

DOI: 10.17853/2304-1242-2017-4

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



4/2017

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. Нижний Тагил

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 научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (Ф) РГППУ, г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент	
СТЕНОГРАММА XIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУЦИИ В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА» (Москва, АСОУ, 16 ноября 2017 г.)	6

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор	
АПОСТОЛ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ (к 160-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля)	21
К. Н. Вентцель	
ИЗ ПЕРЕЖИТОГО-ПЕРЕДУМАННОГО, ПЕРЕЧУВСТВОВАННОГО И СДЕЛАННОГО	57
Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент, Корчагина Д. Ю.	
К. Н. ВЕНТЦЕЛЬ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ	67

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Неупокоев И. В.,

канд. ист. наук, доцент

**ПРОЦЕДУРА АТТЕСТАЦИИ УЧЕНИКОВ
НАЧАЛЬНЫХ СВЕТСКИХ УЧИЛИЩ**

(на примере г. Курган и Курганского округа

Тобольской губернии В XIX – начале XX вв.)74

Помелов В. Б.,

д-р пед. наук, профессор

**РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ**

В ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ

СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ84

Шилов А. И.,

д-р пед. наук, профессор,

Филиппова П. С.

СОСТАВ УЧАЩИХСЯ И ИХ УСПЕВАЕМОСТЬ

В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ

ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В.108

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Германович А. А.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ МЭН-ЦЗЫ123

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Герасимова К. Ю.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
РОССИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ
КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА144

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Астафьева Е. Н.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
В АКАДЕМИИ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ:
АНАЛИЗ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ
ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ161

Дьяконов И. В.,

канд. филос. наук,

Рыбаков В. В.,

канд. ист. наук

Яромир Червенка

«JANUA LINGUARUM RESERATA

(«ОТКРЫТАЯ ДВЕРЬ К ЯЗЫКАМ») Я. А. Коменского

(статья 2)181

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ203

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ206

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. В. Уткин



**СТЕНОГРАММА
XIII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУЦИИ
В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО
ОБЩЕСТВА»
(Москва, АСОУ, 16 ноября 2017 г.)**

УДК 016.3(470):37"2017"

ББК 74.04л0(2 Рос)ю11

В статье представлен сокращенный вариант содержания дискуссии участников XIII международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества», состоявшейся 16 ноября 2017 г. (г. Москва).

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли; история педагогики; историко-педагогическое знание; педагогическая институция.

A. V. Utkin

**NOTHAND RECORD
OF THE 13th NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
«HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE
AT THE BEGINNING OF THE 3rd MILLENEUM:
PEDAGOGICAL INSTITUTIONS IN THE HISTORY
OF HUMAN SOCIETY»**

The article presents the participants' reports of the XIII International scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third Millennium: pedagogical institutions in the history of human society», held on 17 November 2016 (Moscow).

Key words: development of education and pedagogical thought; history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; pedagogical institutions.

Корнетов Г. Б., *председатель оргкомитета конференции, д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва).*

Добрый день, уважаемые коллеги! Традиционно в Академии социального управления кафедрой педагогики проводится международная научная конференция, теперь уже тринадцатая — «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества». Сегодня на конференции присутствуют ведущие научные сотрудники Института Стратегии развития образования РАО, практически все представители российских вузов, представляющих центры историко-педагогических исследований: Волгоград, Нижний Тагил, Калуга, Воронеж, Челябинск, Нижний Новгород, Санкт-Петербург, Рязань, Самара, Владимир, Калининград, Москва. У нас сегодня замечательный день: в гостях конференции профессор, доктор педагогических наук, руководитель научной школы Анатолий Аркадьевич Фролов, которому недавно исполнилось 90 лет. Анатолий Аркадьевич инициировал издание собрания сочинений А. С. Макаренко — серии книг из 10 томов — и самым активным образом готовил это издание, получившее премию Правительства РФ. Это не только привычный для нас сборник работ

(многие работы А. С. Макаренко неоднократно издавались), но и изучение педагогического наследия великого педагога, которое сопровождается развернутым комментарием. Кроме того, в собрании сочинений достаточно много новых текстов неизвестного нам А. С. Макаренко. Напомню: четыре педагога, с точки зрения ЮНЕСКО, определили лицо теории и практики не только XX века, но во многом и начинающегося XXI — это Дж. Дьюи, М. Монтессори, Г. Кершенштейнер и А. С. Макаренко. Уникальные фигуры, признанные выдающимися теоретиками и практиками XX столетия, настоящие новаторы творчески развившие свои направления.

Фролов А. А., *д.п.н., профессор, Действительный член Международной макаренковской ассоциации (IMS) НГПУ им. К. Минина.* Уважаемые коллеги, премия правительства — это премия историкам педагогики и истории педагогики. За все время существования педагогики как науки ни один ученый не получал государственной премии в этой области, поэтому мне бы хотелось подчеркнуть, что таким образом отмечен не только вклад историков педагогики в развитие педагогической науки, но и отмечено колоссальное значение опыта А. С. Макаренко, который был принят не только профессиональным сообществом педагогов, воспитателей, но и всем прогрессивным чело-

вечеством, осознающим глубину и масштабность проблем воспитания подрастающих поколений. Уже третье поколение исследователей работает над изучением творческого наследия А. С. Макаренко, вместе с тем, выпуск новой серии — это коллективный труд не только российских ученых, но и многих наших западных коллег.

С помощью А. С. Макаренко педагогика вышла на уровень дисциплины, имеющей масштабный социальный характер. В одной из последних моих работ — «Макаренко и Дьюи — две вершины социальной педагогики XX века» — эта идея стала центральной. С нашей точки зрения, А. С. Макаренко — это наше будущее, это основы той социальной педагогики, проблемы которой с каждым новым десятилетием будут становиться все актуальнее.

Корнетов Г. Б. Думаю, что А. С. Макаренко — это не будущее и не прошлое, и не настоящее, это вечное, потому что есть такие вершины в педагогике, литературе, искусстве, науке, которые являются константами человеческой культуры.

Возвращаясь к программе конференции, по традиции мы предоставляем слово М. А. Лукацкому — эксперту ВАК РФ, далее предоставим слово главным редакторам журналов, в том числе главному редактору главного педагогического журнала страны «Педагогика» Р. С. Бозиеву. Мы поговорим о том, что происходит в журналах, а затем проведем круглый стол «Педагогические институции в

истории человеческого общества». К началу работы конференции был подготовлен ряд изданий, с материалами которых Вы можете ознакомиться в серии «Историко-педагогическое знание».

Лукацкий М. А., д.п.н., проф., член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования РАО, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ. Уважаемые коллеги! Работа Экспертного совета по педагогике и психологии определяется современными подходами к качеству научного исследования, формирующимися новыми требованиями к уровню выполнения кандидатских и докторских диссертаций.

Члены Экспертного совета отмечают общую тенденцию диссертаций по педагогике — большинство из них представляет собой некую разработку, некую социальную конструкцию, которая предлагается для применения, и при этом отмечается, что проведена экспериментальная работа, позволяющая выявить ряд закономерностей. На самом деле, в таких работах эксперимента нет, есть в лучшем случае апробация той модели, которую предлагает автор исследования. Если это разработка — то это не исследование. Если речь идет о разработках, это одна ситуация, если об исследованиях — принципиально иная. Разработка может быть выстроена на научной основе, но степень присуждается за проведение исследования.

Предлагаются разные решения этой сложной проблемы, так как диссертаций, содержащих исследование, становится все меньше. Более того, на собеседовании с соискателями ученой степени многие не могут обосновать использование исследовательских методов, статистического аппарата. И это при том, что количество работ (и докторских, и кандидатских), поступающих в ВАК, заметно снизилось. Докторские диссертации стали предметом особого внимания, и нет ни одной докторской, которая была бы принята Экспертным советом без тех или иных замечаний. Чаще всего автор работы вместе с председателем диссертационного совета (где было защищена данная работа) приглашаются для дополнительного собеседования, в ходе которого принимается окончательное решение о том, соответствует ли диссертация требованиям ВАК. На что в докторских диссертациях стали обращать особое внимание эксперты? Последнее время появилось немало работ, которые по существу берутся за решение междисциплинарных проблем, например: «Повышение конкурентоспособности выпускника вуза». Ясно, что это не собственно педагогическая тематика, присутствуют и культурологический, и социологический, и экономический аспекты. Следовательно, должны быть консультанты, представляющие соответствующие области знания. Есть, например, работы по качеству образования — но это тоже междисциплинарная проблематика.

Речь идет о том, что в междисциплинарных исследованиях по-другому прописан строй методологических мероприятий, иначе формулируются междисциплинарные задачи, которые должны быть решены в ходе проведения исследования. Тема может носить междисциплинарный характер, а само исследование его методология, логика, структура соответствуют понятию «междисциплинарность»? В чем отличие полидисциплинарности от междисциплинарности? Еще один аспект, который вызывает у членов Экспертного совета тревогу: слишком много диссертаций по компетенциям: каждая вторая кандидатская о том, как их надо формировать. Эксперты ВАК также обращают внимание на низкий уровень методологического оформления диссертационных работ. Какой теоретический вклад и в какую теорию внесен данным исследованием? Все уточняют понятия или вводят в оборот понятия, а на какой теоретической платформе построено исследование на этот вопрос соискатель ответить не может.

Вопрос: для допуска к защите кандидатской и докторской диссертаций нужно иметь не только публикации ВАК, но и статьи в журналах, которые входят в Scopus, Web of Science и др.?

Лукацкий М. А. Это положение введено с 2018 г. Соискатель кандидатской степени должен иметь 1 публикацию, докторской — 3 публикации в международных системах цитирования.

