обозначил Кислинг, в протестантской части страны ситуация была диаметрально противоположной: начинался полным ходом процесс огосударствления образовательного пространства — по меньшей мере, в сфере институционализованного школьного дела. Не с XVIII века, как в Пруссии, школы и университеты были названы государственными учреждениями, но уже со времени школьных и церковных уставов времени Реформации, когда евангелические ландграфы постулируют собственную юрисдикцию в отношении школьного дела на своих территориях.

В этой связи интересно исследование Томаса Тёпфера о возникновении образовательного пространства в средней Германии в XVI веке в результате образовательной политики глав княжеств и герцогств<sup>2</sup>. Он пока-

<sup>1</sup> Rutz, Andreas. Bildung und Region. Schul- und Bildungslandschaften als Forschungsaufgabe // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). Köln-Weimar-Wien, 2010. S. 9–30.

<sup>2</sup> Töpfer Thomas. Die Leucorea am Scheideweg. Der Übergang von Universität und Stadt Wittenberg an das albertinische Kursachsen 1547/48. Eine Studie zur Entstehung der mitteldeutschen Bildungslandschaft. Leipzig, 2004; Item. Die Universitäten Leipzig und Wittenberg im Reformationsjahrhundert. Aspekte einer vergleichenden Universitätsgeschichte im territorialen Kontext // Döring, Detlef (Hrsg.). Universitätsgeschichte als Landesgeschichte. Der Universität Leipzig in ihren territorialgeschichtlichen Bezügen. Leipzig, 2007. S. 41–83.

зал, как Саксонское курфюршество переподчиняет Виттенбергский университет в 1547—1548 гг., распоряжается средними школами как государственными. Уже в первые годы своего правления герцог Мориц Саксонский преобразовал и финансово укрепил Лейпцигский университет. К трем княжеским школам (в Пфорде, Св. Афра в Майссене, Св. Августина в Гримме) им были основаны в 1543—1550 гг. и другие учреждения высшего образования, которые в тесной сцепке с Лейпцигским и Виттенбергским университетом составили эффективную территориальную государственную образовательную систему. Тёпфер говорит, что интеграция виттенбергского университета в существующие структуры была «не безальтернативной самоочевидностью, но тем не менее представляла собой судьбоносное решение с длительными последствиями, престижное и важное для дальнейшего развития саксонского курфюршества в конфессиональную эру»<sup>1</sup>. Обоим университетам во второй половине XVI века принадлежала ключевая по важности роль в достраивании саксонского курфюршества до лютерански конфессионализированного раннемодерного территориального государства. Исследование Тёпфера демонстрирует, что в протестантских раннемодерных государствах нужно исходить из тесной связи образовательного ландшафта и территории. Католические образовательные пространства строились иначе. Тёпфер устанавливает средненемецкое обра-

зовательное пространство не чисто по границам Саксонии. Однако он описывает курфюршество как «сердцевинную территорию /ядро» этого ландшафта — «именно вследствие наличия его двух выдающихся над-территориальных государственных университетов»<sup>2</sup>.

Приведенные Тёпфером признаки, конституирующие образовательное пространство (протестантская конфессия, традиция гуманизма, территориально-династические отношения), вытекают из модели высшего образования, контролируемого и регулируемого со стороны государства. В такой модели университетам присуща роль основных образовательных институтов. На них ориентировалось все остальное образование. В качестве двигателя такой систематизации, а точнее — иерархизации образования выступал светский территориальный монархический правитель, земельный князь. Образовательное пространство в таком случае не в последнюю очередь является результатом целенаправленной княжеской политики. Несмотря на то что модель Тёпфера является пригодной только на протестантских территориях и регионах, возникает вопрос, играли ли какую-нибудь роль конституируемые через университеты и государственную политику пространства взаимосвязи для других областей школьного дела? Могли ли университетские образовательные пространства фактически также интегрировать остальное школьное и образовательное дело, объединяя его

<sup>1</sup> *Töpfer Thomas. Die Leucorea. S. 189.*

<sup>2</sup> *Töpfer Thomas. Die Leucorea. S. 189.*

в общую систему? Могла ли система стать синонимом пространства? Вопрос, поставленный в XVI—XVIII веках, получит ответ от тоталитарных режимов века XX-го.

**Университет как школа пространства.** Неинституциональное образование и внешкольная педагогика, однако, не были столь подвластны такой схеме. Подход Тёпфера идентифицирует образовательное пространство с педагогикой высшей школы. Подобный подход характерен для многих исследователей территориальных образовательных практик. «Университетское пространство», выходя за свои стены, становится «пространством университетов», определяющим другие «места», «тупики», «переулки», «улицы» и «магистралы» образовательного пространства в целом. Все остальные учреждения, функции, практики подверстываются, «рекрутируются», мобилизуются к университету как центру. Потому, например, Матиас Аше вкратце определял «образовательные пространства», как «прежде всего географически определенные *Rekrutierungsregionen*» с университетами в центре всех формирующих их связей<sup>1</sup>. Это приравнение образовательных пространств к университетским округам привело

к значительному расширению пространственных измерений, так как сила притяжения университетов выходила далеко за их региональную или территориальную среду. На это работала инфраструктура науки, других образовательных структур, подчинявшихся университетам, конфессиональная значимость университета для протестантской и католической церкви.

**Локальное и надтерриториальное пространство.** Тёпфер предлагает говорить о двух видах «образовательного пространства». С одной стороны, об узких региональных или территориальных взаимосвязях, в которых находились образовательные институты. Это региональное образовательное пространство. С другой стороны, монашеские ордена и затем университеты были втянуты в надрегиональные образовательные пространства, которые формировались на основе конфессионального родства и/или интеллектуальных сетей, порожденных активными, авторитетными, крупными образовательными институтами<sup>2</sup>. Надрегиональное сплетение пространств и центров при одновременном отгораживании от регионов особенно подчеркивает Шиндлинг, говоря, что изнанка конфессионально

<sup>1</sup> Asche Matthias. Zu den Funktionen der Universität Greifswald von ihrer Gründung bis zum Ende der schwedischen Herrschaft. Eine Überprüfung von historiographischen Attributen // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. Münster-Berlin, 2007. S. 29–58; Item. Der Ostseeraum als Universitäts- und Bildungslandschaft im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit. Baustein für eine hansische Kulturgeschichte // Blätter für deutsche Landesgeschichte. 1999. Bd.135. S. 1–20.

<sup>2</sup> Töpfer Thomas. Gab es 'Bildungslandschaften' im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte an Beispiel Mitteleuropas // Jahrbuch für Universitätsgeschichte. 2006. Bd.9. S. 101–112.

обусловленного обособления состояла в том, что оно шло против тесных связей с соседями. Возникали широко распространенные сообщества профессионального и/или интеллектуального родства<sup>1</sup>. А. Рутц подчеркивает, что такого рода связи, определенно правильные и важные, должны стоять в центре современной истории науки и университетов; но приобщение таких надрегиональных объединений и связей к разговору об образовательных пространствах подрывает рамки, в которых можно разумно говорить об образовательных пространствах. Термин «образовательное пространство» в таком случае больше не обозначает тем самым преимущественно региональные связи и локальные сети на всех уровнях школьного и образовательного дела, но выдвигает на первое место надрегиональные связи и обширные коммуникационные пространства и тем самым, в конечном счете, ставит высшее образование в центр внимания. В конце концов, мы можем таким образом, полемически говоря, увидеть огромное, многосоставное, со множеством связей образовательное пространство под названием «Европа», в которой исконные школьные и образовательные пространства совершенно теряются из вида<sup>2</sup>. Рутц полагает, что образовательные пространства должны прежде всего рассматриваться в качестве региональных феноменов. А вторым шагом могут рассматривать-

ся сплетения образовательных пространств между собой или надрегиональная сила одного, отдельно взятого образовательного пространства. Такая сила должна обозначаться уже не как образовательное пространство. Рутц выступает за то, что термин следует оставить в узко-региональном регистре<sup>3</sup>.

**Программа Андреаса Рутца.** Научный сотрудник Боннского университета, специалист по истории Германии в раннее Новое время, выдвинул следующие пожелания для исследований образовательных пространств, которые могут рассматриваться как некоторое подведение предварительных методологических итогов разрабатываемому в 1990-х—2000-х направлению:

1. Необходимо исходить из более широкого понимания образования, которое наряду с институциональными (школа и т. п.) принимает неинституциональные формы (культура образования). При этом не должно быть целью обнаруживать в каждом регионе единое образовательное пространство, в котором всем феноменам придается одно и то же значение. В одном и том же «месте» могут возникать различные образовательные пространства. Эти образовательные пространства иногда частично совпадают и только расходятся по краям, подчас сильно друг от друга отличаются, а в крайнем случае никогда не пересека-

<sup>1</sup> Schindling Anton. Katholische und protestantische Kulturlandschaften im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation // Hartmann, Peter Claus (Hrsg.). Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., 2006. S. 25–49.

<sup>2</sup> Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 19–21.

<sup>3</sup> Idem.

ются. Может быть установлена пространственная динамика образовательных пространств, которые никак не представляют собой статичный, однозначно ограниченный от других «пространственный бункер», в котором расположены образовательные институты и происходит образовательные процессы. Образовательные процессы, наоборот, порождают различные, глубоко друг с другом связанные образовательные пространства одного региона, целого государства, группы государств, всей Европы как таковой.

2. Отказавшись от «бункера», возможно выявить наряду с пространственной эпохальную и надэпохальную динамику образовательных пространств. Она изменяется в соответствии с развитием и дифференциацией образовательного дела и образовательной культуры конкретного общества. Ход времени исходит не из застывшего, ограниченного, неподвижного образовательного пространства. Необходимо центрироваться на перемене образовательных ландшафтов, их конкретно-исторических условий и последствий.

3. Географические рамки могут во всех случаях служить в качестве вспомогательных конструктов. К ним привязано изучение исследовательской литературы и источников. Проблема: не предупреждать результаты анализа заранее. Одинаковые предпосылки могут работать и для больших, и для малых территорий, старых государств и новых регионов. Исследования на

основе политических, экономических, социальных и в широком смысле культурных факторов постулируют единство средней величины, взаимосвязь регионов, ландшафтов, пространств, но действительность на порядок выше. Историко-педагогические исследования показывают широкий спектр образовательных институтов и культурно-образовательных феноменов<sup>1</sup>.

Применяя в работе сформулированные выше идеи, Рутц показывает, что со времени Реформации и Конфессионализации XVI—XVII вв. образовательные структуры все больше дифференцируются. Этот процесс еще более ускорился, начиная с Тридцатилетней войны. Наследие Средних веков — двойственность: локальные (региональные) и надтерриториальные явления. К середине XVIII века образовательные пространства испытывают нарастающее расширение школьной образовательной политики государства эпохи модерна. Истоки этого расширения — в протестантских княжествах и герцогствах, в принятии ими школьных уставов, своего рода «законов об образовании» в своих государствах. В XIX—XX веках мы уже видим широкую конгруэнцию образовательного ландшафта и политической территории. Помимо качественного скачка в расширении образования по площади, по уровням и сферам эта эпоха отличается все более и более развитыми светскими образовательными учреждениями и образовательными целями. В период 1750—1850 гг. в немецких

<sup>1</sup> Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 22–23.

землях, подчеркивает Рутц, происходит решающее изменение многогранного, не определяемого государством образовательного пространства с совершенно разными базовыми пространствами в зависимости от учреждения и образовательного явления — по направлению к единому, ориентированному на государство образовательному пространству. Например, в Рейнской области налицо преемственность мероприятий школьной и образовательной политики от просвещенческих школьных и образовательных реформ 1770—1780х гг. в трирском и кельнском курфюршествах — через централизаторские устремления французской администрации в 1800 г. — вплоть до нового Боннского университета (1818 г.) как университета рейнско-прусского государства и до последующих радикальных реформ прусского государства в области образовательной системы в первой половине XIX в.

В соответствии с третьим сформулированным требованием, видна необходимость особой работы по введению географического либо научно сгенерированного пространства. К примеру, понятие «Рейнская земля», столь же пестрое для Рутца и непонятное, как и нагруженное смыслами, при ближайшем рассмотрении «бежит от любой попытки установить определяющие границы, или же его границы являются чересчур зацементированными в анахроническом примыкании к прусской рейнской провинции. Невозможность единого определения

Рейнской земли, разумеется, является лучшей предпосылкой для того, чтобы поразмышлять о школьных образовательных пространствах соответственно неопределенности и флексибельности пространства исследования»<sup>1</sup>. Рейнская земля принимается им в качестве базового пункта для подбора научной литературы и источниковедения. Однако он призывает не обращаться с самого начала к четким границам и таким образом не конструировать заранее результаты исследования. Историко-педагогическая дискуссия может быть вставлена в контекст региональной истории данной земли. Что же составляет для истории этой территории ее образовательное пространство, какие аспекты его конституируют?

**Свои и еще более свои причины для образовательного пространства.** Отвечая на данный вопрос применительно к позднему Средневековью и раннему Новому времени, Кислинг проводит различие между внешними и внутренними факторами и исходит из корреляции между ними. Ко внешним факторам, которые могут конструировать образовательное пространство, он причисляет, с одной стороны, территории, династические связи, епископства, диоцезы и т. д., а также административное единство, и с другой — открытые политические, экономические или же в другом каком-либо смысле взаимосвязанно действующие пространства: промыслы, монастыри, городские пространства, транспортные, коммуникационные каналы и т.

<sup>1</sup> Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 25–26.

д. Конкретный состав действующих факторов выявляется в процессе исследования. К внутренним факторам Кислинг относит значимость тех или иных типов школ, концентраций школ того или иного типа, динамику влияния больших образовательных центров<sup>1</sup>. Рутц полагает, что для дискуссии об образовательных пространствах аспект *распространения* (воздействия, влияния; трансляции, передачи, эманации, излучения) из больших образовательных центров является, несомненно, важным, но стоило бы, скорее, говорить о *диффузии* (проникновении), чтобы не думать односторонне о центре и периферии, быть в состоянии рассматривать и обратные движения от провинции к центру. Желательно, поэтому:

— анализировать путь диффузионных процессов у институтов, персон, посреднических образовательных практик; воздействие отдельных учебных заведений и систем как образцовых, включая иерархическую ориентацию смежных учебных заведений на один центр, в том числе привлечение студентов, профессоров, книг, технических пособий в образовательные центры и, наоборот, отлив человеческого капитала в другие центры или в провинцию;

— изучать расширение доступа разных территорий к средствам коммуникации, к «СМИ» и таким образом к идеям;

— и, наконец, влияние и распространение конкретных форм применения преподаваемого, например, в рамках прагматической письменности, культуры чтения и т. д.

Как и при обсуждении региональных пространств, доказывает Рутц, нужно вторым шагом включить в обсуждение надрегиональные процессы диффузии. Здесь опять есть о чем подумать в обоих направлениях: от региона или от его центров как внутри него, так и к другим регионам государства или Европы и в обратную сторону от других регионов и центров к рассматриваемому региону<sup>1</sup>.

В любом случае налицо тесная связь и сопряженность локальной социокультурной и образовательной историй, их взаимозависимость и корреляция. Эта взаимозависимость, конечно, связана на общегосударственном уровне с системным анализом культурной динамики образовательных пространств, но пространства глобальные, как подчеркивают немецкие историки образования, это вторичная категория для историко-педагогического анализа<sup>3</sup>. Надрегиональные,

<sup>1</sup> Kießling Rolf. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte. S. 41; Flachenecker, Helmut & Kießling, Rolf. Städtelandschaften – Schullandschaften. Eine Einführung // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. München, 2005. S. 1–14.

<sup>2</sup> Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 26–27.

<sup>3</sup> См.: Иванченко Г. В., Рыжов В. П., Рыжов Ю. В. Системный анализ культурной динамики. Российские масс-медиа. 1885–2005. М.: Сообщество профессиональных социологов, 2011; Нарский И. С. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917–1922 гг. М.: Росспэн, 2001.

глобальные пространства появляются из конгруэнтности пространств региональных и локальных, сквозных связей. При этом на локальном уровне полезно спрашивать об образовательном пространстве в двух отношениях и с двух сторон. Для истории территории образовательные пространства являются инструментом анализа одной из сфер ее жизнедеятельности. Местная история конституирует себя в зависимости от различных особенностей данной земли (региона), включая ее образовательный ландшафт. Для истории образования из подчеркивания пространственной стороны дела вытекают категории для анализа и новые взаимосвязи. На переднем плане тут сети учреждений и центров, коммуникация и передача знаний (научный трансфер), образцы, типы и способы культурной динамики.

Рассматривая локальный аспект пространственной истории образования, Курт Везоли, например, подчеркнул сильную внутрирегиональную дифференциацию системы начального обучения. Она вытекала из конфессионально и профессионально (ремесленно) различной ориентации локуса. Влияния княжеской власти были ограничены соответствующей территорией (если они вообще были). Несмотря на обсуждение школьных вопросов реформаторской церковью на общих синодах герцогств и графств Клеве, Марк, Юлих и Берг, единое образовательное пространство Рейна

на уровне начального образования так и не сложилось<sup>1</sup>. В то же время общие черты в образовательной и школьной политике и праве, наоборот, не были особенно «рейнскими», но включались в некий надрегиональный образовательный дискурс, проявляющийся через процессы рецепции и взаимодействия, как смог установить Карл Хартер, рассмотрев образовательные документы на всем юго-западе немецких земель. Наоборот, сквозные процессы в области издания и распространения учебных книг могли формировать именно рейнское образовательное пространство. Вольфганг Шмиц демонстрирует, что кельнские издательства работали не только для городского университета и гимназий, но распространяли свою продукцию по всей Рейнской земле. В такой ситуации решающим было техническое превосходство кельнских предприятий над типографиями более мелких городков. Рейнские католические гимназии были ориентированы на Кельн и получали оттуда свои школьные книги — даже после роспуска ордена иезуитов в конце XVIII века. Когда протестантские школы Рейнской земли использовали книги не из Кельна и когда некоторые католические школы печатали их сами на месте, это не вредило доминантной роли издательской столицы для рейнского школьного и образовательного пространства<sup>2</sup>.

**Нелинейность пространства.**  
Образовательные пространства могут

<sup>1</sup> Wesoly Kurt. Elementare Schulbildung im Rheinland bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts // Rutz, Andreas (Hrsg.). Dar Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft. S. 31–54.

<sup>2</sup> Schmitz Wolfgang. Das Kölner Verlagswesen der Frühen Neuzeit als Mittler für die Bildung im Rheinland // Idem. S. 233–260.

складываться и развиваться в горизонтальном и вертикальном направлениях, фрагментироваться либо вовсе распадаться. Несмотря на организационную память и традиции, судьба образовательных пространств выглядит в каждом конкретном случае весьма причудливо. Например, как минимум до конца **XV века доминанта Кельна** в области научения прагматической грамоте оставалась значимой, формируя в этой образовательной области вокруг себя особое образовательное пространство. Кельнская канцелярия стала местом, где обучались клерки в большем числе, нежели у города была в них потребность. Их обучение влияло на канцелярские порядки и язык документов в других канцеляриях региона. Однако такое образовательное пространство с **XVI века распалось** под влиянием книгопечатания, конфессионализации, изменений политического деления и отхода от принятых стандартов канцелярских практик<sup>1</sup>.

Центральное место Кельна в рейнском образовательном пространстве высшей школы держалось со времени его основания в 1388 году до основания университета в Трире в 1473 году. Трир оттянул к себе часть ученой братии. С **XVI века** Кельнский университет, который не в последнюю очередь основывался на влиянии иезуитов, стал ядром католического школьного и образователь-

ного пространства Рейнской земли. Частично такую функцию для рейнских протестантов приобрел с 1655 года Дуйсбург, хотя впоследствии для них оставались важными внерейнские университеты. Также в конкуренции с Кельном в конце **XVIII века была** основана Боннская высшая школа, находившаяся уже под знаком идей Просвещения. Напротив, например, в еврейской школьной и образовательной системе Рейнской земли Кельн вообще никогда не играл центральной роли. Центрами средневековой еврейской учености были Шпайер, Вормс, Майнц, а затем и Бонн как майнцский форпорст, региональный центр для Нижнего Рейна<sup>2</sup>.

Особенностью немецких земель позднего Средневековья было активное присутствие духовных орденов в пространствах школьного образования. Школьный и образовательный ландшафт определялся нищенствующими и другими монашескими орденами. Он простирался, начиная с северной Франции, испанских Нидерландов через Рейнскую землю вплоть до Вестфалии. Надрегиональность была присуща не только католикам. Херборнская высшая школа, в которой учился Коменский, например, была ориентиром для многих протестантских территорий. Отправлявшиеся в нее учащиеся показывают, что, по крайней мере, на уровне средней

<sup>1</sup> *Grotten Manfred*. Pragmatische Schriftlichkeit im Rheinland im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit // Idem. S. 211–232.

<sup>2</sup> *Freitag Andreas*. Artisten und 'humanistae', Jesuiter und Aufklärer. Die Universitäten Köln, Trier, Duisburg und Bonn vom Spätmittelalter bis zum Ender des 18. Jahrhunderts // Idem. S. 55–78; Klein, Birgit E. Jüdisches Schul- und Bildungswesen im mittelalterlichen Rheinland // Idem. S. 191–209.

школы, кальвинистско-реформаторское пространство могло пронизывать собой многие исторические области даже с поликонфессиональным составом<sup>1</sup>. На уровне начальной школы до конца XVIII века явно доминировала локальная традиция. В итоге, конечно, конфессиональное лоскутное одеяло препятствовало формированию протестантского образовательного пространства, но и не давало монополии католикам, как это было до Реформации. Конфессиональное и административное разнообразие германских земель противостояло оформлению единого школьного и в целом образовательного пространства. Не было взаимосвязи школьных институций, единой конфессиональной ориентации, связующего политического пространства. Была характерна высокая диверсификация школьной и образовательной систем. Исследовательская парадигма для позднего Средневековья и раннего Нового времени в Германии, судя по работам современных немецких исследователей, должна рассматривать как можно больше историко-педагогических перспектив в каждой образовательной сфере каждого региона. Образовательное пространство на уровне начального образования могло выглядеть совсем иначе, нежели образовательное пространство средней школы того же региона; конфессиональная, экономическая и административная пестрота добавляли причин для разнообразия. В пространстве,

которое не характеризовалось конфессиональным и территориальным единством, институциональные формы обучения не полностью определяли образовательный ландшафт, что демонстрируют, например, исследования прагматической грамотности, книжного и издательского дела и многих других аспектов культуры образования в ту или иную эпоху в том или ином месте на том или ином уровне. Исследование региональных связей и переплетений в том случае, когда в каждом регионе формировалась своя история образования, показывает возникновение, наличие, диффузию значительных новых идей для образовательной региональной и надрегиональной истории.

**Заключение. Пространство Германии для России.** Отечественные историко-педагогические исследования в основном связаны либо с организационно-естественными границами образовательных пространств школ, пансионов, училищ, университетов, либо с историей образования внутри границ, проложенных и обозначенных не на основе педагогических, а на основе внешних педагогических факторов — чаще всего, административного деления. Множество хороших историй образования в губерниях, краях, областях реконструируют их образовательное пространство в не всегда естественно заданных рамках реально существовавших пространств, которые могли быть меньше или больше, чем пространство адми-

<sup>1</sup> См.: *Murdock Graeme*. Calvinism on the Frontier 1600–1660. International Calvinism and The Reformed Church in Hungary and Transylvania. Oxford: Clarendon Press, 2008.

нистративного деления. «Реальное» деление образовательных пространств проходило подчас совсем не так, не по тем изолиниям, нежели пространство власти. В большей степени обоснованы историко-педагогические исследования образовательных пространств городов вследствие их большей цельности, причем не только по формальным признакам. Отдельные проблемы существуют для историй образования внутри различных конфессий, исследований пространства сети частных школ, государственной и ведомственной политик в каждом из регионов империи. Большая пестрота ее со-

ставных частей, вплоть до волостей и уездов, недоверие власти к местным традициям и инициативам, попытки набросить единую образовательную сеть на все российские пространства обуславливает особый интерес к тем методологическим и историографическим путям, какими идут немецкие историки педагогики в изучении своего общества, стоявшего на переходе от Средневековья к Новому времени. Изучение отечественных образовательных пространств в селах и городах, уездах и волостях, краях и губерниях представляет собой важную задачу международного уровня.

### Список литературы

1. Бахманн-Медик, Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре / Д. Бахманн-Медик. – М. : НЛЮ, 2017. – 502 с.
2. Безрогов, В. Г. Право на веру: религиозное воспитание и проблемы толерантности в межпоколенных отношениях / В. Г. Безрогов. – М.-Таганрог: Памятники исторической мысли, 2003. – 351 с.
3. Иванов, О. Б. Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд / О. Б. Иванов, С. В. Иванова // *Философские науки*. – 2016. – № 1. – С. 39–49.
4. Иванова, С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски / С. В. Иванова // *Ценности и смыслы*. – 2014. – № 5 (33). – С. 4–17.
5. Иванова, С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С. В. Иванова // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2015. – № 6. – С. 23–28.
6. Иванченко, Г. В. Системный анализ культурной динамики. Российские масс-медиа. 1885–2005 / Г. В. Иванченко, В. П. Рыжов, Ю. В. Рыжов. – М. : Сообщество профессиональных социологов, 2011. – 199 с.
7. Калинина, Е. А. Формирование образовательного пространства провинциального города в первой половине XIX века / Е. А. Калинина // *Малые города в отечественной истории XIII–XX вв.* Отв. ред. К. А. Аверьянов. – М. : ИРИ РАН, 2012. – С. 186–195.
8. Крапоткина, И. Е. Образовательное пространство Российской империи в XIX в. / И. Е. Крапоткина // *Материалы за 8-а международна научна практична конференция «Бъдещите изследвания–2012»*. Т. 25: История. – София: Бял Град-БГ, 2012. – С. 25–27.
9. Логинова, О. А. Историко-конструктивный подход к изучению образовательных пространств учебных заведений современной России / О. А. Логинова // *Наука. Общество. Государство*. – 2013. – № 2(2). – С. 173–180.
10. Логинова, О. А. Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в

XIX – нач. XX в.: современный подход / О. А. Логинова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4(24). – С. 187–193.

11. Логинова, О. А. Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность / О. А. Логинова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 237–243.

12. Нарский, И. С. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917–1922 гг. / И. С. Нарский. – М.: Росспэн, 2001. – 613 с.

13. Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. н. трудов Межд-народной научно-практ. конф. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016, 2017, 2018. – 694 с., 933 с.

14. Пичугина, В. К. История педагогики в содержании высшего педагогического образования в условиях формирования нового образовательного пространства / В. К. Пичугина // Образование и общество. – 2017. – № 4(105). – С. 74–79.

15. Пичугина, В. К. Феноменология городского образовательного пространства: от античности к современности / В. К. Пичугина // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сб. трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. Т. А. Чичканова. – Самара, 2015. – С. 126–136.

16. Пичугина, В. К. Образовательное пространство античного театра: риторическое и физическое в постановках драматургов-классиков / Пичугина В. К. // История педагогической мысли и практики в России и мире. Под ред. Г. Б. Корнетов. – М., 2018. С. 76–83.

17. Пичугина, В. К. Антология педагогического наследия древней Греции и древнего Рима / В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов. – М.: Русское слово, 2019 (в печати).

18. Пичугина, В. К. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна / В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов // Вестник ПСТГУ. Сер.4: Педагогика, психология. – 2015. – № 3(38). – С. 116–128.

19. Asche, Matthias. Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit. Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vormoderne // Siebe, Daniela (Hrsg.). 'Orte der Gelahrtheit'. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches. – Stuttgart, 2008. – S. 1–44.

20. Asche, Matthias. Der Ostseeraum als Universitäts- und Bildungslandschaft im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit. Baustein für eine hansische Kulturgeschichte // Blätter für deutsche Landesgeschichte. – 1999. – Bd.135. – S. 1–20.

21. Asche, Matthias. Zu den Funktionen der Universität Greifswald von ihrer Gründung bis zum Ende der schwedischen Herrschaft. Eine Überprüfung von historiographischen Attributen // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. – Münster-Berlin, 2007. – S. 29–58.

22. Bunz, Enno. Die mitteleuropäische Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters // Flöter, Jonas & Wartenberg, Gunther (Hrsgs.). Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Elitenbildung. – Leipzig, 2004. – S. 39–71.

23. Flachenecker, Helmut & Kießling, Rolf. Städtelandschaften – Schullandschaften. Eine Einführung // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. – München, 2005. – S. 1–14.

24. Freitag, Andreas. Artisten und 'humanistae', Jesuiten und Aufklärer. Die Universitäten Köln, Trier, Duisburg und Bonn vom Spätmittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 55–78.

25. Grosvenor, I., Burke, C. and Norlin, B. (eds.). Engaging with Educational Spaces. Visualizing Spaces of Teaching and Learning. – Umea: University of Umea, 2015.

– 184 p.

26. Groten, Manfred. Pragmatische Schriftlichkeit im Rheinland im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 211–232.

27. Hartmann, Peter Claus. Kulturgeschichte des Heiligen Römischen Reiches 1648–1806. Verfassung, Religion und Kultur. – Wien-Köln-Graz, 2001. – S. 373–375.

28. Jakob, Reinhard. Die Verbreitung von Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz zwischen 1250 und 1520 unter historisch-geographischer Fragestellung // Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter Dickerhof, Harald [Hrsg.]. – Wiesbaden, 1994. – S. 117–128.

29. Jakob, Reinhard. Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz 1250–1520. Verbreitung, Organisation, gesellschaftliche Bedeutung. – Wiesbaden, 1994. – S. 23–136.

30. Jakob, Reinhard. Spätmittelalterliche Schullandschaften in Franken und in Bayern 1250 - 1520: ein Vergleich anhand ausgewählter Perspektiven und Beispiele // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. – München, 2005. – S. 157–182.

31. Kießling, Rolf. Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen in den spätmittelalterlichen Schullandschaften Schwabens // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. – München, 2005. – S. 247–248.