Вопрос: Речь идет о том, что меняются требования к рецензируемым изданиям Перечня ВАК, какие именно?

Лукацкий М. А.: Рейтинг журнала будет определяться тем, какое значение будут иметь показатели журнала по новым 10 пунктам. Количество журналов явно будет уменьшаться. Анализ статей в ряде журналов показал, что статья, как форма представления результатов научного исследования, становится редкостью. К примеру, в редакторском портфеле журнала «Современные проблемы образования», главным редактором которого я являюсь, 400 статей, но проблема возникает при отборе статей даже для одного номера.

Вопрос: Существуют ли черные списки для советов, для оппонентов, для руководителей-консультантов, для ведущих организаций?

Лукацкий М. А. Диссертационный совет, который имеет замечание, автоматически попадает в такой список, подобный список есть и для оппонентов. Эксперты, кстати, отмечают возрастающее количество отзывов ведущих организаций и оппонентов с огромным количеством орфографических ошибок, стилистически безграмотных. Кроме того, в отзывах даже на докторские исследования нет по сути серьезных замечаний.

Бозиев Р. С., д.п.н., профессор, главный редактор журнала «Педагогика». Означает ли это наличие нескольких научных консультантов в междисциплинарном исследовании? Если в докторской диссертации

может быть несколько консультантов, тогда и оппоненты должны представлять разные сферы научного знания.

Лукацкий М. А. Совершенно верно, если эта тематика междисциплинарная, то исследователь может привлекать консультантов (и оппонентов) соответствующей области, например, исследование проводится в области педагогики и медицины. К замечательной диссертации «Лингво-дидактический компонент в просветительской деятельности врача», была претензия именно такого рода — медик по образованию написал диссертацию по сугубо педагогическому аспекту.

Бозиев Р. С. В диссертации по педагогике должно быть разумное сочетание фундаментальности и практико-ориентированности, иначе она станет философским трактатом, а не педагогическим инструментом. Более того, требования к диссертации как таковой — тоже проблема, требования четко не сформулированы. Если это некая квалификационная работа, то под нее можно сделать жесткую матрицу, если это чисто научное исследование — методологического, философского характера — другой подход.

Лукацкий М. А. В условиях, когда уже сложились такие области знания, как нейродидактика, лингвопедагогика, психодидактика, кибердидактика, социодидактика, вопрос о том, может ли педагогика заниматься исследовательской деятельностью только в теоретическом аспекте, частично снимается.

Романов А. А., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета им С. А. Есенина. Руслан Сахитович отметил много противоречий и нестыковок в требованиях к диссертационным исследованиям, эти противоречия отражаются и на рейтингах диссертационных советов, последний из которых появился несколько дней назад. Создается следующая ситуация: диссертационный совет, состоящий из 25–27 профессоров, докторов наук диссертацию принимает, защита по факту состоялась, диссовет единодушно проголосовал «за», однако Экспертный совет ВАК эту диссертацию отклоняет. Возникает парадоксальная ситуация, выход из которой видится в определении требований к различным видам и уровням научных исследований.

Корнетов Г. Б. Следующий вопрос, который предстоит обсудить, — работа наших журналов. Мы традиционно говорим о тех журналах, с которыми активно сотрудничаем, их главные редакторы являются постоянными и деятельностными участниками всех мероприятий, проводимых историко-педагогическим сообществом. Недавно мы были участниками славной даты — юбилея журнала «Педагогика», которому исполнилось 80 лет, и празднование проходило в формате большой международной конференции.

Бозиев Р. С. Хочу поблагода-

рить всех тех, кто участвовал в подготовке конференции, прежде всего Григория Борисовича, который любезно согласился и блестяще провел круглый стол. Журнал «Педагогика» с большими традициями: за 80 лет своего существования были разные периоды, но издание всегда сохраняло свое лицо и высочайший научный и педагогический уровень. В соответствии с планом юбилейных мероприятий была проведена международная конференция, участниками которой стали 170 человек из 16 стран и практически всех регионов России. По результатам конференции опубликован 2-томник объемом около 600 страниц в авторской редакции.

В свое время было принято решение не включать журнал в систему Scopus. Было несколько условий, который для нас оказались неприемлемыми: статьи не больше 12 страниц, не менее 250 слов аннотация, список литературы должен быть впечатляющим и иметь перевод на английский язык. Таким образом, по требованиям системы из 12 страниц большая часть отводится аннотации, ключевым словам и списку литературы. Второй аспект: если в течение трех лет рейтинг журнала не повышается и индекс цитирования не увеличивается, то журнал выводится из системы. Для того чтобы увеличить индекс цитируемости и повышать рейтинг журнала, нужно треть его объема превращать в англоязычную версию. А еще через три года журнал должен выходить полностью на английском языке. Но

журнал выходит в России, он для российских ученых и преподавателей, и русский язык, наряду с английским, имеет статус международного.

Ни один российский педагогический журнал не входит в системы Scopus, Web of Science. Причем обе системы — коммерческие структуры, которые зарегистрированы одна в Амстердаме, другая в США. Особого смысла загонять все российские журналы в эти системы не вижу. Думаю, придется войти в систему Scopus, потому что журнал живет только за счет подписки, число подписчиков с каждым годом уменьшается. Велика вероятность того, что публикации станут платными, а для экономии средств количество авторов одной статьи на 7–8 страниц текста будет 8–10 человек. Эту парадоксальную ситуацию мы наблюдаем не первый год.

Вторая проблема, которая мне видится как главному редактору ведущего педагогического журнала страны, — использование интернет-источников при подготовке текста научной статьи. Для журналов доступность информации и огромное разнообразие баз данных обернулось бедой. Огромное количество авторов пишут статьи, пользуясь интернет-ресурсами. Анализ таких статей показывает, что авторы (в том числе ряд докторов наук) ссылаются на рефераты студентов, которые, в свою очередь, тоже у кого-то списаны. К примеру, приходит статья на 18 страниц со ссылками

на 17 источников, из этих 17 источников 15 являются студенческими рефератами. Приходится ужесточать требования к статьям, активно используя систему «Антиплагиат».

Третья проблема печатных периодических изданий — люди перестали читать — мы читаем только то, что сами пишем. Исчезли — как факт, как явление, как событие — научные дискуссии. Размыта собственная позиция исследователя: что он заимствует у коллег, что отвергает и почему, что вызывает интерес, а что является несущественным. Нет предмета дискуссии, и от этого статьи только проигрывают.

Историко-педагогический раздел в «Педагогике» — предмет особого обсуждения. Резко сократилось количество статей, раньше гарантированно писались работы к юбилеям: Макаренко, Ушинского, Сухомлинского, Толстого и т. д. Однако аналитических работ, сравнительно-исторических работ единицы, и то, что журналы зачастую становятся неинтересными, не беда журналов, это показатель уровня представленных в них исследований.

Савин М. В., *д.п.н., профессор, профессор кафедры криминалистики Волгоградской академии МВД России.* Во многих западных изданиях существует традиция публиковать негативные отзывы на диссертации, на книги. В наших изданиях последних десятилетий это как-то не принято, если бы такой блок материала вошел в содержание каждого номера, журнал

мог бы представлять больший интерес для читателя.

Бозиев Р. С. Такая возможность обсуждалась, но все же оценка диссертаций — это функция ВАК, а с учебниками и учебными пособиями ситуация сложнее, так как они прошли процедуру экспертной оценки и получили гриф УМО. Монографии можно и должно обсуждать, но рецензирование монографий — тяжелый и непоощряемый труд. Работая в составе УМО по педагогическим наукам, мне приходится сталкиваться с интересными аналитическими материалами, их мы будем публиковать.

Романов А. А., д.п.н. профессор, главный редактор научно-педагогического журнала Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина «Психолого-педагогический поиск». Поддерживая коллег, хотел бы отметить, что погоня за количеством статей для внутривузовских рейтингов преподавателей существенно сказывается на качестве этого вида научной продукции. Хороших статей очень мало, поэтому резко возрос объем работы, связанной с редактированием и рецензированием присылаемых материалов. Хотел бы отметить, что журналы в настоящее время выполняют не только образовательную и просветительскую функции — вокруг них группируются творческие коллективы тех ученых, исследователей, которые определяют векторы развития научных направлений, а в историко-педагогическом сообществе

осталось не более 200 активно работающих ученых. Закроются журналы — разрушится система связей, объективно необходимая для развития высшего образования, как ценности и пространства культуры.

Бозиев Р. С. Коллеги, обращаю ваше внимание на создание Ассоциации научно-педагогических изданий России, которая может служить профессионально рефлексивной средой, создающей условия для объединения профессионально-педагогического сообщества.

Уткин А. В., д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, главный редактор «Историко-педагогического журнала». Уважаемые коллеги, «Историко-педагогический журнал» — научно-периодическое издание, которое по соглашению с организаторами международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и Национального форума российских историков педагогики обеспечивает их информационное сопровождение, публикуя стенограмму и материалы участников. Наша конференция объединяет тех ведущих российских ученых в области истории образования и педагогики, которые составляют основу авторского коллектива издания. Кроме того, в журнале широко представлены исследования аспирантов, которые отражают возглавляемые Вами научные школы и направления.

Сотрудничество с Академией

социального управления, с педагогическим составом кафедры педагогики АСОУ, председателем редакционного совета журнала Г. Б. Корнетовым обеспечивает не только высокий научный уровень издания, но является основой для его развития.

Среди тенденций, особенно заметных в последнее время, отрицательная динамика географии статей. Публикационная активность еще 3 года назад была представлена 76 вузами РФ, но теперь снизилась почти в два раза. По-видимому, эта тенденция обусловлена общим сокращением численности вузов в России и профессорско-преподавательского состава, в том числе и исследователей проблем истории образования и педагогики. Во-вторых, увеличивается количество авторов, слабо представляющих предметную область и особенности историко-педагогического исследования. Ряд статей, присылаемых в редакцию, не имеют никакого отношения к исследованиям в этой области. Складывается впечатление, что у части авторов отношение к научной статье следующее: «Лишь бы отправить — авось опубликуют». Согласен с тем, что объем некачественной продукции и редакторской правки существенно возрос.

Журнал ориентирован на широкий профессиональный круг, в том числе студенчество. Современные студенты — будущие учителя самостоятельно к историко-педагогическому тексту не придут, поэтому, публикуя научные статьи ведущих ученых и оригинальные тексты «без купюр», журнал вы-

полняет как научно-методическую, так и практико-ориентирующую функции. В этой связи хотелось бы выделить еще одну проблему периодических педагогических изданий современной России — их поголовную ориентацию на Scopus и международные системы цитирования. Вспомним, в дореволюционной России существовало почти 900 педагогических изданий: теоретических, научно-педагогических, популярных, журналов для родителей, журналов для детей, журналов для семейного воспитания. На наш взгляд, необходимо вводить уровневый подход к оценке журнала как издания, учитывая предметную область исследования и характер целевой аудитории читателей.

Третья заметная тенденция — резко возросло количество работ в области региональных исследований, они интересны и хороши, они создают хороший иллюстративный фон, конкретизирующий историю развития педагогического пространства нашей страны, но глубоких методологически выверенных работ крайне мало.

Учитывая программу правительства «Создание цифровой образовательной среды», в соответствии с которой к 2025 году в 30 раз должно увеличиться количество студентов, получающих образование в дистантных формах обучения, нам необходимо вернуться к идее создания электронного контента и сайта российских историков педагогики, к вопросу создания интернет-пространства историко-педагогического сообщества.

Корнетов Г. Б. Спасибо, уважаемые коллеги, информация принята к сведению. Во многом Ваши предложения становятся основой деятельности нашего сообщества. Так, в апреле состоялся Форум, в рамках которого был проведен круглый стол — идея была предложена Р. С. Бозиевым и А. В. Уткиным, — посвященный Октябрьской революции. Все материалы, которые были присланы участниками круглого стола, опубликованы в сборнике¹. Многие из этих материалов опубликованы в журналах «Психолого-педагогический поиск», «Современные проблемы образования», «Историко-педагогический журнал». Наши усилия не прошли даром: сборник издали тиражом 400 экземпляров, и практически все они разошлись по специалистам и вузам. По внешним оценкам сборник удался — он включает интересные публикации по большому спектру педагогических проблем в рассматриваемом контексте.

У Руслана Сахитовича была идея провести круглый стол по методологии и методике историко-педагогического исследования. Все вы получили рассылку по апрельскому Форуму, он впервые заявлен тематически. Нам

предстоит обсуждение проблем методологии истории педагогики, и с этой точки зрения можно рассматривать сегодняшнюю тему «педагогические институции» как начало обсуждения методологических проблем. Тем более, что большой текст, представляющий, по сути, введение в проблему, был опубликован в апрельском сборнике Форума и двух номерах «Историко-педагогического журнала»².

Почему для истории педагогики важно обращение к проблематике педагогических институций? В той своей части, в которой история педагогики является наукой исторической, она следует логике исторических исследований. В XX веке концепции событийной истории была предложена альтернативная идея, идея истории — как истории больших структур (Ф. Бродель). Идея больших структур позволяет систематизировать и структурировать исторические процессы. История педагогики, с этой точки зрения (как история больших структур), в России никогда не осмысливалась, если это и делалось, то делалось стихийно, без рефлексии самой проблемы. В том многообразии институциональных подходов, которые существуют в науке, мы взяли

¹ Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. 280 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 108).

² 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.

один из самых известных на сегодня — неоинституционализм, который был разработан экономистом, нобелевским лауреатом Дугласом Нортом. Каждое утверждение Норта нами было интерпретировано с точки зрения осмысления всемирного историко-педагогического процесса. Есть возможность актуализировать данную проблематику, так как проблема использования институционализма, институтов, институций применительно к анализу педагогического прошлого и педагогического настоящего и некоего предчувствия педагогического будущего имеет большие перспективы. Интересно, что Норт, будучи экономистом, четко следует принципам историзма, акцентируя на этом внимание в каждой из своих работ. С этой точки зрения, педагогическая институция может иметь предельно широкую трактовку, тем более, что многие авторы рассматривают понятия «институт» и «институция» как синонимы.

Лукацкий М. А. Уважаемые коллеги, вводя понятие «институция», мы сталкиваемся с рядом проблем. Словоупотребление его настолько невнятно, что разобраться, каково значение этого слова очень сложно. Слово «институция» может означать и учреждение, и установление, а это разные вещи. Первоначально — институция — это элементарный учебник по римскому праву, со временем смысловая функция этого слова изменилась, оно стало означать и учреждение, и установление. Учреждение

— синоним института, а установление — это норма, предписание, регламент, символическое оформление; то символическое оформление, которое упорядочивает нашу жизнь. С этой точки зрения, Устав школы — это институция; Конституция страны — тоже институция. Такая многозначность была задана социологией. Если брать макросоциологию, то в ней слово «институция» означает то же самое, что и институт (например, в теории социально-функционирующих систем Т. Парсонса или теории социального конфликта К. Маркса). Микросоциология предлагает другой подход, считая, что каждый институт уникален, там действуют свои нормы и правила, свои регуляторы. И слово «институция» для микросоциолога — это не институт, это установление. Таковой является, например, этнометодология Гарфинкеля, теория социального интеракционизма Дж. Мида. Поэтому мы оказываемся в очень сложной ситуации. Используя это понятие, мы вынуждены ссылаться на тот смысл, то значение, в котором мы его используем, учитывая тот контекст, на который опираемся. Необходимо ответить на вопрос, о чем мы говорим: об установлениях в системе (сфере) образования или о реально действующих институтах, которые во многом определяют лик образования.

Романов А. А. На протяжении последних 20 лет мы говорим о кризисе, в том числе в историко-педагогической науке. Исследователи

пытались преодолеть этот кризис, используя разнообразные подходы: аксиологический, цивилизационный, парадигмальный, антропологический, синергетический, феноменологический, персонифицированный, дискурсивный. Все они расширяют инструментарий историко-педагогического исследования. Институциональный подход — новый методологический инструмент, позволяющий исследовать социальную реальность через понятие «социальный институт». Социальными институтами могут быть и детская, и молодежная, и просветительская организации, но это могут быть, с моей точки зрения, и идеи, и учения, и педагогические концепции, и теории, и технологии. Наша конференция — это институция?

Лукацкий М. А. Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо использовать определение. Если у нас есть определение — легко ответить на этот вопрос. Но если институция — это все вышеперечисленное, невозможно демаркировать институцию от неинституции. Вносится неопределенность, отражающая «незаданность» понятия — понятие становится неинструментальным.

Уткин А. В. Совершенно согласен с Михаилом Абрамовичем, существуют методологические требования к введению терминов, среди них: основные термины должны быть вербально определены (основной термин в нашем случае — педагогическая институция — термин, дающий смысл или значение того, о чем и что говорится в

суждении, теории). Во-вторых, определение термина должно всецело зависеть от поставленной задачи; в-третьих, вербальные определения должны обуславливаться принятыми идеализациями (идеализация выступает в данном случае как методологический прием, позволяющий обобщить, выделить, упростить смысл термина); в-четвертых, вербальное определение должно быть согласовано с контекстуальным определением, которое в научной работе (контекст термина), представляет все истинные суждения данной работы, содержащие этот термин. Эти требования определяют рефлексию понятия «педагогическая институция» в нашей сегодняшней дискуссии.

Полякова М. А., к.п.н., доцент, доцент кафедры истории Калужского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана. Проблема еще и в русскоязычной традиции. Мы заимствуем новые термины и слова, привыкаем к ним, а затем обнаруживаем, что вкладываем иной смысл, отличный от оригинала. Так сложилось, что слово «институт» («социальный институт») имеет обширный смысловой шлейф. Мы употребляем слово «институт» как вид высшего учебного заведения, в том числе — например, педагогический институт. Определения «институция» в русскоязычных словарях нет, а в немецком языке эти термины «институт» и «институция» разводятся. В немецких словарях XIX века

под «институцией» понимается некий процесс, имеющий аспект традиции, устоявшихся ролевых конструкций, с точки зрения социологов, это определенная система отношений. Таким образом, анализируя школу с точки зрения двух моделей — «школа-штудиум» и «школа-конвикт», — субъектные отношения между учеником и учителем можно описать как институцию, в основе которой лежит дихотомия «учитель-ученик», имеющая вневременной характер. Более широкий контекст задается системой взаимоотношения «ученик — ученик»: именно здесь возникает школа, потому что система «ученик — учитель» — это модель ученичества, наставничества, а школа — это возникновение отношений между учениками. Это положение отражают уставы иезуитов XVI века, которые мы используем как эмпирический материал. Выстраиваются два варианта: ученики взаимодействуют друг с другом только в рамках школы, или они постоянно находятся в этом взаимодействии (то, что представляет собой конвикт). Третья пара взаимодействия «ученик — семья», если это школа-штудиум, когда в школу приходят только для обучения, работает эта пара, так как в коллегиях иезуитов пары «школа — семья» нет. Закономерно возникает четвертая дихотомия «учитель — семья», самая проблематичная для тех, кто сталкивался с работой с родителями.