32. Kießling, Rolf. Der Forschungs-Ansatz ‚Frühneuzeitliche Bildungslandschaft‘ // Heinz Schilling & Stefan Ehrenpreis (Hg.). Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele, Hilfsmittel. – Münster/New York 2003. – S. 35–54.

33. Kießling, Rolf. Die Universität Dill-

ingen und die ‘Bildungslandschaft’ Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen. – 2000. – Bd. 101. – S. 9–34.

34. Kießling, Rolf. Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Rolf Kießling (Hg.), 450 Jahre Universität Dillingen. Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen an der Donau. – 1999. – Bd. 100. – S. 243–270.

35. Kießling, Rolf. Humanistische Gelehrtenwelt oder politisches Instrument? Das Gymnasium St. Anna und die Bildungslandschaft Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Nachrichtenblatt der Societas Annensis. – 1998. – Bd. 46. – S. 9–36.

36. Kießling, Rolf. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte // Schule, Universität und Bildung: Festschrift für Harald Dickerhof zum 65. Geburtstag. Flachenecker, Helmut, Grypa, Dietmar [Hrsgs.]. – Regensburg, 2007. – S. 49–66.

37. Klein, Birgit E. Jüdisches Schul- und Bildungswesen im mittelalterlichen Rheinland // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 191–209.

38. Murdock, Graeme. Calvinism on the Frontier 1600-1660. International Calvinism and The Reformed Church in Hungary and Transylvania. – Oxford: Clarendon Press, 2008. – 359 p.

39. Ridder-Symoens, Hilde de. Bildungslandschaften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit im Deutschen Reich und in Europa // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. – Münster-Berlin, 2007. – S. 13–28.

40. Rutz, Andreas (Hg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien: Böhlau, 2010. – 378 S.

41. Rutz, Andreas. Bildung und Region. Schul- und Bildungslandschaften als Forschungsaufgabe // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft

(1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 9–30.

42. Schindling, Anton. Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650-1800. 2. Aufl. – München, 1999. – S. 3–44.

43. Schindling, Anton. Katholische und protestantische Kulturlandschaften im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation // Hartmann, Peter Claus (Hrsg.). Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts. – Frankfurt na. M., 2006. – S. 25–49.

44. Schlegel, Gerhard. Zur Bildungslandschaft in Mecklenburg bis zur Reformation 1549 // Bleyenbergh, Ursula (Hrsg.). Leben mit der Bibel in vier Jahrhunderten. Zweite Ausstellung seltener Druckwerke aus dem Bestand der Historischen Bibliothek St. Anna. – Schwerin, 2005. – S. 130–136.

45. Schmitz, Wolfgang. Das Kölner Verlagswesen der Frühen Neuzeit als Mittler für die Bildung im Rheinland // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 233–260.

46. The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Edited By Sjaak Braster, Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés. – Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011. – 330 p.

47. Töpfer, Thomas. Die Leucorea am Scheideweg. Der Übergang von Universität und Stadt Wittenberg an das albertinische Kursachen 1547/48. Eine Studie zur Entstehung der mitteldeutschen Bildungslandschaft. – Leipzig, 2004. – 259 S.

48. Töpfer, Thomas. Die Universitäten Leipzig und Wittenberg im Reformationsjahrhundert. Aspekte einer vergleichenden Universitätsgeschichte im territorialen Kontext // Döring, Detlef (Hrsg.). Universitätsgeschichte als Landesgeschichte. Der Universität Leipzig in ihren territorialgeschichtlichen Bezügen. – Leipzig, 2007. – S. 41–83.

49. Töpfer, Thomas. Gab es 'Bildungslandschaften' im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte an Beispiel Mitteldeutschlands // Jahrbuch für Universitätsgeschichte. – 2006. – Bd. 9. – S. 101–112.

50. Wendehorst, Alfred. Die fränkische Universitätslandschaft in der Mitte des 18. Jahrhunderts // Neuhaus, Helmut (Hrsg.). Aufbruch aus dem Ancien régime. Beiträge zur Geschichte des 18. Jahrhunderts. – Köln-Weimar-Wien, 1993. – S. 267–288.

51. Wesoly, Kurt. Elementare Schulbildung im Rheinland bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 31–54.

52. Wollersheim, Heinz-Werner. Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen in der deutschen Bildungslandschaft // Flöter, Jonas & Wartenberg, Gunther (Hrsg.). Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung. – Leipzig, 2004. – S. 15–35.

## НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ



Е. Н. Астафьева

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ НА ОСНОВЕ ОБРАЩЕНИЯ К ПРОШЛОМУ: РЕТРОИННОВАЦИЯ, РЕТРОВВЕДЕНИЕ ИЛИ ТРАДИЦИОННАЯ ИННОВАЦИЯ?

УДК 37:001.4

ББК 74в

Понятие «ретроинновация», используемое некоторыми современными авторами применительно к педагогическим нововведениям, которые основаны на использовании ранее имеющихся достижения теории и практики образования, вызывает резкую критику. Вместо понятия «ретроинновация» предлагается использовать такие понятия, как «ретровведение», «традиционная инновация» и даже «педагогическая инновация».

**Ключевые слова:** педагогическая инновация; ретроинновация; ретровведение; традиционная инновация.

E. N. Astafieva

### PEDAGOGICAL INNOVATIONS BASED ON THE CASE TO THE PAST: RETRONASAL, RETROUVERA OR TRADITIONAL INNOVATION?

The concept of «retroinnovation», used by some modern authors concerning to pedagogical innovations, which are based on the use of previously available achievements of the theory and practice of education, causes sharp criticism. Instead of the term «retronasal» is proposed to use terms such as «retrouvera», «traditional innovation» and even «pedagogical innovation».

**Key words:** pedagogical innovation; retronasal; retrouvera; traditional innovation.

В современной педагогической науке высказывается точка зрения, что «на сегодняшний день понятие инновации в образовании рассматривается как обновление и нововведение. <...> Совершаются также попытки классифицировать нововведения и разделить их на несколько видов. Один из новейших вариантов классификации инноваций в области образования выглядит так: 1. *Аналоговая*. Эта инновация строится на том, что берется известный в педагогике подход, к которому пристраивают частное нововведение. <...> 2. *Комбинированная*. Представляет собой процесс, в котором несколько известных образовательных блоков объединяются, и получается совершенно новый подход. 3. *Ретроинновация*. Заключается во внедрении в современную педагогическую практику нескольких исторически забытых подходов. <...> 4. *Сущностная*. Характеризуется неприменимой ранее инновацией в современном образовании»<sup>1</sup>. Таким образом, высказывается мнение, что «инновационная идея может быть как объективно новой, так и ретроинновацией. Ретроинновация — это идея,

которая уже существует, описана, технологически инструментирована»<sup>2</sup>.

Согласно позиции некоторых авторов, например, экономиста Е. Б. Поляковой, ретроинновации выступают как новое направление исследования теории и истории образования в условиях в условиях его трансформационных преобразований<sup>3</sup>. Особое значение ретроинновациям придает М. В. Богуславский. Он, в частности, пишет: «В современной образовательной практике реализуются различные виды инноваций. Наряду с проективными инновациями в настоящее время все более проявляются так называемые *ретроинновации*. При этом подчеркнем, что само понятие “ретроинновация” не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, при котором в современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее присутствовавшие в нем феномены»<sup>4</sup>. К. Е. Сумнительный дает следующее определение рассматриваемому явлению: «*Ретроинновация* — перенесение в современную практику модифицированного варианта уже существующего

<sup>1</sup> Инновации в образовании. Режим доступа: URL: <http://kak-bog.ru/innovacii-v-obrazovanii> [дата обращения - 04.11.2018]

<sup>2</sup> Повышение эффективности реализации приоритетного национального проекта «Образование» на уровне общего образования. Режим доступа: URL: <http://rcpohv.ru/post/open/196> [дата обращения - 06.11.2018]

<sup>3</sup> Платонова Е. Д. Ретроинновации как новое направление исследования теории и истории образования в условиях трансформационных преобразований // Федотова О. Д., Пивунов О. В. Педагогическое наследие А. Е. Снесарева в свете современных тенденций развития образования. М.: АПКИППРО, 2008. 155 с.

<sup>4</sup> Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI в. // Интернет журнал «Проблемы современного образования». 2014. № 1. С. 5–11. С. 10. Режим доступа: URL: <http://www.pmedu.ru> [дата обращения - 06.11.2028]

в прошлом феномена (гимназия, лицей, профильное обучение и т. п.)»<sup>1</sup>.

С. В. Куликова и А. В. Селезнев, развивая идеи М. В. Богуславского и К. Е. Сумнительного, пишут о ретроинновациях, как об «актуализации позитивного педагогического опыта в новых социокультурных условиях. <...> О ретроинновациях следует говорить, — продолжаю они, — когда в современную практику переносятся в несколько модифицированном виде уже имевшийся в прошлом, но в силу исторических обстоятельств переставший применяться феномен»<sup>2</sup>. По мнению С. В. Куликовой и А. В. Селезнев, «поскольку историческое прошлое возвращается всем пакетом, то, анализируя возвращающиеся исторические феномены, соотнося их с той эпохой, из которой они возвращаются, можно предвидеть и заранее осмыслить и представить последовательное включение в современный образовательный контекст новых ретрофеноменов. Известная повторяемость предшествующих явлений на качественно новом витке развития позволяет прогнозировать будущие инновации, а точнее, ретроинновации»<sup>3</sup>.

Следует отметить, что термин *ретроинновация* используется не

только в педагогике, но и в других отраслях научного знания, хотя и интерпретируется он по-разному. Так, экономист Е. Е. Румянцева отмечает, что «*ретроинновации* — инновации, воспроизводящие на новом уровне ранее производящиеся изделия, способы и средства их производства»<sup>4</sup>. Архитектор и искусствовед А. Г. Раппапорт высказывает «предположение, что к числу нововведений можно относить и то, что существовало ранее, но было вытеснено новыми устройствами, институтами и формами организации. Поговорка — “новое — это хорошо забытое старое” была бы правильной, если бы она в действительности означала восстановление старого, но в большинстве случаев это не так, и новое предлагает ранее не испытанные формы и средства. Все это позволяет предположить, что в стратегии обновления может появиться новая “сфера обновления” или восстановления ранее практиковавшихся форм жизни. <...> В таком случае само понятие “ретроинновации” следует уточнить. Оно описывает относительную инновацию, то есть обновление, отнесенное к конкретным моментам прошлого или будущего»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Сумнительный К.* Инновации в образовании: мифы и реальность // Народное образование. 2007. № 4. С. 89–99. С. 91.

<sup>2</sup> *Куликова С. В., Селезнев А. В.* Инновация и ретроинновация – два пути «очеловечивания» российского образования // Методологические ресурсы качества педагогических исследований: материалы международной сетевой научной конференции РАО Методология научного исследования в педагогике (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В. В. Краевского) (Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.) / под ред. В. В. Серикова и В. К. Пичугиной. М.: Планета, 2016. С. 175–182. С. 180.

<sup>3</sup> Там же. С. 181.

<sup>4</sup> *Румянцева Е. Е.* «Новая экономическая энциклопедия» – послесловие к определению сущности базовых понятий экономической науки и практики. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 114 с. С. 27.

Однако не так все просто и однозначно обстоит с термином *ретроинновация*, как считают упомянутые выше авторы. Так, философ А. А. Исаев, резко критикующий правомочность использования этого слова в научных текстах, в частности, касающихся проблем развития образования, пишет: «Понимали ли авторы, ратующие за возвращение Российской академии образования “статуса научного учреждения” с целью продвижения “стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе”, что русский язык не случайно оказался, по сути, могильщиком национальной профессиональной философии и, одновременно, прародителем, не побоимся этого затертого ныне слова, великой литературы? Ведь достаточно прислушаться к языку, чтобы понять: известная максима здравого смысла “новое — это хорошо забытое старое” есть свидетельство уважения к традиции, а “ретроинновация” — терминологическое недоразумение — такое же, как и “научное учреждение”. Наука как свободный поиск ранее не бывшего знания всегда учреждает себя сама — в этом залог ее жизнеспособности»<sup>2</sup>.

Термин *ретроинновация* может восприниматься как *оксюморон*. В справочной литературе *оксюморон* «(др.-греч. ὀξύμωρον, букв. “остроумная глупость”, от др.-греч. ὀξύς “острый” + μωρός “глупый”) — до кажущейся нелепости заостренное выражение, образное сочетание противоречащих друг другу понятий; остроумное сопоставление противоречивых понятий, парадокс; стилистическая фигура или стилистическая ошибка — сочетание слов с противоположным значением (то есть сочетание несочетаемого)»<sup>3</sup>.

В некоторых исследованиях термин *ретроинновация* используется вне всякой логики. Это наглядно демонстрирует статья доктора педагогических наук из Санкт-Петербурга С. М. Марчуковой «Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования» (2012)<sup>4</sup>. Казалось бы, согласно заявленному С. М. Марчуковой названию, в ней должно содержаться, во-первых, определение того, что, по мнению автора, есть ретроинновация; во-вторых, описание того, в чем заключается специфика историко-педагогического изучения

<sup>1</sup> [Pannanopt A. G.] Ретроинновации // Башня и лабиринт. Режим доступа: URL: <http://raparades.blogspot.com/2013/10/281.html> [дата обращения - 09.11.2018]

<sup>2</sup> Исаев А. А. К проблемам предметной самодостаточности и методологических допущений «науки об обществе» // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2017. Том 6. № 6А. С. 90–97. С. 95.

<sup>3</sup> Оксюморон. Режим доступа: URL.: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Оксюморон> [дата обращения - 06.11.2018]

<sup>4</sup> Марчукова С. М. Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика. Сб. научных статей Международной научно-практической конференции / под общей ред. И. И. Соколовой. СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. С. 49–57. Режим доступа: URL.: <http://psihdocs.ru/s-m-marchukova-retroinnovaciya-kak-predmet-istoriko-pedagogich.htm> [дата обращения - 04.11.2028]

ретроинноваций; и, наконец, в-третьих, уточнение понимания того, что есть ретроинновация в логике историко-педагогического исследования.

Между тем, С. М. Марчукова начинает свою статью следующими словами: «В современных педагогических исследованиях, посвященных инновационной деятельности, все чаще встречается термин “ретроинновации”. Речь идет, — продолжает она, — об обращении к педагогическому наследию с целью его осмысления на новом гносеологическом и онтологическом уровнях, о выявлении условий становления и развития фундаментальных педагогических идей, а также — историко-педагогических предпосылок современных методологических и методических разработок»<sup>1</sup>. То есть, по сути, оказывается, что для С. М. Марчуковой *ретроинновация* — это есть обращение к педагогическому наследию с целью 1) его осмысления на новом гносеологическом и онтологическом уровнях; 2) выявлению условий становления и развития фунда-

ментальных педагогических идей; 3) выявлению историко-педагогических предпосылок современных методологических и методических разработок.

Однако такое обращение к педагогическому наследию отнюдь не связано с тем, что обычно называют ретроинновацией. История педагогики, изучающая развертывание историко-педагогического процесса в пространстве развития человеческого общества и культуры, на протяжении всего своего существования, вновь и вновь обращаясь к педагогическому наследию прошлого, стремится его переосмыслить, используя новые концепции и методы познания педагогического прошлого, по-новому трактуя предмет своего исследования<sup>2</sup>. История педагогики постоянно пытается выявить условия становления не только фундаментальных педагогических идей, но также и множества образовательных практик, осмысливая их в контексте современной педагогической проблематики<sup>3</sup>. История педагогики постоянно претендует на

<sup>1</sup> Там же. С. 49–57.

<sup>2</sup> Астафьева Е. Н. Обсуждение современной историко-педагогической проблематики российскими исследователями // Историко-педагогический ежегодник. 2018 год. М.: АСОУ, 2018. С. 12–28; Корнетов Г. Б. Методология изучения педагогического прошлого историко-педагогической наукой // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 1 (15). С. 37–47. Корнетов Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 37–63. Корнетов Г. Б. Теория познания педагогического прошлого // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 11–32.

<sup>3</sup> Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Постигание педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения) // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 2 (16). С. 54–57; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Том 1. М.: АСОУ, 2018. Т. 1. 256 с.; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Том 2. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. 264 с.; Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. 260 с.

то, чтобы способствовать выявлению историко-педагогических предпосылок методологических, методических, технологических разработок в современной теории и практики образования<sup>1</sup>. Все это очевидно имеет место в истории педагогики, но также очевидно, что все это не имеет никакого отношения к ретроинновациям.

Говоря в названии своей статьи о том, что в ней ретроинновация будет рассмотрена в качестве предмета историко-педагогического исследования, С. М. Марчукова заявляет далее в самом тексте статьи о том, что «в качестве *объекта исследования* выбрано педагогическое наследие Я. А. Коменского»<sup>2</sup>. Но педагогическое наследие Я. А. Коменского при решении заявленной в заголовке проблемы может быть лишь тем конкретным материалом, который является потенциальным источником для создания того, что сегодня принято называть ретроинновациями. То есть, конечно, может быть поставлен вопрос о том, какие элементы педагогического наследия Я. А. Коменского используются или

могут использоваться для введения новшеств в современное образование, для обновления деятельности образовательных организаций, для создания новых педагогических систем, разработки технологий и методик обучения и воспитания. Но именно об этом С. М. Марчукова в статье не говорит ни слова.

С. М. Марчукова указывает на то, что «*ретроинновационные* исследования способствуют новому осмыслению историко-педагогических учений, обращенных *непосредственно* к педагогическому наследию Коменского, — и продолжает — Остановимся на теории педагогических формаций П. Г. Щедровицкого. Ее значение в области *комениологии* определяется прежде всего следующим: раскрытие *эпистемологической* направленности педагогического наследия Коменского в качестве его методологического основания; выявление *нелинейности* развития историко-педагогической мысли в разные исторические эпохи; разведение *инструментальной* педагогики и методологического ос-

<sup>1</sup> Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 4 (6). С. 57–62; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2016. 256 с.; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: Материалы Тринадцатой международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. 200 с.; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.

<sup>2</sup> Марчукова С. М. Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика. Сб. научных статей Международной научно-практической конференции / под общей ред. И. И. Соколовой. СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. С. 49–57. Режим доступа: URL.: <http://psihdocs.ru/s-m-marchukova-retroinnovaciya-kak-predmet-istoriko-pedagogich.htm> [дата обращения - 04.11.2018]

нования педагогического наследия Коменского»<sup>1</sup>. При этом оказывается совершенно непонятным, в чем заключается смысл этих ретроинновационных исследований. В том, чтобы по-новому прочитать тексты Я. А. Коменского? Но это к проблеме ретроинноваций, мягко говоря, не имеет прямого отношения. Автором заявляется общетеоретическая проблема изучения наследия великого педагога, предполагающая, в частности, его постоянную переинтерпретацию в том числе и в контексте все новых и новых проблем теории и практики образования. Результаты, получаемые в процессе этих переинтерпретаций, могут использоваться при разработке того, что некоторые авторы называют ретроинновациями. Но вот именно эта проблема, которая, казалось бы, и должна быть в центре статьи, С. М. Марчуковой даже и не заявлена.

Подводя итоги своим размышлениям, С. М. Марчукова пишет: «Ретроинновационные исследования, основой которых является новое осмысление педагогического наследия Коменского в социокультурных условиях современного мира, на новом онтологическом и гносеологическом уровнях, позволяют преодолеть устоявшийся хрестоматийный взгляд на его сочинения, увидеть новые аспек-

ты: историко-педагогических исследований <...>; модернизации содержания и структуры современного образования <...>; становления представлений о внеаудиторном образовании в методологии педагогики Нового времени».<sup>2</sup> Но причем здесь ретроинновации? По существу, С. М. Марчукова говорит о том, что авторитетный американский философ-прагматист Р. Ротри (1931–2007) называл рациональной реконструкцией прошлого, смысл которой заключается в стремлении исследователя не просто реконструировать, описать, объяснить и понять прошлое, а превратить его в эффективный инструмент для решения современных теоретических и практических проблем<sup>3</sup>.

Возникает вопрос, существуют ли какие-либо иные способы интерпретации использования достижений прошлого для решения современных проблем теории и практики образования в логике инноватики, помимо обращения к термину *ретроинновация*? Анализ литературы показывает, что такие способы существуют. Обратимся к конкретным примерам.

В 1989 г. была издана книга отечественного философа и социолога А. И. Пригожина «Нововведения: стимулы и перспективы», которая справедливо признана одной из

<sup>1</sup> Там же. С. 49–57.

<sup>2</sup> Марчукова С. М. Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика. Сб. научных статей Международной научно-практической конференции / под общей ред. И. И. Соколовой. СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. С. 49–57. URL.: <http://psihdocs.ru/s-m-marchukova-retroinnovaciya-kak-predmet-istoriko-pedagogich.htm> [дата обращения – 04.11.2028]

<sup>3</sup> Ротри Р. Историография философии: четыре жанра / пер. с англ. И. Джохадзе. М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. 176 с. С. 49–64.

этапных в становлении инноватики в нашей стране. В этой книге А. И. Пригожин, понимая под инновациями нововведения и рассматривая различные возможные варианты типологии инноваций (нововведений), положил в основу одной из таких типологий принцип отношения к своему предшественнику. На базе этого принципа он выделил следующие типы нововведений: *замещающие* (полностью вытесняющие устаревшие средства); *отменяющие* (исключающие какие-то средства, не заменяя их новыми); *возвратные* (возвращение к прежнему средству в связи недостатками вновь введенного, от которого отказываются); *открывающие* (создающие средства, не имеющие сопоставимых функциональных предшественников)<sup>1</sup>. Продолжая развивать рассматриваемую типологию, он писал: «По этому же принципу — отношения новшества к своему предшественнику — можно выделить еще одну интересную группу нововведений, воспроизводящих на современном уровне давно, казалось бы, исчерпавшие себя приборы и материалы. Назовем их “ретровведения”». Видимо, есть какая-то цикличность в эволюции новшеств, когда неожиданно актуальными становятся уже пройденные этапы развития техники»<sup>2</sup>.

Анализируя проблему ретровведений, А. И. Пригожин пытался углубить ее понимание: «Если феномен ретровведений составляет еще одну

инновационную закономерность, то в какой степени можно говорить о ее регулярности, о предсказуемости очередного витка инновационной спирали? <...> Новое видение устаревших форм обладает самостоятельной ценностью составляет контрастное сочетание прошлого и текущего. <...> В технико-технологической сфере господствует рациональность. Однако и там сказываются особенности восприятия человеком предметного мира. В поиске новых решений представляется естественным обращение к уже накопленному “генофонду” инноваций. Неоднократный запуск в оборот одних и тех же идей экономит время и средства. Инновационный антиквариат растет в цене»<sup>3</sup>. Таким образом, А. И. Пригожин не пользовался термином *ретроинновация*; он использовал термин *ретровведение*.

Спустя шесть лет после издания книги А. И. Пригожина в 1995 г. С. Д. Поляков уже в формате *педагогической инноватики* писал, используя термин ретровведение: «По отношению к предшественникам нововведения делят на замещающие, открывающие, отменяющие и самые парадоксальные — ретронововведения. <...> Ретронововведение — старое, забытое, которое вновь оказывается актуальным (появление в последние десятилетия групповых форм работы на уроках, казалось, навсегда оставленных в 20-е гг.; современные гим-

<sup>1</sup> Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат, 1989. 271 с. С. 41–42.

<sup>2</sup> Там же. С. 42.

<sup>3</sup> Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат, 1989. 271 с. С. 45–46.

назии, ориентированные на дореволюционные гимназии как образец)<sup>1</sup>.

В 2011 г. С. Р. Яголковский в своей монографии «Психология инноваций: подходы, модели, процессы», давая обзор существующих классификаций инноваций, в числе других приводит рассмотренную выше классификацию А. И. Пригожина по преемственности, указывая на замещающие, отменяющие, возвратные, открывающие инновации и на ретровведения<sup>2</sup>. Однако в последующем изложении в обобщающей таблице «Классификация инноваций», заявляя критерий «по отношению к существующей системе», С. Р. Яголковский называет только четыре вида инноваций (замещающий, отменяющий, возвратный, открывающий), игнорируя ретровведения без какого-либо объяснения причин.

В 1997 г. была издана книга «Инновационное движение в российском школьном образовании», в которой П. Г. Щедровицкий и А. А. Пинский предложили свои альтернативы тому, что сегодня многие авторы предпочитают называть ретроинновациями.

По мнению А. А. Пинского, «в конце 80-х — начале 90-х гг. для российской школы возникла ситуация — ранее абсолютно нереальная — возможности конструктивного освоения оригинальных, альтернативных зарубежных педагогических систем. <...> В Россию стали приходить идеи и люди, представляющие

педагогикау Монтеessori и Френе, вальдорфскую педагогикау и антиавторитарную педагогикау. Те системы, которые на Западе существовали как уже сложившиеся педагогические традиции, выступали как нечто интересное и новое для российских педагогов, а освоение и реализация (здесь есть важное и точное отличие от внедрения) той или иной из них вполне можно назвать *традиционной инновацией*. <...> Будем понимать под образовательной традиционной инновацией реализацию какой-либо особой педагогической традиции в новых для нее социальных и культурных условиях. <...> Это понятие является весьма широким. Поставим, например, несколько неожиданный вопрос: нынешние попытки создания гимназического образования в России — что это? Возобновление в новых, современных условиях традиции, прервавшейся в послереволюционные годы, или речь не о возобновлении традиции, но лишь о реализации неких глубинных педагогических принципов, уже освобожденных от традиционной формы? Но тогда встает вопрос, каким образом в педагогической традиции соотносится форма и содержание, то есть что является для традиции имманентным, неотъемлемым, а что может варьироваться? Является ли одним из обязательных признаков традиции постоянная эмпирическая ее реализованность (живая традиция), или же традиция может передаваться

<sup>1</sup> Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. М.: [б. и.], 1993. 64 с. С. 8.

<sup>2</sup> Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 270 с. С. 23.

не только из рук в руки, но и на уровне филиации, заимствования идей»<sup>1</sup>.

Отмечая всю неоднозначность понятия традиции и понятий, с ней связанных или к ней прилегающих, А. А. Пинский, не претендуя на попытку дать общий философский анализ понятия «традиционной новации», в цитируемом выше тексте подробно рассмотрел конкретный опыт освоения вальдорфской педагогики в России и попытался «извлечь из него некоторые, быть может, общие и педагогически интересные признаки образовательной традиционной инновации»<sup>2</sup>.

А. А. Пинский, предлагая «понимать предикат “современный” как то, что отвечает одновременно сущности сегодняшнего дня и потенциам реального будущего»,<sup>3</sup> писал: «Если речь идет о традиции как о чем-то живом, то очевидно, что главное свойство живого — это метаморфоз. В поле этого смысла совершенно точна формула Гадамера: “Традиция = вечная современность”. Консервативное же понимание традиции фиксирует предметные, знаковые, мыслительные формы традиции. Таким образом, мы видим здесь появление проблемы *неконсервативного традиционализма*. <...> Мы не отбрасываем бездумно все традиции в погоне за “зlobой дня”. Мы учимся у разных традиций, однако

ученичество — дело весьма активное, индивидуальное и негарантированное. Такова природа вещей: в голову человека можно вложить формальные знания о чем угодно, но никто не может совершать за другого работу *мыслеобразования*. Ровно как ее невозможно и совершить в одиночестве, без *другого*. По-видимому, сегодня это невозможно ни для одного индивида, ни для “одинокой традиции”»<sup>4</sup>.

Таким образом, А. А. Пинский использовал вместо получившего распространение в первые десятилетия ХХI в. термина *ретроинновация* термин *традиционная инновация* и разъяснял его смысл.

П. Г. Щедровицкий же вообще не видел необходимости в каком-либо особом термине. По его мнению, одна из функций, «которую несли на себе “инновационные группы” <...>, — это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, дисциплин, отдельных курсов. Этот смысл наиболее близок к содержанию понятия инновации, применяемому в области управления: нечто (технологическая разработка, единица содержания), переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией (нововведением, новшеством). Ученики

<sup>1</sup> Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 252–279. С. 255–256.

<sup>2</sup> Там же. С. 256.

<sup>3</sup> Там же. С. 278.

<sup>4</sup> Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 252–279. С. 279.

и последователи различных ветвей школы развивающего обучения (В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Репкина) распространяли методики этого обучения в педагогической среде с конца 60-х гг. Педагогика М. Монтессори и идеи так называемой вальдорфской педагогики, разработанные в конце прошлого — начале нынешнего столетия,<sup>1</sup> давно не являющиеся инновацией для мировой педагогической культуры; однако у нас в стране они не распространялись в течение 60–70 лет, и без сомнения, импорт этих педагогических систем в конце 80-х гг. оказался существенным социокультурным нововведением<sup>2</sup>. Во внедрении и распространении уже существующих педагогических систем П. Г. Щедровицкий видел один из смыслов «термина “педагогическая инновация”»<sup>3</sup>. При этом он сосредотачивал внимание именно на процессах внедрения и распространения уже существующих педагогических систем и разработок, рассматривая эти процессы как «пространства инновационности».

Подводя итог краткому обзору подходов к интерпретации инновационных процессов, так или иначе связанных с обращением и возрождением в новых условиях того, что уже было в теории в практике образования, можно констатировать: термин *ретроинновация* (М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный) не только не является общепринятым для обозначения определенных явлений теории и практики образования, не только не используется всеми исследователями, но даже вызывает у некоторых авторов резко отрицательное отношение, как очевидный *оксиморон* (А. А. Исаев). В качестве альтернативы этому термину использовались такие термины, как *ретровведение* (А. И. Пригожин, С. Д. Поляков), *традиционная инновация* (А. А. Пинский), и даже просто *педагогическая инновация* (П. Г. Щедровицкий). Тем же, кто термин *ретроинновация* использует, не всегда удается адекватно сформулировать и показать его значение и смысл (С. М. Марчукова).

---

<sup>1</sup> П. Г. Щедровицкий имеет в виду конец XIX — начало XX в.

<sup>2</sup> Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 61–78. С. 62.

<sup>3</sup> Там же. С. 62.