Лукацкий М. А. Таким образом, Вы оперируете понятием «институция», так как это принято в микро-

социологии, дихотомия отношений определяет и регламентацию, и правила жизни. Раз отношение закладывается в смысловое значение понятие «институция», значит, мы имеем дело с социальным интеракционизмом. Становится ясным методологическая основа этого многослойного, многосложного явления, так как в русском языке слово «институция» носит предельно неупорядоченный характер, в отличие от понятия «институт».

Корнетов Г. Б. Одна из традиций отечественной педагогики (согласно точке зрения В. В. Краевского) рассматривает образование как объект, в качестве предмета рассматриваются те отношения, которые возникают в образовательной деятельности. Педагогические институции — эвристическое направление, которое может по-разному использоваться. Педагогические институции, являясь своеобразными «смысловыми узлами» педагогической культуры, выступают и в качестве организующего начала, и в качестве установленных рамок, и в качестве основы для дальнейших изменений, и в качестве инструмента для когнитивной и практической педагогической деятельности в ее различии и единстве.

Шевелев А. Н., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург). Появление институционального подхода и институциональной педагогики

ставит вопрос: зачем и нужна ли нам еще одна такая сложная для анализа и восприятия категория? Текст Григория Борисовича о педагогических институтах начинается с предисловия, с возвращения к вопросу о предмете истории педагогики. Эти две сюжетные линии, на мой взгляд, соединяются в обсуждении проблемы «педагогические институты». Приведу пример: кафедра педагогики закончила исследование современного петербургского учительства, которое пытается осмыслить действительность с помощью некоего в нашем понимании «ментального архетипа» (правильно и точно определить понятие «ментального архетипа» пока не представляется возможным). Все учителя отмечают, что пришли работать по призванию, работа учителя — творческая деятельность, т. е. на уровне коллективного корпоративного представления срабатывают стереотипы традиционного отношения к профессии. С этой точки зрения, категория «институция» затрагивает те предметные историко-педагогические области, которым практически не уделялось внимания, которые позволят прояснить сущность ряда явлений и процессов в истории педагогики как в педагогической теории и образовательной практике, так и внешней среде, факторно влияющей на образовательные системы. С нашей точки зрения, введение понятия «педагогическая институция» — из разряда макроподходов, в которых, с

одной стороны, есть парадигмальный и цивилизационный, а с другой — педагогическая традиция и институция. Если парадигма и цивилизация — это некий диапазон и создание матрицы всемирного историко-педагогического процесса, то традиция и институция — это попытка определиться с некими смысловыми точками, смысловыми узлами, определяющими векторы развития.

Слепенкова Е. А. *к.п.н., доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета.*

Уважаемые коллеги, следующая информация может быть Вам полезна как преподавателям истории педагогики. Кафедрой общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им К. Минина создан объемный электронный ресурс «Педагогическая карта мира»¹. Педагогическая карта мира — электронный научно-образовательный сервис, выполняющий три основные функции: образовательно-просветительскую, информационно-рефлексивную, мотивационно-аналитическую. Над созданием ресурса мы работали 3 года, инициатором проекта стал ректор вуза А. А. Федоров и заведующая кафедрой Е. Ю. Илалтдинова. Учитывая большой интерес студентов к работе с информационным пространством и то минимальное количество времени,

¹ Прим. ред.: Педагогическая карта мира. Режим доступа: <http://emap.mininuniver.ru/>

которое отводится на курс «История образования...», ресурс создавался, в том числе как интерактивный, включающий разные разделы (в том числе «Практики» (педагогический кинозал)). Логика представления материала достаточно обширна: биография конкретного педагога, его основные идеи, основные работы и опыт практической реализации в деятельности образовательных учреждений. Ждем

от профессионального сообщества конструктивные предложения по развитию ресурса. Будем благодарны за отзывы и пожелания!

Корнетов Г. Б. Дорогие друзья! Благодарю вас за активное участие в работе конференции, до встречи на Шестом национальном форуме российских историков педагогики, который состоится 19 апреля 2018 г.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

АПОСТОЛ СВОБОДНОГО
ВОСПИТАНИЯ
(к 160-летию со дня рождения
К. Н. Вентцеля)



УДК 37
ББК 74.03

К. Н. Вентцель (1857–1947) – выдающийся представитель свободного воспитания в России. Главная идея К. Н. Вентцеля – освобождение общества через освобождение ребенка посредством предоставления ему возможности свободно развиваться и самореализовываться с самого раннего возраста. В свободе педагог видел главную цель, главный способ и главное условие воспитания ребенка.

Ключевые слова: институт свободного воспитания; К. Н. Вентцель; освобождение ребенка; дом свободного ребенка; педагогика свободы.

G. B. Kornetov

THE APOSTLE OF FREE EDUCATION
(by the 160th birthday anniversary
of K. N. Wentzel)

K. N. Wentzel (1857–1947) was the most distinguished representative of free education in Russia. The main idea of K. N. Wentzel was to free society through the liberation of a child by providing him with the opportunity to develop freely and self-actualize since a very early age. He considered freedom as the main goal, the main method and the main condition for the child's upbringing.

Key words: the Institute of free education; K. N. Wentzel; liberation of a child; house of free child; pedagogy of freedom.

Образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно. С одной стороны, образование обеспечивает само становление человека, вводит его в мир культуры и человеческих отношений, развивает качества, без которых невозможны его творческая деятельность и жизнь в обществе. С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения. Особенно очевидными эти деструктивные аспекты образования, выявленные еще в середине XVIII столетия Ж.-Ж. Руссо, стали на рубеже XIX—XX вв., в эпоху, когда мощное массовое демократическое движение поставило в повестку дня вопрос о коренной реформе не только государственного порядка и общественных отношений, но и всех сфер жизни общества, в том и числе и образования, обеспечивающего воспроизводство субъектов социального действия.

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, не подготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и взращивать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной, «всамделишной» взрослой жизни. Такой взгляд на ребенка, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека, заботящегося о его росте и созревании, ответственно за него, за его жизнь и здоровье, нынешнее и будущее благополучие, за его образование. С другой стороны

— предполагает как само собой разумеющуюся необходимость безусловного подчинения, послушания и повиновения ребенка воле взрослого.

Однако стремление взрослого во имя его личного и общественного благополучия воспитать и обучить ребенка во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие педагогическим усилиям наставника. Стремление любой ценой навязать воспитанникам свои педагогические цели мало того, что недемократично по своей сути, но более того, часто приводит воспитателя к насилию по отношению к детям, насилию, которое обосновывается благом ребенка, а потому оказывается особенно пагубным и развращающим его душу.

Ребенок во многих случаях не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые очень часто противоречат самой детской природе. Ребенок не понимает, почему он должен вести себя так, как предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели; почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т. п. И ребенок начинает сопротивляться. А его заставляют, принуждают, «насилуют» во имя его же блага, его будущего, во имя высших педагогических целей. При этом внутренний мир ребенка не создается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность.

С момента своего рождения ребенок испытывает мощнейший прессинг со стороны взрослых, которые всеми средствами, часто калечащими его психику, пытаются добиться от него должного, с их точки зрения единственно правильного и приемлемого поведения. Они требуют от него есть и спать строго по часам, вести себя спокойно и приветливо, не плакать и не кричать, радоваться окружающему миру и т. п. В ход идут ласки и награды, уговоры и крики, шлепки и подзатыльники, оставление без внимания и т. п. При этом ребенку запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают, и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять недовольство, возмущаться, кричать, плевать, драться и т. п. Это ведет лишь к усилению прессинга, к стремлению любым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, неприемлемым, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность тем, кто предъявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

Утверждая, что такое воспитание формирует характер и дисциплину, приучает к порядку и учит владеть собой, вводит поведение в культурные рамки, наставники забывают, что оно подавляет волю ребенка, озлобляет его, превращает в лицемерного приспособленца, делает равнодушным,

лишает инициативы и самостоятельности, приводит к неврозам.

Воспитание имеет тенденцию формировать стереотип восприятия насилия как безусловно приемлемого и безотказного способа решения любой проблемы, средства заставить человека делать то, что от него требуют во имя малых и великих целей, во имя его или общего блага, т. е. такое воспитание формирует людей, готовых принимать и применять террор как способ решения проблем и достижения целей как в обыденной повседневной жизни, так и в политике.

Любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на становящейся детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладывающаяся в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему, способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие — главное средство достижения любых целей, а демократия непонятна и неприемлема.

Стереотип восприятия образования предполагает жесткое разделение людей на тех, кто еще незрел, неопытен, несамостоятелен, не образован, кого нужно готовить к взрослой жизни посредством специального обучения и воспитания, которое по достижении ими определенного возраста осуществляется в школе, и на тех, кто компетентен их обучать и воспитывать, чьи

требования они должны неукоснительно выполнять, являя в качестве главных добродетелей послушание и прилежание.

В традиционной школе учитель не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе — учителя, дома — родители). Чувство ответственности у детей воспитывается не в отношении результатов своего свободного волеизъявления, а в отношении выполнения предъявляемых им внешних, как правило, чуждых для них требований и получаемых ими заданий.

Главным критерием оценки работы современной школы, как и прежде, остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далеких от их реальной жизни и непосредственных интересов. В условиях, когда школьное образова-

ние преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незаданные вопросы, их главными добродетелями, хотя и неявно, признаются послушание и прилежание. Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих питомцев, но и директора от учителей и чиновники от директоров школ.

Идея свободы в образовании стала проникать в педагогику в XVI в. благодаря работам Э. Роттердамского и М. Монтеня. Спустя два столетия ее подхватил и развил во Франции Ж.-Ж. Руссо, а в середине XIX в. в России — Л. Н. Толстой. В конце XIX — первой трети XX столетия на Западе и в России в педагогике оформилось течение свободного воспитания. Его представителями были Л. Гулитт, Э. Кей, М. Монтессори, А. Нилл, К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, Н. В. Чехов.

Е. Н. Астафьева в своих исследованиях¹ показала, что возникновение и распространение идей свободного воспитания было во многом обусловлено сложившейся к началу XX в. социальной ситуацией. Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотоле материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования

¹ Астафьева Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 77–90; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; Астафьева Е. Н. Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 22–36; Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2015. С. 110–139.

и подъема культурного уровня всего населения, несла в себе опасность еще более резкого усиления отчуждения личности. Особо значимым становился идеал, устремленный к механической предначертанности, исчисляемости и надежности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определенный вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального механизма. Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряла проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более что утвердившийся буржуазный строй содержал явные интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Общество в своих духовных исканиях все в большей степени обращалось к образованию как механизму, способствующему преодолению негативных черт индустриальной цивилизации, помогающему человеку реализовать свою подлинную природу, обрести индивидуальность. Все это на фоне развития наук о человеке, актуализирующих его деятельную природу, а также развития социальных противоречий и обострения классовых антагонизмов привело к тому, что в педагогике оформилось свободное воспитание.

В России наиболее последовательным теоретиком свободного вос-

питания был Константин Николаевич Вентцель (1857–1947), опиравшийся, прежде всего, на педагогические идеи и педагогическую практику Л. Н. Толстого (1828–1910), который на основе обобщения в 1860-х — середине 1870-х гг. опыта работы своей школы в Ясной Поляне создал свою теорию свободного образования.

В статье «О народном образовании», опубликованной в первом номере журнала «Ясная Поляна», Л. Н. Толстой указывал на противоречие, говоря о том, что, с одной стороны, «народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию», а с другой стороны, «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство». Он с возмущением ставит вопрос о том, «какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом». По мнению Л. Н. Толстого, «школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего он не понимает, где его большей частью заставляют говорить... на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи». Он был убежден, что «учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждаемый жизнью. Но школа не только

не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью... Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа, учрежденная не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющих для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того чтобы убедиться, что, для того чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка»¹.

К. Н. Вентцель родился в 1857 г. в Петербурге в дворянской семье высокопоставленного чиновника. В 1875 г. он окончил реальное училище (реальную гимназию), учился сначала в Технологическом институте, затем на юридическом факультете Петербургского университета, который так и не закончил. С 1881 г. Вентцель участвовал в деятельности революционных кружков народников, члены которых выступали против царского самодержавия и обсуждали новые пути развития России. В 1884 г. К. Н. Вентцель с семьей переехал в Воронеж. Он внимательно изучал работы философов К. Маркса и

Г. Спенсера, народников П. Л. Лаврова и Н. К. Михайловского.

В декабре 1885 г. К. Н. Вентцель (а позднее и его жена) был арестован за хранение запрещенной литературы и просидел в тюрьме более года. В тюрьме он прочитал роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», который произвел на него огромное впечатление и стимулировал интерес к проблемам педагогики. Именно в этот период К. Н. Вентцель впервые сформулировал свое понимание цели воспитания, основанного на идее свободы.

Цель воспитания составляет:

1. Человек, ум, чувство и воля которого свободны, т. е. который в своей мысли свободен от господства всякого авторитета и предания и, руководясь строгой критикой, самостоятельно вырабатывает свое мирозерцание и, постоянно проверяя его критически, вносит в него поправки соответственно изменяющемуся своему и общественному умственному развитию; который не насилует своих чувств, но дает им полную свободу проявления в той мере, в какой они заявляют свои права на удовлетворение; который, наконец, в своих действиях руководится своей свободной волей, а не волей, воспринятой им в той или другой форме.

2. Человек, который представляет из себя гармоническое целое, т. е. все стороны которого действуют согласно, а не исключают друг друга и не находятся друг с другом в антагонизме,

¹ Толстой Л. Н. О народном образовании // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 54, 57, 59–60, 61–62.

так, например, мысль не находится во вражде с чувством или чувство с волей — одним словом, человек «цельный».

3. Это должен быть человек естественный и вместе с тем нравственный. Его действия должны быть направлены на благо и счастье других людей и вообще всего живущего, но это благо и счастье должно быть не умственной и отвлеченной его целью, но естественным и непосредственным влечением его натуры.

4. С самым высшим развитием своей индивидуальности он должен соединять в себе самую высокую степень развития общественных чувств, т. е. самую высокую способность жить в общении со своими собратьями — людьми, не подавляя ни одной индивидуальной личности, но давая каждой индивидуальности возможность самого полного расцвета. Он должен быть в своей работе самостоятелен и независим, но в то же время в высшей степени способен к самому широкому коллективному труду в сообществе с другими людьми.

5. Он должен любить *жизнь* во всех ее обнаружениях, проявляется ли она в игре красок или в блеске солнечного луча, произрастании зерна или в пении птицы, в лепете младенца или в заботах матери о нем, в развитии ли в человеке гуманных чувств или в образовании гармонической общественной жизни. Каждое, как самое ничтожное, так и самое могучее, трепетание жизни должно находить отклик в его

душе. В этом смысле очевидно, что он должен быть альтруистичен до самой высшей степени, и альтруизм его будет распространяться не только на все человечество, но на все живое, на весь мир. Отсюда видно, что он должен быть более чем гуманен или *человеколюбив*, потому что гуманность предполагает только отношение человека к человеку, он должен быть, если можно так выразиться, миролюбив или, что вернее выразит мою мысль, *жизнелюбив*.

Таким образом, сведя все это вместе, окажется, что это будет человек, обладающий наибольшею полнотою жизни, чувство жизни которого будет повышено до наибольшей степени и который обретает это высокое *чувство в общественной работе* над созданием таких условий, которые дали бы возможность каждому жить полною, цельною, широкою жизнью, и даже более того — в *мировой работе* над созданием таких условий, которые дали бы возможность полного свободного расцвета для каждой живой индивидуальности. Говоря короче, это будет «Живой Человек», который путем увеличения суммы и широты индивидуальной, общественной и мировой жизни достигает наибольшего развития своей индивидуальности и наиболее высокого «Чувства Жизни». А выражаясь фигурально, я бы сказал, это будет сосуд наибольшего количества и наивысшего качества жизни¹.

¹ *Вентцель К. Н.* Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007. С. 74–75.

В январе 1887 г. К. Н. Вентцель был на три года выслан под гласный надзор полиции сначала в г. Бобров Воронежской губернии, затем в г. Землянк. В эти годы он работает над серией статей, посвященных проблемам морали, свободы воли и нравственных идеалов. Большое влияние на него оказывают работы французского философа Ж.-М. Гюйо (1854—1888), который «стремился синтезировать индивидуализм представителей английской школы с идеями солидарности, характерными для французской школы позитивизма. <...> Для Ж.-М. Гюйо понятие “жизнь” достаточно расплывчато и аморфно; это своего рода метафора, воплощающая в себе творческую динамику бытия. И так же, как и для большинства представителей данного направления, для Ж.-М. Гюйо понятие жизни является основой построения нового, неклассического учения о ценностях»¹.

В сентябре 1891 г. после окончания ссылки К. Н. Вентцель переехал в Москву, в которой прожил до начала 1919 г. Он поступил на службу в статистическое отделение Московского городского общественного управления. На протяжении ряда лет К. Н. Вентцель писал и публиковал работы по различным проблемам философии и этики. Так, для «Настольного энциклопедического словаря», который издавало товарищество А. Гранат и Ке, им были написаны статьи: «Любовь»,

«Метафизика», «Материализм», «Мистицизм», «Позитивизм» и др.

В 1896 г. К. Н. Вентцель подготовил и опубликовал в № 2 журнала «Вестник воспитания» свою первую самостоятельную статью по педагогике — «Основные задачи нравственного воспитания». В этой статье он писал: «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала — самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играют по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль»².

Согласно К. Н. Вентцелю, «нравственность есть стремление к осуществлению того, что является для человека самым высоким, самым святым, самым лучшим, какими бы именами он не называл это высокое, святое и лучшее, — правдой, долгом, благом или еще как-нибудь иначе. <...> Самое высшее, самое драгоценное благо и сокровище для человека составляет “жизнь”. <...> Нравственность поэтому есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире»³. Определяя цель воспитания, он писал: «Воспитание должно поставить себе целью выработку человека, который

¹ Желудева Е. В. Социально-философские воззрения Ж.-М. Гюйо: историко-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. М., 2007. С. 12.

² Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. Педагогика творческой личности. М., 1912. С. 389.

³ Там же. С. 390–391.

обладал бы способностью с наибольшей полнотой, точностью и ясностью воспринимать явления окружающей его жизни, который мог бы наиболее легко, свободно и на продолжительное время удерживать в своей памяти все то, что ему приходится переживать и воспринимать, и который, наконец, в наивысшей степени располагал бы даром творчески перерабатывать имеющийся в его распоряжении психический материал, чтобы создавать из него более совершенные возможные комбинации действительной жизни. Творчество есть высшая духовная способность»¹.