**Список литературы**

1. Астафьева, Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Постигание педагогического прошлого историей педагогики (вместо введения) // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4 (6). — С. 57–62.
3. Астафьева, Е. Н. Обсуждение современной историко-педагогической проблематики российскими исследователями / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический ежегодник. — 2018 год. — М.: АСОУ, 2018. — С. 12–28.
4. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI в. / М. В. Богуславский // Интернет журнал «Проблемы современного образования». — 2014. — № 1. — С. 5–11. Режим доступа: URL: <http://www.pmedu.ru> [дата обращения - 06.11.2018]
5. Инновации в образовании. Режим доступа: URL: <http://kak-bog.ru/innovacii-v-obrazovanii> [дата обращения - 04.11.2018]
6. Исаев, А. А. К проблемам предметной самостоятельности и методологических допущений «науки об обществе» / А. А. Исаев // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. — 2017. — Том 6. — № 6А. — С. 90-97.
7. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2016. — 256 с.
8. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества: Материалы Тринадцатой международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2017. — 200 с.
9. Корнетов, Г. Б. Методология изучения педагогического прошлого историко-педагогической наукой / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 1 (15). — С. 37–47.
10. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.
11. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
12. Куликова, С. В. Инновация и ретроинновация — два пути «очеловечивания» российского образования / С. В. Куликова, А. В. Селезнев // Методологические ресурсы качества педагогических исследований: материалы международной сетевой научной конференции РАО Методология научного исследования в педагогике (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В. В. Краевского) (Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.) / под ред. В. В. Серикова и В. К. Пичугиной. — М.: Планета, 2016. — С. 175–182.
13. Марчукова, С. М. Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования / С. М. Марчукова // Педагогическое образование в государствах — участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практи-

ка. Сб. научных статей Международной научно-практической конференции / под общей ред. И. И. Соколовой. — СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. С. 49–57. Режим доступа: URL.: <http://psihdocs.ru/s-m-marchukova-retroinnovaciya-kak-predmet-istoriko-pedagogich.htm> [дата обращения — 04.11.2018]

14. Оксюморон. Режим доступа: URL.: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Оксюморон> [дата обращения — 06.11.2018]

15. Пинский, А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) / А. Пинский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 252–279.

16. Платонова, Е. Д. Ретроинновации как новое направление исследования теории и истории образования в условиях трансформационных преобразований / Е. Д. Платонова // Федотова О. Д., Пивунов О. В. Педагогическое наследие А. Е. Снесарева в свете современных тенденций развития образования. — М. : АПКИППРО, 2008. — 155 с.

17. Повышение эффективности реализации приоритетного национального проекта «Образование» на уровне общего образования. Режим поиска: URL: <http://rsroh.ru/post/open/196> [дата обращения — 06.11.2018]

18. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Том 1. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 1. — 256 с.

19. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б.

Корнетова. Том 2. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.

20. Поляков, С. Д. В поисках педагогической инноватики / С. Д. Поляков. — М. : [б. и.], 1993. — 64 с.

21. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. — М. : Политиздат, 1989. — 271 с.

22. [Раппапорт, А. Г.] Ретроинновации / Башня и лабиринт. Режим доступа: URL: <http://rapardes.blogspot.com/2013/10/281.html> [дата обращения — 09.11.2018]

23. Ротри, Р. Историография философии: четыре жанра / Р. Ротри; пер. с англ. И. Джохадзе. — М. : Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. — 176 с.

24. Румянцева, Е. Е. «Новая экономическая энциклопедия» — послесловие к определению сущности базовых понятий экономической науки и практики / Е. Е. Румянцева. — М. : Берлин: Директ-Медиа, 2017. — 114 с.

25. Сумнительный, К. Инновации в образовании: мифы и реальность / К. Сумнительный // Народное образование. — 2007. — № 4. — С. 89–99.

26. Щедровицкий, П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 61–78.

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

28. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С. Р. Яголковский. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. — 270 с.

# ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Ю. В. Музыка

## СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАДАННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ РУБЕЖА XIX-XX вв.



УДК 37(091)(470)"18/19"  
ББК 74.03(2)53

В статье на основе трудов отечественных педагогов описываются и анализируются факторы, которые определяли постановку проблемы социальной заданности воспитания и влияли на решение вопросов воспитания личности в условиях социальных преобразований на рубеже XIX-XX веков.

**Ключевые слова:** воспитание; социальная детерминация; идеал; общественное сознание; социальные отношения; культурно-исторические связи.

Jul. V. Muzyka

## THE SOCIO-HISTORICAL CONTEXT OF THE SOLUTION OF SOCIAL DEFINED EDUCATION PROBLEMS IN NATIONAL PEDAGOGY OF THE XIX-XX CENTURIES

The article analyzes the factors that determined the formulation of the problem of the social defined education and influenced the question decision of education of individual at the peak of social transformation of the turn of the XIX-XX centuries based on the works of national pedagogues.

**Key words:** education; social determination; ideal; social consciousness; social relations; cultural and historical ties.

В последнее время в истории отечественной педагогической мысли намечился определенный интерес к изучению и анализу проблемы социальной заданности воспитания. По мнению ученых, осмысление роли и места воспитания в жизни общества и отдельной личности, свободы и зависимости воспитания от внешних факторов, его связи с общественным сознанием, соотношение социального и индивидуального ставят трактовку воспитания в прямую зависимость от понимания природы человека и общества. Проблема воспитания и его социальная детерминация привлекает исследователей, которые утверждают, что нельзя строить воспитание, не понимая его связь с природой человека, с одной стороны, и с социумом, с другой. Разрешение этой проблемы требует специального внимания педагогов к развитию социальных и индивидуальных сил личности в их взаимодействии. Воспитание как «явное или неявное руководство (управление) развитием человека является целенаправленным процессом физического и духовного развития человека как субъекта общественной деятельности и социальных отношений»<sup>1</sup> (Г. Б. Корнетов). «Чем больше прогрессирует общество, тем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания»<sup>2</sup> (А. Н. Леонтьев).

Опираясь на вышеизложенные положения, мы обратимся к истори-

ческому периоду рубежа XIX—XX века, поскольку педагогика составляет органическое единство с историческим и социально-культурным контекстом и анализ ее невозможен без исторических связей. Хронологически период рубежа XIX—XX («серебряный век» русской культуры (1890—1917 гг.)) избран нами для исследования не случайно. «Временем переосмысления» называет его митрополит Илларион Алфеев. Ученые XX века (С. А. Ан, Б. М. Бим-Бад, В. Г. Безрогов, С. И. Беленцов, М. В. Богуславский, Ю. С. Бузыкова, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов, Н. В. Семенова, Л. А. Степашко) характеризуют исследуемый период как «противоречивый» (он же — своеобразный, переломный, особый, пограничный, напряженный, мятущийся). Исследование педагогических воззрений и оценок рассматриваемого исторического периода обнаружило наличие прямо противоположных позиций. С одной стороны, рубеж XIX—XX столетия в России характеризуется как уникальная социально-политическая, экономическая, культурная ситуация. Это время, давшее миру замечательные образцы философской и педагогической мысли, отличающиеся богатством и многообразием педагогических концепций и технологий. Это период роста общественного интереса к педагогике и образованию, развития различных педагогических теорий и систем, основанных на новых и традиционных подходах к пониманию проблем обуче-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Природа всемирного историко-педагогического процесса // В кн.: Хрестоматия по истории педагогики. Хабаровск: ХГГУ, 2004. 260 с.

<sup>2</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с. С. 45.

ния и воспитания. С другой стороны, рубеж XIX—XX вв. характеризуется исследователями (Б. М. Бим-Бад, О. Б. Леонтьева, М. М. Одесская, С. Л. Савина, Т. Ю. Сидорина, Р. Г. Торося) как период социокультурного кризиса, разлада между социальными группами и культурными направлениями, период преддверия социальных потрясений, упадка, утраты идеалов и мировоззренческой целостности, «безвременья», «крушения гуманизма», эпоха пересмотра идеалов, переоценки ценностей.

Как показывают исследования М. В. Богуславского, В. Н. Введенского, Л. Д. Дергачева, А. Н. Джуринского, С. Н. Иконниковой, М. Н. Лукьянова, Г. Е. Миронова, М. В. Савина, Н. И. Яковкиной и др. для российской империи исследуемого периода были характерны глубокие контрасты в уровне жизни и образованности населения, причинами которых исследователи называют переход российского общества от аграрного к индустриальному типу хозяйствования (М. В. Богуславский), экономическую и политическую многоукладность экономики (В. Н. Введенский), отмену крепостного права и последовавшие за ней Великие реформы. Каждое из исторических событий рубежа XIX—XX столетия (террористические акты против правительства, убийство министров народного просвещения и внутренних дел, развитие общественно-политического движения, рост классовых противоречий, обострение

политической борьбы, студенческие волнения или брожения, революционная обстановка, поляризация социальных идеалов в обществе, технологизация производства, глубокая религиозность сохранившаяся в русском народе) определили особенности исторического, политического, экономического пути России, философских воззрений, педагогической мысли и общественного сознания. Эти особенности выражаются, прежде всего, в том, что на пике политических, экономических и социальных преобразований научная педагогическая мысль обратилась к изучению вопроса о факторах, механизмах, оказывающих влияние на воспитание, о воспитании ребенка, которое учитывает заданные внешние факторы, соотносится с идеалом общества и формируется на основе социально-этических ценностей (служение высшим ценностям — Родине, Богу) «... иначе вырастим людей без Бога в душе, эгоистов»<sup>1</sup> (В. Н. Сорока-Росинский).

В статье мы последовательно рассмотрим исторические, социально-экономические, философские, педагогические факторы, сформировавшие общественное сознание исследуемого периода, проследим зависимость воспитания от состояния общественного сознания. Опираясь на мнение Н. П. Юдиной, доказавшей, что факторы внешней и внутренней детерминации по-разному «участвуют» в формировании традиции, можно утверждать, что они по-разному «участ-

<sup>1</sup> Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко. М.: Педагогика, 1991. С. 118.

вуют» в формировании общественного сознания.

Исследуя работы ученых XIX, XX, XXI веков, можно утверждать, что на пике социальных преобразований в общественном сознании на первый план выдвигается концепт *идеал*: «монархический идеал», «политический идеал», «революционный идеал», «идеал личности-защитника» русского народа, «педагогический идеал». Анализ работ педагогов рубежа XIX–XX века показал, что это понятие является очень важным, поскольку идеал служит достижению определенной цели. Идеал рождается в общественном сознании как представление о должном, то есть он принимается при условии соответствия его идеальным представлениям личности, педагогическим ценностям общества и государства, актуальным для данной эпохи. «Идеал определяет содержание воспитания личности, то есть поиск идеала рождает идеал воспитания»<sup>1</sup>.

На рубеже XIX–XX столетия «идеал батюшки-защитника» продолжает господствовать в массовом общественном сознании русского народа. Он занимает одно из наиболее значительных мест в умах общества, имеет на протяжении столетий универсальное, неоспоримое значение, обладает абсолютным авторитетом. На протяжении истории монархическая составляющая общественного сознания в значительной мере определяла социальное поведение людей,

влияла на ход исторического процесса, являлась побудительной силой общественной активности. За весь период существования российской государственности идеал монарха отличался высокой жизнеспособностью, стойкостью, был популярен и принимался обществом. Вместе с тем, он ассоциировался с постулатами православия, государственной целостности, социально-этическими ценностями, идеями патриотизма, имперской идеологии.

Однако в исследуемый период образ царя Николая II перестал представлять «монархический идеал» для общества. Изучение архивных документов показало, что Николай II казался своим современникам человеком иной эпохи, даже не XIX, а XVII века. По мнению историков, царь не прилагал никаких усилий, чтобы смягчить остроту рабочего и крестьянского вопросов. Личность царя не соответствовала тому заданному сакральному идеалу, который веками сложился в обществе: «батюшка», «защитник», «личность». Личность монарха существенно отличалась от политической реальности рубежа XIX–XX веков, что привело к процессу разрушения монархического идеала в общественном сознании. Внутренняя политика государства тормозила политический и общественно-экономический прогресс государства. Расхождение между представлениями о верховной власти и реальной политической практикой самодержавия в рассматриваемый пе-

<sup>1</sup> Музыка Ю. В. Разработка концепции воспитания как социально-педагогического явления в трудах П. Ф. Каптерева // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 170–176.

риод стало настолько существенным, что традиционный образ «идеала-защитника» в лице царя постепенно размывался в сознании общества, авторитет государя падал.

Из приведенных рассуждений видно, что в рассматриваемый период в общественном сознании монархический идеал был дискредитирован политической практикой, однако у людей осталась вера, иллюзия в монархическую традицию, заданный идеал. Оставался некий заданный образ «идеала-защитника», который прочно удерживался в общественном мировоззрении. В результате, у общества на рубеже веков начинают возникать сложные вопросы: о смысле жизни, о том, что есть человек и каково его место в мире, о степени его взаимодействия с обществом, о идеале личности защитника, о невозможности сочетания свободы и равенства в рамках государства и т. п. Так, первоначально идея гуманизации общественных отношений получила яркое отражение в общественной и художественной деятельности. Описывая историю формирования общественного мнения в России, историк и публицист П. Н. Милоков отмечал, что в кризисные периоды «литература и закон уступают место философии и политике и в этих двух направлениях прогрессивные идеи заменяют идеи умеренные»<sup>1</sup>.

По утверждениям историков (В. В. Воровский, Н. А. Бердяев, Г. Р. Кузнецов и др.), революция

1905 года нанесла сокрушительный удар по веками устоявшимся понятиям: идеалу, взглядам, морали, ценностям, привела общество к отсутствию твердых нравственных начал, нарушению границ между добром и злом. Исследователи С. И. Голотик, С. В. Карпенко, Т. Ю. Красовицкая, В. В. Минаев утверждают, что большое влияние на формирование общественного сознания рубежа XIX—XX вв. оказала именно реакция российского общества на либерально-буржуазные реформы второй половины XIX в., и к рубежу веков эти настроения лишь сплелись в единый клубок<sup>2</sup>. С другой стороны, точка зрения Е. Н. Белавиной, Н. В. Семеновой позволяет нам понять, что «акт революции» принес с собой уважение к общественному мнению, рост чувства человеческого достоинства, возможность нравственного оздоровления, способствовал тому, что общество задумалось о своем будущем. Следовательно, революция 1905—1907 гг. как поиск другого заданного содержательного идеала «личности-защитника» стимулировала активность не только непосредственных участников революционного движения, но и всего населения. Русская политическая мысль накопила значительный потенциал в своем развитии: появляются исследования, касающиеся политического, экономического, общественного идеала.

<sup>1</sup> Милоков П. Н. Очерки по истории русской культуры. СПб: Издание журнала Мир Божий, 1901–1903. Т. 3. 436 с. С. 223.

<sup>2</sup> Голотик С. И., Карпенко С. В., Красовицкая Т. Ю., Минаев В. В. Россия на рубеже XIX–XX вв. Власть, экономика и общество // Новый исторический вестник. 2003. № 9. С. 221–271.

Итак, внешние исторические факторы, по мнению историков, ускорили и приблизили раскол общественного сознания, способствовали усилению конфронтации в российском обществе. Это, в свою очередь, не позволило выработать единую общенациональную идеологию, выражавшую ведущую тенденцию общественного развития России, ее подлинно национальные интересы. Результатом явилось многообразие умонастроений, целей, стремлений, интересов, циркулировавшее в общественном сознании, которые необратимо вели все проблемы к обострению, а страну — к революции.

В ряде факторов, оказавших влияние на формирование общественного сознания, одно из преобладающих значений имели также экономические факторы. Затяжной экономический кризис характеризовал новый этап развития экономики России на рубеже XIX—XX столетия. Природа данного кризиса, по мнению историков, глубоко специфична и противоречива.

Экономика России исследуемого периода имела свою специфику и значительно отличалась от экономики других стран. Историки относят Россию к странам так называемой «второй модели» с многоукладной хозяйственной системой, при которой крупные предприятия, новейшие организационные формы соседствовали с кустарно-ремесленным производством. Исследователи (Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов, Н. В. Семенова) отмечают достаточно высокие темпы индустриального роста экономики России, монополистическую перестройку крупной про-

мышленности, транспорта и кредита, которые поставили Россию в один ряд с передовыми странами Запада. Б. М. Бим-Бад подчеркивает, что в России очень быстро возникало то, к чему Запад шел столетиями (железные дороги, тяжелая, химическая, пищевая промышленность, новые крупные заводы). Но на пути к переменам стояло несколько основных препятствий: с одной стороны, развитие промышленности было необходимо для поддержания должного уровня боеготовности армии и государства, с другой стороны, правительство смотрело с опасением на социальные последствия индустриализации. Низкая покупательская способность некоторых слоев населения, особенно крестьянства, слабая банковская и жесткая налоговая системы исключали возможность серьезных капиталовложений. Основным противоречием в развитии страны стал огромный разрыв между сельским хозяйством и архаичными способами производства, а также социальное расслоение в обществе. В этих условиях экономические реформы в России протекали более конфликтно, напряженно, чем в странах первой модели. В результате, преодоление экономической отсталости страны, с одной стороны, экономический прогресс — с другой, породили социальную напряженность, накапливали огромный потенциал недовольства в общественном сознании. Исследователи отмечают, что характерной чертой рубежа XIX—XX стали забастовки так называемого «политико-экономического характера».

Г. Б. Корнетов отмечает еще одну опасность ускоренного технического и индустриального прогресса: открывая невиданные материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования и подъема культурного уровня всего населения, он «нес в себе опасность еще большего отчуждения личности».

Особо значимым в исследуемый период становится идеал, устремленный к механической надежности, точности машины: общество представлялось в виде огромного сложно устроенного механизма, организуемого государством, люди превращались в вид сырья, «материал для войны», «человека-массу» необходимых для решения назревших экономических, социальных, политических проблем и военных конфликтов. Люди становились винтиками, «функцией», частью социального и производственного механизма. Индивидуальность в «обществе машины», массового сознания и массовой культуры становится ненужной, обесцененной, несвободной.

Итак, экономические факторы, наряду с развитием науки и техники, индустриального прогресса, привели к более глубокому отчуждению, обезличиванию личности и одновременно обострили проблемы утраты человеческой индивидуальности, традиционных смыслов, идеалов, свободы и творческого развития.

Проанализировав внешние факторы, мы приходим к выводу, что об-

щественно-политические и экономические процессы рубежа XIX—XX веков в большей или меньшей степени обострили противоречия между требованиями жизни к человеку и обществу в целом и неспособностью государства выполнять эти требования. В общественном сознании появляются проблемы «распада личности» и «проблема массы», которая требовала переоценки представлений о личности.

Рубеж XIX—XX веков — это период, чрезвычайно богатый разнообразными, плодотворными поисками в русле философской проблематики. В это время были заложены базовые представления о сущности личности и общества, об особенностях их взаимоотношений на основе равной ценности, решались проблемы продления «культурного существования человечества», видения человеком этого мира, началось непосредственное, наиболее глубокое и целенаправленное изучение философами и педагогами вопросов воспитания личности и ее взаимоотношений с обществом. В исследуемый период принимаются попытки решить проблему «понимания человека», способного творить, а не подражать, поскольку человек, по мнению ученых-философов, не укладывается в клишированную модель представлений о нем. Человек ставился в центр культуры, становился ее высшей духовной ценностью. Человек, по мнению философов, должен развиваться и формироваться, как неповторимая личность, индивидуальность<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII—начала XX веков: монография; М-во образования и науки Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад. Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. 320 с. (Гл. 4).

Мыслители-философы рубежа веков стремились проникнуть, с одной стороны, в духовную субстанцию человека и, с другой стороны, на основе духовности выстраивали «личностную парадигму, которая учитывает внешние, межличностные и социальные отношения, морально-этические нормы»<sup>1</sup>.

В результате, одним из центральных идеалов философской мысли становится нравственность, определяющая «степень развития человеческого в человеке», а философский смысл жизни связывается со служением людям, с уважением к человеческому достоинству, уникальности человеческой индивидуальности и с заботой о благе людей.

**Рубеж XIX–XX вв. можно** рассматривать также как некий итог педагогических исканий XIX столетия. Это, по мнению педагогов, время «идеологического двоеверия»: столкновение новых педагогических идеалов и старой педагогической веры, то есть существования старых понятий, наряду с новым мировоззрением.

Педагогика рубежа XIX–XX жила в сложной, многопластовой, спорной атмосфере. В педагогической теории переплетались, споря друг с другом, доказанные положения и научно недостоверные воззрения. В педагогии появились новые представления об идеале человека, вызвавшие активное обсуждение педагогических

проблем, что привело к возникновению новых подходов к воспитанию молодого поколения. Педагоги ставили цель выяснить связь между условиями семейной жизни ребенка и его проявлениями; наследственностью и воспитанием; выявить условия, в зависимости от которых устанавливается темперамент, тип и характер человека (П. Ф. Лесгафт); решить проблемы воспитания ребенка в условиях социального кризиса (В. Н. Сорока-Росинский); обосновать зависимость процесса воспитания от внешних факторов (П. Ф. Каптерев); рассмотреть вопрос о том, насколько воспитание и воспитатель свободны от внешнего воздействия (К. Н. Вентцель). Педагогами велись споры о назначении школы, о роли государства и общества; церкви и религии в деле воспитания и т. д. Тем не менее, все ученые затрагивали одни и те же проблемы и задавались одними и теми же вопросами, без решения которых понимание трудностей, целей и специфики процесса воспитания человека было бы невозможно.

**Рубеж XIX–XX века — время,** когда утверждается новый педагогический идеал воспитания — воспитывать и образовывать Человека, на первый план выдвигается субъектно-личностная «сторона» идеала воспитания. «Идеал воспитания должен соответствовать социальным требованиям, личностным и педагогическим

<sup>1</sup> Ушаков В. В. Марксизм в контексте русской философской культуры рубежа XIX–XX вв. // История философии. 2014. № 19. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/marksizm-v-kontekste-russkoy-filosofskoy-kultury-rubezha-xix-xx-vv> (дата обращения: 09.03.2019).

установкам»<sup>1</sup>. Идеальным становился образ инициативного, самостоятельно мыслящего человека, владеющего новейшими знаниями из различных областей науки и умеющего их использовать их в своей практической деятельности.

Проанализировав исторические, философские, педагогические исследования рубежа XIX—XX в. и подчеркивая актуальность, особенность, значимость и противоречивость этого времени, мы приходим к следующим выводам.

Отличительной особенностью исследуемого периода является новый уровень развития промышленных, экономических, общественных, культурных отношений, потребовавший от человека совершенствования всех сфер общественной (политической, экономической, социальной) жизни, а также социально-экономических институтов, в том числе и воспитания.

Процессы масштабной модернизации, индустриализации, технизации, ускорившиеся в России на рубеже XIX—XX века, показали острую потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-технических кадрах. Эти процессы углубили и обострили спорные вопросы между запросами общества в области

народного образования и недостаточным уровнем его развития, когда государственная власть переживала глубокий кризис, а гражданское общество еще только начинало формироваться.

Рубеж XIX—XX вв. — это период, когда началось глобальное и целенаправленное изучение философской и педагогической мыслию вопросов воспитания личности и ее взаимоотношений с обществом, связей с природой человека, с одной стороны, и с социумом — с другой. Это время, когда на первый план выдвигается субъектно-личностная «сторона» идеала воспитания.

Контрасты, противоречия, спорные моменты в социально-экономической, политической, культурной, экономической жизни общества проявлялись как в теории, так и в практике воспитания, в том числе и в подходах к пониманию социального идеала, идеала человека и проблемы заданности воспитания. Процесс воспитания приобретает особый, заданный обществом социально-нравственный смысл, помогая ребенку стать социально активной личностью, педагогу — выявить значимые качества личности человека, чтобы воспитываемый исполнял долг перед Родиной, служил высшим ценностям и идеалам.

### Список литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX—XX вв. Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.

2. Белафина, Е. Н. Дискуссионные вопросы о правах личности на рубеже

XIX—XX вв. в России / Е. Н. Белафина // Вестник ТГУ. — 2013. — № 1. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussionnye-voprosy-o-pravah-lichnosti-na-rubezhe-xix-xx-xx-vv-v-rossii> (дата обращения: 11.03.2019).

<sup>1</sup> Музыка Ю. В. Разработка концепции воспитания как социально-педагогического явления в трудах П. Ф. Каптерева // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 170–176.

3. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 1998. — 115 с.
4. Богуславский, М. В. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры / М. В. Богуславский, С. В. Куликова, А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2 (38). — С. 15—27.
5. Голотик, С. И. Россия на рубеже XIX—XX вв. Власть, экономика и общество / С. И. Голотик, С. В. Карпенко, Т. Ю. Красовичкая, В. В. Минаев. // Новый исторический вестник. — 2003. — № 9. — С. 221—271.
6. Корнетов, Г. Б. Педагогические институты: историко-теоретический аспект / Г. Б. Корнетов // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2017. — 284 с.
7. Корнетов, Г. Б. Природа всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — В кн.: Хрестоматия по истории педагогики. — Хабаровск: ХГГУ, 2004. — 260 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
9. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры / П. Н. Милюков. — СПб. : Издание журнала Мир Божий, 1901—1903. — Т. 3. — 436 с.
10. Музыка, Ю. В. Разработка концепции воспитания как социально-педагогического явления в трудах П. Ф. Каптерева / Ю. В. Музыка // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 170—176.
11. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский; [Сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Т. Губко; АПН СССР]. — М. : Педагогика, 1991. — 239, [1] с.
12. Степашко, Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко ; Хабар. гос. пед. ун-т. — Хабаровск : ХГПУ, 1998. — 272 с.
13. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII - начала XX веков: монография / А. В. Уткин; М-во образования и науки Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. — 320 с.
14. Ушаков, В. В. Марксизм в контексте русской философской культуры рубежа XIX-XX вв. / В. В. Ушаков // История философии. — 2014. — № 19. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/marksizm-v-kontekste-russkoy-filosofskoy-kultury-rubezha-xix-xx-vv> (дата обращения: 09.03.2019).
15. Юдина, Н. П. История педагогики и педагогическое прогнозирование / Н. П. Юдина // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4(40). — С. 120—130.
16. Юдина, Н. П. История педагогики сквозь призму личности / Н. П. Юдина // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. — М. : Изд-во АСУ, 2013. — 186 с.
17. Юдина, Н. П. Отражение идеала личности и общества в профессиональных педагогических ценностях: исторический аспект / Н. П. Юдина // Культура педагогического труда в XXI веке: материалы всероссийской научной конференции. — Хабаровск: ДВГУПС, 2004. — Т. 2. — С. 17—32.
18. Юдина, Н. П. Поиск идеала и общественно-педагогическое сознание второй половины XIX века — источник формирования педагогической аксиологии. / Н. П. Юдина // Проблема сущности человека и типа личности: Материалы IV региональной межвузовской научно-практической конференции / ЧГПУ. — Челябинск, 2004. — С. 135—138.

Д. А. Степанов

**ФОРМАЛЬНОЕ  
И НЕПРИНУЖДЕННОЕ  
НАСТАВНИЧЕСТВО  
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США**



УДК 37(091)(73)  
ББК 74.03(7 Сое)

Статья рассматривает наставничество как деятельность, являющуюся одним из важных элементов системы образования США. Дается определение термина «наставничество», характеризуются основные субъекты наставничества, описываются основные этапы менторской деятельности. Дается определение формальному и неформальному наставничеству.

**Ключевые слова:** педагогика; наставничество; менторство; наставник; ментор; подопечный; формальное наставничество; неформальное наставничество.

D. A. Stepanov

**FORMAL AND INFORMAL MENTORING  
IN THE SYSTEM OF EDUCATION OF THE USA**

The article covers the peculiarities of mentoring in the system of education of the USA. It defines the term mentorship, enumerates the participants of mentorship, characterizes the stages of this process and defines formal and informal mentoring.

**Key words:** pedagogy; psychology; mentorship; mentor; mentee; formal mentoring; informal mentoring.

Наставничество, или менторство, является неотъемлемой частью системы образования США. Данное понятие носит междисциплинарный характер, так как находится в сфере интересов как психологов, так и педагогов-исследователей.

Сам термин «менторство» берет свое начало из классической поэмы Гомера «Одиссея», главный герой которой, отправляясь на войну с Троей, оставляет своего сына на попечение своего верного друга и мудрого советника по имени Ментор. Позднее вы-

ясняется, что богиня мудрости Афина перевоплощается в верного соратника Одиссея, чтобы помогать, наставлять и обучать юного Телемаха. Некоторые современные исследователи наставничества видят в этом отличительную черту менторства, которая заключается в том, что оно выходит за пределы таких категорий, как пол, культура и время.

На сегодняшний день в научном сообществе отсутствует общепринятое определение данного термина. Longman Advanced Learners Dictionary дает следующую дефиницию данной лексической единицы: *Mentoring — a system where people with a lot of experience, knowledge etc advise and help other people at work or young people preparing for work.* (Наставничество — система, в которой опытные лица оказывают поддержку людям на рабочем месте, а также помогают молодежи подготовиться к трудовой деятельности)<sup>1</sup>.

Необходимо, однако, привести также примеры дефиниций, которые были сформулированы непосредственно исследователями, занимавшихся и занимающихся изучением наставничества как психолого-педагогической категории. Так, например, О. Коллин определяет наставничество как «отношения между преподавателем и учащимся, в рамках которых реализуется образовательный процесс, целью ко-

торого является развитие индивидуальных умений и навыков субъектов познавательной деятельности»<sup>2</sup>. По мнению Д. Холла, менторство является «целенаправленным диалоговым взаимодействием преподавателя и учащегося, направленное на дальнейшее независимое развитие последнего»<sup>3</sup>. С. Грейвс и Т. Эддингтон полагают, что наставничество «есть добровольное и преднамеренное взаимодействие индивидов, целью которого является передача необходимых знаний, умений, навыков и жизненного опыта более опытного индивида менее опытному». С. Коуки убежден, что «наставничество — это сложный и многогранный процесс наставления, обучения, воздействия и поддержки, которые протекает между его участниками».

Наставничество, с точки зрения Д. Лонни и С. Кроуфорд, состоит из следующих компонентов: наставника (ментора), учащегося (подопечного) и среды, в которой происходит их взаимодействие (учебное заведение, лагерь, улица, дом и т. д.).