Позднее в статье «Нравственное воспитание и свобода», опубликованной в 1908 г., К. Н. Вентцель следующим образом конкретизировал идеи, высказанные им в своей первой педагогической статье:

Что задерживает прогресс человечества в области нравственности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры. И поколения за поколениями путем внушения, подражания и слепой веры воспитываются в рамках все одной и той же морали, и нравственный идеал остается поэтому неизменным в течение долгих веков. Мы все еще топчемся по проторенным дорогам одной и той

же традиционной морали. Но если эта традиционная мораль была сама некогда преодолением более низшей морали, то не должна ли и она, в свою очередь, когда-нибудь быть преодолена другой, более высокой формой морали. И если мы хотим, чтобы это как можно скорее случилось, мы должны в возможно большей степени облегчать путь для морального творчества, мы должны в каждом ребенке видеть возможного творца будущей новой, более высокой нравственности и путем соответствующего нравственного воспитания мы должны облегчать ему возможность стать таким творцом. <...>

Цель нравственного воспитания не «внушение добра», как его понимаем мы, воспитатели, не внедрение в детях путем подражания и других психических процессов чисто автоматического характера нашего нравственного идеала, а пробуждение в ребенке самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы.

Только такое нравственное воспитание, задающееся такими задачами, будет вести человечество непрерывно к все большему и большему нравственному совершенству и будет все выше и выше поднимать нравственный идеал человечества. Для своего нравственного прогресса человечество нуждается в возможно большем числе индивидуальных свободных творцов

¹ Там же. С. 398.

новой независимой самобытной нравственности и в возможно меньшем числе представителей «стадной морали», «вечной и неизменной во веки веков». Только люди, «свободные духом», только «вечные искатели» могут быть двигателями нравственного прогресса в человечестве. И только в атмосфере чистой и полной духовной свободы может вырасти цветок истинной, настоящей нравственности¹.

С начала 1900-х гг. К. Н. Вентцель активно участвует в работе Педагогического общества, которое было создано при Московском университете. Он разрабатывает программы воспитания и преобразования деятельности учебных заведений, пишет многочисленные статьи. Именно в это время тема свободного воспитания становится главной темой творчества К. Н. Вентцеля. Он писал, что это была та «тема, которая в связи с моей деятельностью в Педагогическом обществе и в связи с необходимостью воспитания и образования собственных детей казалась мне имеющей более практическое и жизненное значение. Это вопрос о разумном и свободном воспитании, и 14 июля 1904 г. я поставил себе целью выяснить основательно и детально этот вопрос, уяснить его подробно с принципиальной стороны и вместе с тем ясно показать возможность практического осуществления свободного и разумного воспитания, показать, что мечтать о разумном и свободном вос-

питании вовсе не значит предаваться утопии. А если это даже и утопия, то, во всяком случае, это должно быть нашей путеводной звездой, если даже воспитание не может быть сделано разумным и свободным, то оно должно быть сделано таковым в том размере, в каком это только возможно. И в тот же день я набросал те мысли, которые впоследствии были опубликованы в моей брошюре «Освобождение ребенка» и были прочитаны мною в виде доклада под заглавием «О принципе свободы в его конкретном применении к области воспитания и образования» в заседании Комиссии по вопросу об организации семейных школ 12 февраля 1905 г. Никогда не забуду того неожиданного для меня впечатления, какое произвело это сообщение на присутствовавших, того энтузиазма и воодушевления, какое оно вызвало среди них»².

Актуализация идей К. Н. Вентцеля в тот период была обусловлена тем, что в 1905–1907 гг. в России происходила попытка революционного преобразования общественного строя, направленная на демократизацию политической власти и ликвидацию пережитков феодального уклада в экономике страны.

Брошюра «Освобождение ребенка» была опубликована К. Н. Вентцелем в 1906 г. на волне революционного подъема. Затем она дважды переиздавалась. В брошюре им впервые была системно изложена

¹ Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода // Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. С. 571–572.

² Вентцель К. Н. Из пережитого-передуманного, пережитого-пережитого и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 205.

квинтэссенция идей свободного воспитания, представленных в широком социальном контексте. На человека, утверждал К. Н. Вентцель, ложатся три великие задачи: освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества. При этом он подчеркивал, что «свободная школа, свободное воспитание есть необходимое предварительное условие свободного общества и свободного человека»¹. Именно поэтому К. Н. Вентцель видел в педагогике, ориентированной на свободу ребенка, важный инструмент не только преобразования воспитательной практики, но и всей общественной жизни.

В своей брошюре К. Н. Вентцель сформулировал и обосновал следующие основные положения:

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, имеет право на воспитание, но он имеет также право и на то, чтобы его не воспитывали и особенно не воспитывали бы чрезмерно, так как воспитание в том виде, в каком оно часто и преимущественно осуществляется, в большинстве случаев является насилием над личностью ребенка и насилием над тем будущим человеком, который мог бы впоследствии возникнуть из ребенка, если бы развитие его совершалось свободно, без всяких помех.

2. При воспитании в том виде, как оно теперь практикуется, ребенок — орудие, средство, но не самодовлеющая часть. Мы стремимся сделать его воплощением нашего идеала, мы готовим из него удобного члена того общественного порядка, в котором мы

живем и в котором, по нашему предположению, и ему придется жить. <...>

3. Пора понять, что ребенок не вещь, не кукла, не игрушка, не собственность своих родителей и воспитателей, — надо в нем раскрыть ту свободную человеческую личность, которая в нем скрыта, и надо всеми своими силами содействовать наиболее пышному развитию этой личности. Говорят много о свободе человека и гражданина, говорят о свободе женщины, говорят о свободе угнетенных национальностей, — пора начать говорить о свободе ребенка! И ребенок нуждается в Великой Хартии Свободы. <...>

4. Свободный ребенок, развертывающийся в ничем не стесненном взаимодействии с природой и широком плодотворном братском общении с людьми свои силы и способности, это — первое и последнее слово «нового воспитания», которое только одно способно составить противовес тому вырождению и измельчению человечества, какое приходится наблюдать за последнее время. Современную школу, школу-фабрику, школу-кавторгу, школу-темницу, на которой в значительной степени лежит грех духовного вырождения человечества, должна заменить свободная школа. Свободное воспитание должно окончательно вытеснить ту систему воспитания, в которой человек является предметом для дрессировки или объектом фабричного производства.

5. Каким же образом могла бы быть обеспечена полная свобода ре-

¹ Вентцель К. Н. Освобождение ребенка. 3-е изд., испр. и доп. М., 1923. С. 18.

бенка в области воспитания и образования? Самым первым и основным условием здесь является постоянное наблюдение и изучение природы ребенка и предоставление возможности удовлетворения всех естественно в нем рождающихся потребностей, обусловленных процессом его развития. <...>

6. Только свободное воспитание и образование дадут возможность открыть воспитателю наилучшую систему воспитания, соответствующую природе именно того индивидуального ребенка, о воспитании которого идет дело. <...>

7. Не дети существуют для системы воспитания и образования, а эти системы существуют для детей и должны быть приурочены к их природе, к их индивидуальным потребностям, запросам и стремлениям. <...>

8. В нашем обществе, кроме всех других видов рабства, политического, экономического, рабства женщин и т. д., существует еще один вид рабства, это — рабство детей, рабство молодого поколения. Наши дети, наше молодое поколение — это рабы, на которых гремят цепи наших предрассудков, наших взглядов, сообразно которым мы пытаемся регулировать их жизнь, развитие и воспитание. <...>

9. Освобожденный ребенок — это альфа и омега всех свобод, это единственная и действительная гарантия их великого и всего осуществления. <...>

10. И люди, и общественные отношения между ними только тогда

станут быстрыми шагами непрерывно совершенствоваться, когда будет свободно и построено на рациональных началах воспитание и образование молодого поколения, когда будет свободная школа, понимая это слово в самом широком смысле. Свободная школа, свободное воспитание есть необходимое предварительное условие свободного общества и свободного человека. В той мере, в какой мы, взрослые люди, уже чувствуем себя свободными, мы должны направить наши силы на освобождение ребенка, на освобождение молодого поколения от того векового гнета, в каком они находятся. В этом ключ освобождения всего человечества от всех форм гнета и насилия¹.

К. Н. Вентцель, разрабатывая теорию свободного воспитания, желал осуществить новые педагогические идеи в практике образовательных учреждений. В 1903 г. в Москве был открыт небольшой семейный детский сад М. Станиславской, стремившейся реализовать принципы свободного воспитания. Он с перерывами функционировал до весны 1906 г., когда, по словам К. Н. Вентцеля, «среди родителей, положивших ему начало, возникла мысль придать ему более прочную и устойчивую форму, сделать деятельность его более независимой от разных случайностей в сфере семейной жизни его участников, отражавшихся слишком сильно на нем благодаря малочисленному составу его родителей, и создать благоприятные условия для его перехода в свободную семейную

¹ Вентцель К. Н. Освобождение ребенка. С. 7–11, 16–18.

школу. И вот весной 1906 г. мною было составлено от имени группы лиц, принимавших участие в этом свободном детском саде, обращение ко всем лицам, сочувствовавшим принципам свободного воспитания, с предложением объединиться для создания нового свободного воспитательно-образовательного учреждения, которое я называл “Домом Свободного Ребенка”. Обращение это было напечатано почти во всех московских газетах. На призыв откликнулось довольно много лиц, и родителей, и педагогов, пожелавших принять участие в осуществлении попытки школы на основе принципов свободного воспитания. В конце августа или начале сентября приступили и к практическому осуществлению задуманного предприятия»¹.

История Дома свободного ребенка, просуществовавшего в Москве с 1906 по 1909 г., опыт его создания и функционирования были проанализированы и самим К. Н. Вентцелем², и его современниками³, и более поздними авторами⁴.