Американская психологическая ассоциация определяет наставника как индивида, способного оказывать помощь нуждающемуся лицу в процессе самообразования, саморазвития и самореализации. Он выполняет ряд задач, направленных на формирование, поддержание и развитие тех индивидуальных качеств, умений и

<sup>1</sup> Longman Dictionary of Contemporary English 6th edition. Director Summers Delia. Pearson Education Limited, UK. 2015.

<sup>2</sup> Audrey Collin, (1988) "MENTORING", Industrial and Commercial Training, Vol. 20 Issue: 2, pp. 23–27.

<sup>3</sup> Hall D. T. (2002) Careers In and Out of Organization. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

навыков личности подопечного, которые являются крайне важными для его дальнейшей академической и профессиональной деятельности. Помимо этого, ментор способствует нормализации эмоционального состояния учащегося, прибегая к таким приемам, как прогрессивная релаксация, аутогенная тренировка, индивидуальные беседы.

Д. Лонни и С. Кроуфорд в своем исследовании подчеркивают, что ментор также должен помогать подопечному с постановкой основных целей и задач при освоении той или иной образовательной программы, проводить беседы о профессиональном ориентировании, поощрять инициативность, выступать защитником учащегося в случае возникновения конфликтных ситуаций, давать рекомендации относительно проведения досуговой деятельности, предлагать дополнительные курсы, способствующие дальнейшему профессиональному и личностному росту подопечного<sup>1</sup>. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ментор выступает в роли консультанта, советника, наперсника, защитника и, в некотором смысле, бодельщиком.

Подопечный, согласно информации Американской психологической ассоциации, должен иметь четкое представление о том, зачем и почему ему необходима поддержка наставника. Осознание необходимости от-

ношений наставничества учащимся крайне важно для успешного взаимодействия с ментором. Также для положительного эффекта менторской поддержки подопечному нужно быть предельно откровенным во время беседы с наставником. Крайне важно для учащегося осознанно подходить к выбору ментора, учитывая его умения, навыки, опыт работы, отзывы его прежних подопечных, личные качества.

Наставничество как психолого-педагогический процесс, по мнению К. Крэм, проходит в несколько этапов<sup>2</sup>:

**Начальный этап.** На данном этапе протекают два тесно связанных друг с другом процесса. Первый процесс — это поиск учащимися лиц, способных оказать им педагогическую и психологическую поддержку для успешной адаптации к новой обстановке высшего учебного заведения. Второй процесс — это поиск преподавателем активных и ответственных молодых людей, готовых к тесному сотрудничеству, для преодоления возникших в ходе адаптации к новым условиям реализации учебной деятельности, а также готовых получить новые умения и навыки, необходимые для успешного усвоения курса.

**Этап развития.** Наиболее активный и плодотворный этап взаимодействия между преподавателем (наставником) и учащимся (подопечным). Ментор выступает в роли

<sup>1</sup> Lonnie D., & Crawford C. B. (2015). A Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design. *Journal of Leadership Education*, №4. pp. 31–49.

<sup>2</sup> Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, № 26, pp. 608–625.

профориентолога: проводит беседы, в которых объясняет нюансы того или иного курса образовательной программы, дает методические указания для успешного освоения курса, предоставляет необходимую организационную информацию. Преподаватель, выступающий в качестве наставника на данном этапе, может выполнять роль личного психолога своего подопечного, оказывая ему эмоциональную поддержку. На данном этапе очень важна степень субъектности подопечного. Если в ходе совместной деятельности учащийся не оказывает должного содействия наставнику, выраженного в своевременном выполнении определенного рода задач, откровенной беседе, заинтересованности во взаимодействии, то показатель эффективности наставничества может быть крайне низким, что в дальнейшем может окончательно остановить данные отношения. Напротив, при высоком уровне субъектности подопечного наставнические отношения могут перерасти в партнерские, а затем в дружеские.

**Этап сепарации** является терминальной стадией развития отношений между наставником и подопечным. Наступает данный этап по нескольким причинам. Так, например, учащийся проявил высокий уровень пассивности и неорганизованности, что негативно сказалось на эффективности наставнической деятельности преподавателя; низкий уровень организации субъектов наставничес-

кой деятельности (несистемные мероприятия, неподобающий уровень подготовки субъектов к совместной деятельности); конфликтные ситуации. Нередко причиной прекращения наставничества является и то, что преподаватель приходит к осознанию того, что подопечному больше нечему научиться. В таких случаях наставник после подготовительной беседы может порекомендовать учащемуся иного наставника для дальнейшего профессионального и личностного роста.

**Этап переопределения** заключается в возобновлении совместной деятельности ментора и подопечного. Возникновение данного этапа возможно при осознании субъектами наставнической деятельности того, что прекращение отношений было преждевременным. В данном случае инициатором возобновления совместной деятельности, как правило, является учащийся, осознавший острую необходимость в продлении курса наставничества. Бывают случаи, когда инициатором данного этапа выступает непосредственно сам ментор, который крайне остро осознает степень своей ответственности перед подопечным и старается оказать необходимую для его блага поддержку.

В системе образования Соединённых Штатов Америки наставничество можно разделить на две категории: формальное и непринужденное<sup>1</sup>.

Формальное наставничество характеризуется чрезвычайно глубоким

<sup>1</sup> American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychologist, № 57, p. 1060–1073.

и doskonaльным подходом к рассмотрению проблем подопечного. Как правило, взаимодействие между преподавателем и студентом происходит согласно определенному регламенту, установленному образовательным заведением. Деятельность ментора строго привязана к программе оказания менторской поддержки, разработанной администрацией. Ограничения наложены также и на свободный выбор партнера: учащиеся распределяются между преподавателями в соответствии с общей нагрузкой. Отношения между учащимся и преподавателем в большинстве случаев носят краткосрочный характер.

Формальное менторство получило широкое распространение в системе образования США по причине того, что не все учащиеся, которые испытывают трудности в освоении образовательной программы, могут найти общий язык с преподавателем во внеурочное время. Большинство студентов пренебрегает возможностью обратиться за помощью к преподавателю. В таком случае, администрация образовательного заведения вправе принудительно направить учащегося к ментору.

По мнению Д. Лонни, непринужденное наставничество является естественным компонентом общества, так как его можно наблюдать на протяжении всего процесса социализации индивида. Данный вид менторства

проявляется в результате взаимодействия двух субъектов, один из которых испытывает необходимость в приобретении определенных умений и навыков, а другой имеет желание передать свой профессиональный и жизненный опыт<sup>1</sup>.

Дж. Коттон утверждает, что непринужденное наставничество является более продуктивным, чем формальное, так как ментор обладает полной свободой действий и может самостоятельно выбирать как подопечных, так и методы работы с ними. Учащиеся же, по мнению исследователя, которым довелось принимать участие в процессе непринужденного наставничества, как правило, более удовлетворены результатом совместной работы с ментором, чем их сокурсники, которые были принудительно вовлечены в процесс формального наставничества. Характерной чертой непринужденного наставничества является атмосфера дружбы и взаимного уважения, что положительно сказывается на результате совместной деятельности<sup>2</sup>.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наставничество, или менторство, в системе образования Соединенных Штатов Америки — это сложный и многогранный процесс, истоки которого можно обнаружить в древнегреческой мифологии. Существуют три главных компонента наставничества: преподаватель-наставник (ментор), учащий-

<sup>1</sup> American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, № 57, p. 1060–1073.

<sup>2</sup> Cotton J. L., Miller J. S., & Ragins, B. R. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177–1194.

ся (подопечный) и среда (общество, институт). Менторство как психолого-педагогический процесс проходит в несколько этапов: начальный этап, этап развития, этап сепарации и этап

переопределения. В настоящее время в американской системе образования существует два типа наставничества: формальное и непринужденное.

#### Список литературы:

1. Audrey Collin, (1988) "MENTORING", Industrial and Commercial Training, Vol. 20 Issue: 2, pp.23–27.
2. American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, № 57, pp.1060–1073.
3. Cotton, J. L., Miller, J. S., & Ragins, B. R. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, № 43(6), pp.1177–1194.
4. Hall, D. T. (2002) *Careers In and Out of Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
5. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, № 26, pp. 608–625.
6. Longman Dictionary of Contemporary English 6th edition. Director Summers Delia. – Pearson Education Limited, UK. 2015.
7. Lonnie D., & Crawford C. B. (2015). A Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design. *Journal of Leadership Education*, № 4, pp. 31–49

**А. В. Уткин**

**РЕЦЕНЗИЯ**

**на монографию Г. Н. Козловой,  
А. В. Овчинникова, И. В. Петуховой  
«Власть и общество  
в развитии общего образования в России  
XIX – конец XX века»**

На основании тщательного изучения исторической литературы и архивных документов авторы монографии делают обоснованный вывод о том, что в России уже в конце XIX века была сформирована модель общественно-государственного сотрудничества в области образования. В данном аспекте, подчеркивая цикличность процессов в развитии отечественного образования, авторы рассматривают историю гимназического образования, развитие общего образования в первые годы становления советского государства, процесс развития взаимоотношений между властью и обществом в период Великой Отечественной войны и послевоенное время.

**Ключевые слова:** взаимоотношения власти и общества; государственно-общественные отношения в образовании; содержание общего образования; историко-педагогический контекст.

**A. V. Utkin**

**REVIEW**

**in the monograph of G. N. Kozlova,  
A. V. Ovchinnikov, I. V. Petukhova,  
«Power and society in the development  
of General education in Russia  
in XIX – the end of the twentieth century»**

According to thorough study of historical literature and archival documents, the authors of the monograph make a reasonable conclusion that in Russia at the end of the XIX century a model of public-state cooperation in the field of education was formed. In this aspect, emphasizing the cyclical processes in the development of domestic education, the authors consider the history of high school education, the development of General education in the early years of the Soviet state, the process of development of relations between the government and society during the great Patriotic war and the postwar period.

**Key words:** relations between government and society; state-public relations in education; content of General education; historical and pedagogical context.

На тему, которая вынесена в название книги, сегодня рассуждают практически все, кто имеет отношение к обучению и воспитанию будущих поколений российских граждан. И это вполне естественно. Государственно-общественные отношения стали одной из важнейших основ организации российского образования, история которого насчитывает сотни лет. Последние два века эти отношения сформировали тот национальный колорит образовательной системы, который стал именоваться отечественным просвещением. К этому слову мы вновь официально возвратились в последние месяцы, после почти четвертьвекового его забвения. Именно идея просвещения объединяла все силы и возможности различных слоев многоликого российского общества единой целью обучения и воспитания молодых людей. И это обстоятельство, как никакое другое, подчеркивает актуальность написанной книги.

Так исторически сложилось, что в России взаимоотношения власти и общества в основном рассматривались через парадигму конфронтации. В многочисленных историко-педагогических трудах убедительно доказывалось, что именно противостояние власти и общества стало той движущей силой, на основе которой развивалось российское образование, проходила его модернизация. В рецензируемом труде, напротив, делается акцент на тех идеях и положениях, которые несли объединительные начала, способствовали поиску компромисса между властью и различными

социальными силами, пытавшимися лучше обустроить отечественную систему образования и воспитания детей, используя для этого лучшие отечественные и иностранные гуманистические традиции.

Логика изложения фактического материала, добытого авторами в результате тщательного изучения репрезентативного круга источников и историографии, сделанные обоснованные выводы наглядно показали, что одним из принципов интерпретации стал, в отличие от многих ранее вышедших работ, позитивный характер восприятия проблемы. Именно взаимодействие (а не противостояние) власти и общества на протяжении двух веков предопределило основные тенденции развития общего образования в стране в сложный, насыщенный период модернизации — таков лейтмотив всей книги.

Особо следует отметить историчность методологического обоснования. Изложению фактического материала предшествует анализ работ видных представителей наук об образовании, включая представителей дореволюционной историографии. Подробно рассмотрены идеи П. Ф. Каптерева (полемизирующего с А. С. Окольским), В. Я. Стоюнина, М. Ф. Владимирского-Буданова, М. И. Демкова, П. Н. Милокова, Г. А. Фальборка, В. И. Чарнолуцкого, Н. В. Чехова, представителя российского консерватизма К. П. Победоносцева, А. А. Мусина-Пушкина и И. И. Толстого, занимавших в различные годы должности министров просвещения Российской империи, а также извес-

тных деятелей Русской православной церкви

На основании тщательного изучения исторической литературы и архивных документов авторы монографии делают обоснованный вывод о том, что в России уже в конце XIX века была сформирована модель общественно-государственного сотрудничества в области образования, имевшая тенденцию к поступательному развитию. Этот вывод представляется особо важным в контексте исторического развития России начала XX века, когда существовала реальная перспектива развития общественно-общественных отношений в новых для того времени условиях думской монархии.

Долгое время 1917 год рассматривался как непроходимая стена, по обе стороны которой существовали два разных мира, две разные эры и две разные истории одной страны. Сегодня, благодаря усилиям отечественной исторической науки, этот тезис уходит в прошлое, и надеемся навсегда. Содержание рецензируемой монографии соответствует этому взгляду. Авторы наглядно показали, что, хотя принципы организации народного просвещения после победы большевиков стали совершенно иными, в стране продолжали развиваться и реализовываться идеи и положения, многие из которых накапливались ранее, в процессе модернизационного развития пореформенного периода, в условиях совершенно иного политического режима.

Справедливо подчеркивается, что в первые годы своего существования

советская власть буквально заставила педагогическую общественность работать на реализацию ее политической программы, выполнять ее решения, которые практически всегда шли вразрез с накопившимися традициями организации и управления народным просвещением. Это обусловило приоритет командно-бюрократических форм регулирования общественно-общественных отношений в области образования, развивавшихся, как и педагогическая наука в рамках, заданных партийным руководством, которое имело как позитивные, так и негативные результаты. Законодательного регулирования этих процессов, особенно в период становления молодого советского государства, не было.

Говоря о более поздних периодах — середине и второй половине XX века, авторы подчеркивают цикличность процессов в развитии отечественного образования. В частности, они справедливо полагают, что образовательная политика в 1950—1960 годы в новых исторических условиях стала своеобразным повторением той политики, которая проводилась в 20—30-е годы.

Вторая глава монографии «Взаимодействие власти и общества по воспитанию учащейся молодежи в России XIX-XX вв.» открывается экскурсом в историю гимназического образования в аспекте участия властных структур и учета ими общественных интересов в этом процессе. В ней дана многогранная характеристика гимназических нормативных документов с точки зрения оптимального обеспечения процесса реализации го-

сударственных и общественных потребностей в образовании. В контексте четкой устремленности на социально необходимые педагогические результаты развития общего образования особое внимание уделено организации воспитательного процесса в гимназиях, ритуалам, этическому и эстетическому оформлению традиционных гимназических мероприятий, форме одежды, регламенту служб.

Реализация государственных интересов в педагогическом процессе и объективное влияние реально развивающихся в обществе процессов на практику воспитания показано не в общем методологическом плане, а на конкретно-историческом уровне. Под этим углом зрения в главе проанализированы социальный состав гимназистов, технология работы с кондуктивными книгами, раскрыты новые для историко-педагогического знания особенности введения секретного циркуляра министерства народного просвещения, который общественность окрестила «циркуляром о кухаркиных детях» и др.