К. Н. Вентцель дал подробное описание идеальной школы, к которой должен был стремиться Дом свободного ребенка. По его словам, «современная школа своей исходной

точкой берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал “Домом Свободного Ребенка” и которое должно заменить современную школу, свою исходную точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности»⁵.

Определяя цель Дома свободного ребенка как идеальной школы, К. Н. Вентцель писал: «Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскры-

¹ Вентцель К. Н. Из пережитого-предуманного, перечувствованного и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 216.

² Вентцель К. Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу). 3- изд. М., 1923.

³ Кистяковский М., Горбунова-Посадова Е. Опыт новой школы «Дом Свободного Ребенка». (Первый опыт свободной трудовой школы). М., 1923.

⁴ Михайлова М. В. Дом свободного ребенка (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // Советская педагогика. 1983. № 4. С. 102–106.

⁵ Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 8.

тия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни — такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы»¹.

К. Н. Вентцель обращал внимание на то, что «Дом Свободного Ребенка» не учебное заведение, это — воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду. В учебном заведении, как это показывает и само название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда как в «Доме Свободного Ребенка» на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. Вот почему, что касается «Дома Свободного Ребенка», то здесь речь может идти не об учебном плане, а о *плане жизни*, и этот план жизни я и постараюсь обрисовать в общих чертах»².

Он подчеркивал, что «на «Дом Свободного Ребенка» мы должны смотреть как на маленькую *педагогическую общину*, состоящую из детей, руководителей и родителей, — общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая

стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали «Домом Свободного Ребенка»»³.

К. Н. Вентцель отмечал, что «общественно необходимый производительный труд должен играть в «Доме Свободного Ребенка» первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями «Дома Свободного Ребенка» будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в «Доме Свободного Ребенка» создается серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем»⁴.

Главным в организации учебно-воспитательного процесса в Доме свободного ребенка было создание условий для сохранения за каждым ребенком полной духовной самостоятельности, поддержание у них непрерывной самодеятельности, неустанный пробуждения у них творческих интенций. Так, например, говоря об организации занятий искусством,

¹ Там же. С. 7–8.

² Там же. С. 9.

³ Там же. С. 10.

⁴ Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления // Новые пути воспитания и образования детей. С. 13.

К. Н. Вентцель указывал на необходимость предоставить свободный выбор тем и форм работы в соответствии с душевным складом и возможностями воспитанников.

Основное препятствие практической реализации теории свободного воспитания К. Н. Вентцель усматривал в противодействии этому взрослых, которым трудно не только преодолеть устоявшиеся педагогические стереотипы, но еще более трудно отказать от своей власти над детьми.

В своих воспоминаниях К. Н. Вентцель следующим образом описывает историю Дома свободного ребенка:

С целью привлечения материальных средств для осуществления «Дома Свободного Ребенка», а также и духовной поддержки в смысле теоретической разработки тех или других вопросов, выдвигаемых жизнью «Дома Свободного Ребенка», в теоретическом освещении которых могли бы принять лица и не принимающие участия в его практическом осуществлении, было организовано «Общество друзей естественного воспитания», которое 31 октября 1906 г. было принято московским областным отделом Лиги образования в свои члены. В целях же еще большей пропаганды новой идеи «Дома Свободного Ребенка» и привлечения возможно большего числа сочувствующих ей лиц к ее практическому осуществлению мною в многолюдном собрании Московского технического общества был прочитан доклад под названием «Дом Свободного Ребенка», где рисовался общий план создания но-

вой свободной школы. Впоследствии доклад этот в дополненном и расширенном виде был напечатан отдельной книжкой под заглавием «Как создать свободную школу».

1 октября 1906 г. «Дом Свободного Ребенка» начал функционировать. Как всякое новое дело неизбежно связано с различными промахами и несовершенствами и не может сразу быть поставлено на должную высоту, так и первый год существования «Дома Свободного Ребенка», несмотря на все положительные стороны, обнаружил целый ряд отрицательных сторон, которые, нисколько не колебля самой идеи этого учреждения, тем не менее указали тот путь, в направлении которого надо было приложить усилия, чтобы провести эту идею более полным и совершенным образом. Отрицательные стороны приблизительно сводились к следующему: 1) не было той трудовой атмосферы, которая должна была являться основой жизни «Дома Свободного Ребенка». Производительный труд не был поставлен на должную высоту и в большинстве случаев являлся для детей не серьезным делом, а забавой; 2) так как в этом смысле производительный труд не мог проявить того благотворного, свободно дисциплинирующего влияния, которого ожидали от него учредители, то свобода детей, принужденных часто праздно проводить свое время, не пополненное никаким серьезным интересом и содержанием, во многих случаях принимала форму необузданного своеволия, форму, при которой ребенок как бы утрачивал сознание необходимости уважать

свободу других детей и окружающих его взрослых, становясь маленьким деспотом; 3) вследствие отсутствия организованного систематического наблюдения за проявлениями детской природы, за нарождающимися у них запросами, отсутствия записи тех вопросов, которые возникают у детей, и вследствие отсутствия последовательного, планомерно и систематически проводимого удовлетворения этих запросов многие из детей, и особенно старшие из них, не получали и в области знания, и в других областях того, к чему у них пробудилась потребность, а потому чувствовали себя в значительной степени неудовлетворенными.

Решено было принять все меры, чтобы устранить эти недостатки. Но в 1907 г. положение дел несколько изменилось. «Общество друзей естественного воспитания» вследствие закрытия Лиги образования должно было прекратить свое существование, и организаторы «Дома Свободного Ребенка» в целях духовной и материальной поддержки этого учреждения решили организовать новое общество под именем «Кружка совместного воспитания и образования детей». В силу изменившихся условий и «Дом Свободного Ребенка» должен был перестать существовать под своим настоящим именем. На имя одного из деятельных участников в организации этого «дома» М. А. Гудевич было испрашено в учебном округе разрешение на открытие Детского сада и школы III разряда. Впоследствии предполагалось перевести это учреждение на

имя «Кружка совместного воспитания и образования детей».

«Дом Свободного Ребенка» после этого функционировал еще два года, а затем вынужден был закрыться отчасти благодаря недостатку материальных средств, отчасти благодаря отсутствию полного единодушия среди родителей, затаенного недоверия среди некоторых из них к новым путям и методам воспитания, а также боязни, что дети упустят время для скорейшего приобретения себе дипломов¹.

В 1909 г. К. Н. Вентцель в журнале «Вестник воспитания» (№ 3) опубликовал статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании», в которой полностью отрицал какое-либо позитивное значение авторитета для организации образовательного процесса. В этой статье он ставил задачу показать полную несостоятельность принципа авторитета и в области воспитания, и в сфере жизни вообще.

Утверждая, что «господствующая система воспитания основывается на принципе авторитета, новая — на принципе свободы», К. Н. Вентцель усматривал основную цель педагогической деятельности в содействии освобождению ребенка для свободной творческой работы над своим собственным воспитанием. Ее достижение он связывал с преодолением глубоко укоренившегося предрассудка, суть которого состоит в том, «что люди не могут будто бы жить без подчинения тем или другим авторитетам, что авторитеты составляют необходимое условие существования всякой общественной

¹ Вентцель К. Н. Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 217–218.

жизни, что группа людей, обладающих большими знаниями, наиболее умных, имеет естественное право владычествовать и повелевать над остальной частью человечества, стоящего ниже ее в умственном отношении, а эта остальная часть человечества должна ей повиноваться. Отсюда выводится законность власти в человеческом обществе, с одной стороны, и законность власти родителей и воспитателей над детьми и молодым поколением — с другой»¹.

К. Н. Вентцель определяет авторитет как необходимость подчинения индивидуальной воли и индивидуального мышления внешней, посторонней воле, подчинения, которое является не насильственным, а добровольным и санкционируется нашим сознанием. Признавая во многих случаях существование авторитета естественной необходимостью, К. Н. Вентцель выступает против самой возможности его нравственного оправдания. «Всегда и везде, — утверждал он, — нравственность заключалась, заключается и будет заключаться в исполнении своей высшей воли, но отнюдь не в подчинении ее какой бы то ни было другой, чужой воле, хотя бы это была воля всего человечества»².

Не только общее благо, но и обладание большим знанием не может, по К. Н. Вентцелю, оправдывать авторитет. Ибо даже если, ставя какую-либо цель, не зная средств ее достижения, человеку и приходится обращаться за советом к тому, кто эти средства знает,

то постановка самой цели от этого человека не зависит — он не имеет права предписывать цели менее знающим людям. Человек должен подчиниться самому себе, самостоятельно ставить цели и свободно пользоваться знаниями других для их достижения. «Если мы признаем авторитет знания, — писал К. Н. Вентцель, — то мы вместе с тем признаем и законность власти взрослого поколения над молодым поколением, и таким образом все идеи об “освобождении ребенка” явятся не более как эфемерной иллюзией»³.

По мнению К. Н. Вентцеля, человечество в сфере идей должно стремиться к тому, чтобы покончить с игом любых авторитетов, к утверждению царства свободной мысли и одновременно стремиться к освобождению от гнета личных авторитетов. Он протестует против точки зрения, согласно которой достичь порядка в общественной жизни нельзя без подчинения человека авторитетам. Благодаря авторитетам, подчеркивает К. Н. Вентцель, человечество создало «только культуру внешне дрессированного человека; его культура касается больше материальных форм существования и имеет внешний, показной характер, но оно не знает еще совершенно культуры духовно освобожденного от целого невидимого рабства человека, свободно и творчески создающего все новые и все высшие формы существования и жизни»⁴.

¹ Вентцель К. Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. С. 574–575.

² Там же. С. 577.

³ Там же. С. 577.

⁴ Там же. С. 589.