Преимущественное описание истории становления гимназического образования оправдано общей темой монографии — гимназии, воспитывая чиновников, предназначались «для удовлетворения высших государственных и общественных нужд». Гимназия как социально-педагогический институт изначально находилась на стыке государственных и общественных интересов. Особенно власть привлекал воспитательный процесс, ибо именно благодаря воспитательному воздействию формировался тот тип личности,

который соответствовал представлениям власти о гражданах, как носителях государственной идеологии.

Вместе с тем, в логике исследования мы не нашли определения содержания ключевого понятия «воспитание», его смысловых интерпретаций в государственном и общественном сознании того времени. Данный вопрос снимается, если обратиться к результатам предшествующих этому исследований и публикаций авторов монографии. В частности, в монографии Г. Н. Козловой «Две корневые проблемы государственной воспитательной политики (социально-исторический аспект)» (Санкт-Петербург, Изд-во МИНПИ, 2004) первая глава посвящена категории воспитания как предмету отечественной педагогики в историческом контексте.

В главе акцентируется внимание на том, что в годы советской власти воспитание превратилось в важнейший компонент общего образования, что во многом способствовало решению одной из главных задач образовательной политики в СССР — развивать познавательные способности и социальную активность учащихся. В начале 30-х годов XX века новая власть определила стратегию дальнейшего совершенствования общего образования, в основе которой лежала политехнизация школы с детальным изучением основ наук, что также было направлено на реализацию этой задачи.

Достаточно полно представлен процесс развития взаимоотношений между властью и обществом в период Великой Отечественной войны и пос-

левоенное время. Автор главы уделяет особое внимание подготовке и началу реализации «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в СССР» (1958 г.), а также движению ученических бригад и другим вопросам развития отечественной школы послевоенного времени. Главное направление в деятельности советской школы — связь обучения с производительным трудом — представлено многообразно и достоверно.

Авторы монографии не обошли вниманием материалы июньского Пленума ЦК КПСС (1983), на котором было принято последнее в истории советского государства решение о реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Предстояло существенно изменить отечественное школьное образование, сделать его современным. Однако — и это справедливо подчеркивается в работе — ни государственные органы, ни общественность не смогли полностью реализовать многие идеи реформы. Это обстоятельство имело объективную причину: реализация реформы могла бы быть успешной только в условиях стабильного существования системы, но резкое изменение политической ситуации в Советском Союзе после 1985 года девальвировало идею реформирования системы образования на выдвинутых принципах.

Третья глава книги «Исторический опыт взаимодействия власти и общества в определении содержания общего образования в России (XIX—XX вв.)» посвящена анализу наиболее острой проблемы, которая всегда была

предметом спора власти и общественности — чему и как учить детей?

Организационно-педагогические и правовые аспекты этой проблемы рассматриваются автором в общем контексте развития отечественного образования на протяжении двух веков. Глава информационно насыщена — автор ссылается на большое число нормативных актов, педагогическую литературу и периодические издания. В хронологической последовательности перед читателем проходит картина изменения содержания образования различных предметов в отечественной школе. Сохраняя историко-педагогический контекст повествования, автор связывает изложение с важнейшими изменениями в политической жизни России, подчеркивая детерминизм изменений содержания образования социально-политическими процессами, проходившими в стране. Здесь необходимо отметить одно обстоятельство — подробное содержание обучения отдельных предметов вносит некий диссонанс в смысловую ткань исследования, имея характер информационной справки. Характер представленной информации может послужить началом создания отдельного историко-педагогического труда, необходимость которого вряд ли может вызвать сомнения.

Подводя итоги историко-педагогическому анализу вопросов содержания образования, подчеркивается его традиционная ориентация на политические задачи, которые ставились властью перед системой образования. Взаимодействию власти и общества в решении этого вопроса историей от-

водилась особая роль. Нужно было уравнивать объективные потребности времени и субъективные взгляды различных социальных групп на задачи, стоящие перед российской школой.

Научно-справочный аппарат монографии представлен богатым списком источников и литературы, насчитывающим более 300 наименований, а также приложениями, которые удачно дополняют конкретными данными текст монографии, особенно в части, посвященной содержанию обучения.

О вкладе авторов в историко-педагогическое знание свидетельствуют ряд выводов, сформулированных в заключении к монографии. В результате исследования исторического опыта взаимодействия власти и общества в развитии общего образования в России XIX — конца XX вв. авторы монографии констатируют, что «этот опыт с самых истоков историографии отечественного общего образования осмысливался в качестве значимой проблемы. Изначально специалисты по истории общего образования в России абсолютизировали роль власти в развитии общего образования, выделяли периоды развития общего образования в строгом соответствии хронологии царствования каждого императора».

Аргументирован вывод о том, что «обычно общество выступало в исследованиях по истории общего образования XIX — начала XX вв. как инертный социальный институт, пассивный и ведомый властными структурами. Однако, как показали результаты исследования, постепенно российское

общество стало выступать «как мощный и самостоятельный фактор развития общего образования в России», а «консолидация усилий власти и общества в развитии общего образования стала насущной необходимостью к середине XIX в. Именно тогда общество выступило в роли активного и самодостаточного института, который проявлял заинтересованность в преобразованиях общего образования».

Во взаимодействии власти и общества авторы книги проследили два взаимосвязанных аспекта. Первый — организация общего образования в соответствии со стратегией государственной образовательной политики в сфере образования (сущностный аспект). Второй аспект — восприятие этой организации педагогической общественностью (субъективный аспект). В дореволюционной и особенно в советской историографии длительное время, как показали авторы монографии, подчеркивалась «непримиримая вражда костной государственной власти и энергичной педагогической общественности. Однако с середины XIX в., несмотря на все более заметное расхождение стремлений власти и интересов общества в сфере образования, государственная власть вынуждена была считаться с требованиями педагогической общественности и учитывать общую атмосферу российского общества».

Во многом новый и обоснованный вывод состоит в том, что «мощную лавину инновационных и нередко крайне радикальных идей преобразования общего образования нередко уравновешивал здравый смысл властных

структур. Их здоровая инерционность в условиях категоричных отрицаний и кардинальных перемен сохраняла педагогическая целесообразность в общем образовании, которое развивалось под сильным воздействием общественных перемен (особенно накануне и в ходе Великих реформ)»).

В тексте работы отмечено, «что революционно-демократическая публицистика и ее сторонники в общем образовании усиливали нигилистические настроения среди учащихся, разрушали основы методики обучения и размывали традиционную для российского образования систему ценностей — гражданственность, основательность, исполнительность, дисциплинированность, религиозность». Однако, как убеждают авторы монографии, «постепенно влияние общества на ход и результаты общего образования стало определять перспективы развития социально-педагогических явлений. В целом, именно противостояние власти ускоренному и лавинообразному движению вперед во всех сферах общественной жизни обеспечивало позитивные педагогические результаты. Именно власть избегала «приманок новизны» и содействовала сохранению действенно эффективных приемов приобщения молодого поколения к научному знанию и человеческой культуре».

Российская власть рассматривала себя, судя по представленным в тексте источникам, как «самодовлеющий политический институт, способный подчинить своей воле процесс развития российского общества и управлять значимыми тенденциями развития

социума. Крах усилий власти, которая возлагала большие политические надежды на организацию общего образования, во многом вытекал из переоценки своих возможностей в управлении ходом истории и общественными процессами. Государственная власть России пыталась использовать общее образование как мощный рычаг преодоления социально-экономического и духовного кризиса России, но при этом она преувеличивала возможности педагогических явлений в общественной жизни».

Бесспорно, советская власть стала активно содействовать расширению влияния общего образования на развитие социальных процессов. Успехи советской власти в организации общего образования авторы монографии усматривают в том, что «общее образование стало развиваться в одном направлении с процессами жизнедеятельности советского общества».

Именно благодаря консолидации усилий власти и общества, общее образование в СССР, считают авторы книги, развивалось поступательно. Усилия государственной власти и инициативы общества по развитию общего образования представлены в тексте работы как однонаправленные и взаимодополняющие, несмотря на то что «сфера общего образования всегда в СССР рассматривалась в качестве надстроечного и вторичного явления». А. В. Овчиников, Г. Н. Козлова, И. В. Петухова полагают, что «общее образование систематически перестраивалось под влиянием изменяющихся идеологических установок власти». Идеологические постулаты о неис-

черпаемых возможностях творчества и мастерства педагога выдвинуты исследователями в качестве причины гипертрофирования человеческого фактора в сфере общего образования. В результате, озабоченность власти качеством общего образования, возникшую к 80-м годам XX в., авторы справедливо считают объективной.

Прочитав рукопись книги, можно заключить, что к выходу в свет под-

готовлено интересное и актуальное издание, расширяющее наши представления о взаимоотношениях власти и общества в развитии образования на сложных и динамичных путях модернизации отечественного образования. Эта книга — открытие нового дискурсивного пространства, в котором будут зарождаться новые смыслы отечественного просвещения.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Астафьева Елена Николаевна** — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.  
histped2009@rambler.ru

**Безрогов Виталий Григорьевич** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.  
bezrogov@mail.ru

**Дорохова Татьяна Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.  
70571@mail.ru

**Дорохова Екатерина Сергеевна** — студентка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.  
70571@mail.ru

**Заварзина Любовь Эллиевна** — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.  
lyubovzavazrina@mail.ru

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.  
abc1089@yandex.ru

**Лукацкий Михаил Абрамович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.  
LukatskyM.A@yandex.ru

**Музыка Юлия Владимировна** — аспирант кафедры педагогики Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, преподаватель Дальневосточного юридического института Министерства Внутренних Дел России, Хабаровск.  
Juliamuzyka@yandex.ru

**Степанов Денис Алексеевич** — ассистент кафедры английского языка Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, аспирант кафедры педагогики, г. Владимир.  
denis.spike.stepanov@gmail.com

**Помелов Владимир Борисович** — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.  
vladimirpomelov@mail.ru

**Шевелев Александр Николаевич** — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.  
san0966@mail.ru

**Уткин Анатолий Валерьевич** — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.  
ava-utkin@yandex.ru

**Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.**  
Телефон (3435) 25-55-01

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Astafieva Elena N.** — senior lecturer, Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.  
histped2009@rambler.ru

**Bezrogov Vitaliy G.** — Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Education. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow.  
bezrogov@mail.ru

**Dorokhova Tatyana S.** — candidate of pedagogical sciences, associate Professor. Associate Professor of pedagogy Department of Ural state pedagogical University, Ekaterinburg.  
70571@mail.ru

**Dorokhova Ekaterina S.** - student of the Institute of Philology, cultural studies and inter-cultural communication of the Ural state pedagogical University, Ekaterinburg.  
70571@mail.ru

**Zavarzina Lubov E.** — candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.  
lyubovzavarzina@mail.ru

**Kornetov Gregory B.** — Doctor of Pedagogy, professor. Head of Department of pedagogy of the State educational institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.  
abc1089@yandex.ru

**Lukatskiy Michael A.** — Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of the laboratory of theoretical pedagogy and philosophy of education of the Institute of education development strategy of the Russian Academy of Sciences, Moscow.  
LukatskyM.A@yandex.ru

**Muzyka Julia V.** — post-graduate student of the Department of Pedagogy Pedagogical Institute of the Pacific State University, lecturer of the Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Khabarovsk.  
Juliamuzyka@yandex.ru

**Stepanov Denis A.** - assistant Professor of the English Language Department at Pedagogical Institute of Vladimir State University named after Alexander and Nickolay Stoletovs, post-graduate student of the Department of Education, Vladimir.  
denis.spike.stepanov@gmail.com

**Pomelov Vladimir B.** — Doctor of Pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.  
vladimirpomelov@mail.ru

**Shevelev Alexander N.** — Doctor of Pedagogy, professor. Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg.  
san0966@mail.ru

**Utkin Anatoly V.** — Doctor of Pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.  
ava-utkin@yandex.ru

Министерство образования Московской области  
Академия социального управления

**XV международная научная конференция  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III  
ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАНИИ  
г. Москва, 14 ноября 2019 г.**

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Академия социального управления (АСОУ) проводит 14 ноября 2019 г. XV международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании».

**Работа Конференции начнется в 11.00 часов 14 ноября 2019 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Регистрация участников конференции начинается в 10.00.**

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru) до **15 июля 2019 г.**

Предполагается издать *сборник материалов конференции. Тексты объемом до 10000 знаков (0,25 п.л.)* должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой. Для публикации тезисов, получения сборника материалов конференции необходимо уплатить **организационный сбор в размере 1200 рублей.**

Предполагается также издать *монографию «Педагогические инновации и традиции в истории, теории и практике образования» и учебное пособие «Традиции и инновации в истории и теории педагогики». Все книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.*

Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п. л. (от 20000 до 80000 знаков) должны быть присланы вместе с заявкой и оплатой за публикации по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru) до 15 июля 2019 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация глав в монографии и разделов в учебном пособии должна быть оплачена почтовым или телеграфным переводом из расчета **10 копеек за один**

**печатный знак**, учитывая все пробелы, абзацы и сноски, то есть из расчета 2000 руб. за 0,5 п. л. (20000 знаков), 4000 руб. за 1 п. л. (40000 знаков), 6000 руб. за 1,5 п. л. (6000 знаков) и т. п.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы одновременно с заявкой в формате **Word**, набраны шрифтом **12,0 Times New Roman** через один интервал, с полями: левое – 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое – 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в **постраничных сносках**, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

*Организационный сбор и деньги за публикации следует оплатить одновременно с отправкой заявки и материалов для публикации переводом по адресу: 111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.* О произведенной оплате необходимо уведомить по двум электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru)

**Заявки, тексты и деньги должны быть присланы не позднее 15 июля 2019 г.**

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики). Дополнительную информацию о конференции можно получить по электронным адресам [abc1089@yandex.ru](mailto:abc1089@yandex.ru) и [histped2009@rambler.ru](mailto:histped2009@rambler.ru).

Заявка  
на участие в XV международной научной конференции  
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ  
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ИННОВАЦИИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ  
И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**  
г. Москва, 14 ноября 2019 г.  
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Место работы \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень, звание \_\_\_\_\_

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) \_\_\_\_\_

Телефоны (с указанием кода города):

служебный \_\_\_\_\_

домашний \_\_\_\_\_

мобильный \_\_\_\_\_

Электронные адреса:

домашний \_\_\_\_\_

служебный \_\_\_\_\_

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) \_\_\_\_\_

опубликовать главу в монографии (название) \_\_\_\_\_

опубликовать раздел в учебном пособии (название) \_\_\_\_\_

принять личное участие в работе конференции (да, нет) \_\_\_\_\_

выступить на заседании с сообщением (название) \_\_\_\_\_

Дополнительные пожелания \_\_\_\_\_

Дата отправки заявки \_\_\_\_\_

Редактор А. А. Носырь  
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

**Наименование СМИ:** «Историко-педагогический журнал»

**Зарегистрирован:** Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

**Главный редактор** А. В. Уткин

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

**Адрес редакции и издателя:**

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

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

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

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 4 (30) 2018 г. Дата выхода в свет: 20.03.2019 г.

Формат 70 × 100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 16,08. Тираж 500 экз. Заказ 521.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

**Адрес типографии:** 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.