Есть порядок, который основывается на силе и авторитете, а есть порядок, который основывается на свободе. Первый, согласно К. Н. Вентцелю, ведет к подчинению воли одного человека воле человека другого, второй — к соединению людей, помогающих друг другу реализовать каждому свою волю. Проблему освобождения ребенка он рассматривает как проблему преобразования «той формы общественных отношений, которые существуют между ребенком и воспитателями (родители, учителя и т. д.), от типа подчинения до типа соединения на равных началах»¹.

В ноябре того же 1909 г. К. Н. Вентцель в записи, сделанной в дневнике, критикует своего кумира Л. Н. Толстого за то, что тот утверждает необходимость выстраивать воспитание на основе авторитета религии и нравственности:

Ни религия, ни нравственность не могут быть основой воспитания. Всякое воспитание, в основу которого положена религия или нравственность, уже по этому самому есть несвободное воспитание. Вообще всякая внешняя цель, которую мы ставим себе в деле воспитания, делает его несвободным. Воспитание и образование не должно служить никакой внешней цели, оно должно служить самому себе. Если же воспитание и образование основано на чем-либо, то уже сам факт этого обоснования извращает его истинный характер. Всякое воспитание и образование, основанное на чем-либо, а не на самом себе, есть ложное воспитание и

образование, хотя бы для обоснования воспитания и образования служило то, что Толстой называет религией и нравственностью.

Но что значит, что воспитание и образование должно основываться на самом себе? Какой смысл имеют эти слова? Смысл этих слов тот, что цель воспитания и образования должна вытекать из природы того, кого мы воспитываем и образовываем, а не ставиться извне.

Если я говорю, что религия и нравственность не должны быть основой воспитания, то это вовсе не значит, что я отрицаю религию и нравственность. Я отрицаю их только в качестве основы воспитания, но не отрицаю их самих по себе. Человек — творец религии и нравственности, и если мы хотим, чтобы он создал высшие формы религии и нравственности, мы должны освободить его развитие от давления низших форм религии и нравственности.

Под образованием Толстой, очевидно, понимает передачу знаний. И самое воспитание он ставит в зависимость от этой передачи знаний, говоря: «Нельзя воспитывать, не передавая знаний». Тут-то и кроется роковое заблуждение, которое влечет за собой ложные выводы по вопросу о том, на чем должно основываться истинное воспитание и образование. Образование не есть передача знаний, а есть самостоятельное завоевание знаний. Истинное образование заключается не в том, чтобы передавать знания, а в том, чтобы содействовать детям в

¹ Вентцель К. Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. С. 587.

самостоятельном приобретении этих знаний, не в том, чтобы сообщать детям ответы на те вопросы, которые возникают в их душе, а в том, чтобы помогать им самостоятельно добиваться ответов на эти вопросы. И Толстой смотрит на образование с точки зрения наполнения детей всякого рода знаниями, только вся разница от обычного взгляда на образование, который находит свое применение в существующей школе, заключается в том, что Толстой хотел бы наполнить души детей тем, что он считает истинным и ценным знанием, нужным для жизни религиозной и нравственной, а существующая школа наполняет души детей знанием, которое, с точки зрения Толстого, представляется излишним, ненужным. Толстой стоит на той же почве, на какой стоят и его противники, с которыми он борется»¹.

В 1912 г. по требованию городского головы Н. И. Гучкова, который был крайне недоволен литературной и общественной деятельностью К. Н. Вентцеля, последнему пришлось покинуть училищное отделение Московского городского общественного управления. К. Н. Вентцель, оказавшийся в весьма затруднительном материальном положении, продолжал активно разрабатывать и пропагандировать теорию свободного воспитания. В 1913 г. он выступил с докладом на тему «Свободное воспитание и семья» на I Всероссийском съезде по семейному воспитанию, который проходил в Петербурге. В докладе он выдвинул и обосновал

следующие положения, которые были основополагающими для теории свободного воспитания:

1. Теория свободного воспитания исходит из принципиального признания многообразия воспитания: сколько существует детей, столько существует и систем воспитания.

2. Воспитание в истинном смысле этого слова не есть умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу, имеющемуся в голове воспитателя, но процесс освобождения творческих сил в ребенке, ведущий к формированию его согласно законам, определяемым его самобытной индивидуальностью.

3. Высшей целью воспитания должна являться выработка и развитие творческой индивидуальности. Не индивидуализация только воспитания, но воспитание индивидуальности является лозунгом теории свободного воспитания.

4. Понятие о высшем развитии индивидуальности не только не стоит в противоречии с понятием общности и культуры, но даже наоборот: истинная общность и истинная культура необходимо связаны с наибольшим развитием индивидуальности.

5. Истинное воспитание должно иметь активный характер, опираться на самостоятельность ребенка во всех ее формах и вести его все к более повышенной активности.

6. Истинное воспитание должно поставить ребенка в возможно более тесное соприкосновение с природой.

¹ Вентцель К. Н. Из пережитого-передуманного, пережитого и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 235–236.

7. На первый план в области душевного развития должно быть выдвинуто начало психической активности или воли в широком смысле этого слова; только при этом условии будет избегнута в воспитании какая-либо односторонность и воспитание будет цельным и гармоничным.

8. Исходя из психической активности вообще, воспитание должно вести к наибольшей выработке той высшей формы активности, которая может быть названа волей в узком смысле слова, т. е. к способности ставить себе сознательно цели и стремиться к их достижению.

9. Краеугольным базисом воспитания и образования должен являться свободный творческий производительный труд.

10. В области нравственного и религиозного воспитания задачи должны сводиться только к содействию ребенку в выработке своей личной нравственности и личной религии. Всякое обучение тому или другому кодексу морали, той или другой определенной религии должно быть отвергнуто. За детьми должно быть признано право быть свободными искателями и творцами высших духовных ценностей жизни.

11. Осуществление истинных задач воспитания предполагает реорганизацию семьи на новых началах. В основу новой семьи должен быть положен принцип равноправности и равной свободы детей и родителей.

12. Чувства детей к родителям должны утратить всякий оттенок при-

нудительности, а принять характер свободного чувства. За ними должно быть признано право на свободное обнаружение того, что они действительно чувствуют.

13. В новой семье дети должны принять возможно более широкое творческое участие в устройстве семейной жизни, играть роль одного из активных определяющих элементов ее. Семейный эгоизм должен уступить место семейному альтуизму. Семья должна стать свободным союзом детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования.

14. Средством для осуществления задач истинного воспитания и для создания новой семьи могут явиться многообразные ассоциации родителей для тех или других целей.

15. Для облегчения создания таких ассоциаций необходимо учреждение в возможно более широких размерах родительских клубов¹.

В том же 1913 г. К. Н. Вентцель пишет статью «Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая» (статья была опубликована в журнале «Свободное воспитание» в № 7 и 8—9 за 1913/1914 гг.). В ней содержалась критика теории действия немецкого педагога, который рассматривал поведение человека в контексте реакции на окружающую среду, опираясь при этом на идеи одного из основоположников бихевиоризма американского психолога и педагога Э. Торндайка. В статье К. Н. Вентцель обосновывал необходимость назвать идеальную школу бу-

¹ Вентцель К. Н. Из пережитого-передуманного, пережитого и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 253—254.

дущего не «Школой действия», как ее определял В. Лай, «а “Школой творческого действия” или еще “Школой формирования творческой личности”, причем понятием личности мы именно и подчеркнули гармоническое единство индивидуального и социального моментов. Личность немислима без широкой общественной жизни, без широких общественных связей, без солидарности в той или другой форме и степени с человечеством, и в то же время личностью может быть только самобытная творческая индивидуальность»¹.

Летом 1914 г. г. началась Первая мировая война. К. Н. Вентцель с первых дней войны вел непримиримую борьбу с милитаристскими настроениями, охватившими российское общество.

В 1915 г. в книге «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» К. Н. Вентцель дал обобщенную характеристику основных положений теории свободного воспитания:

— теория свободного воспитания является наследницей той линии развития педагогической мысли, которая связана с именами М. Монтеня, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци, Ф. Фребеля и представляет собой необходимый вывод из мыслей великих педагогов;

— прогресс педагогики состоял во все большем уяснении принципа свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит итоги всей этой линии развития;

— жизненный факт, давший толчок к созданию теории свободного воспитания, — это то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду;

— в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается как самодовлеющая цель, но всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели;

— воспитатели, исповедующие определенный идеал и живущие в рамках определенного общественного порядка, всегда стремятся сделать ребенка воплощением своего идеала, всегда стремятся приготовить из него удобного члена того общественного строя, в котором они живут;

— истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы обеспечить свободное развитие личности, освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие, чтобы сделать его независимым от факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие;

— ребенок не является собственностью своих родителей и воспитателей, государства и общества, с которой можно делать все что угодно;

— свободное воспитание не является системой, так как всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы и воспитателя, и воспитанника;

¹ Вентцель К. Н. Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. М., 1923. С. 113.

— свободное воспитание предполагает не единообразие, а доведенное до крайних возможностей многообразие воспитания, так как каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания;

— воспитатель должен любить ребенка, принимать его таким, какой он есть;

— воспитатель должен наблюдать за ребенком, причем ключ к его пониманию ребенка дает только наблюдение за проявлениями его свободной активности, которая только и раскрывает его истинную суть;

— свободное воспитание не может пониматься как умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, созданному воспитателем;

— ребенок, с которым имеет дело воспитатель, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью;

— необходимо сделать все возможное, чтобы индивидуальность ребенка могла развернуться на основе освобождения творческих сил ребенка;

— свободное воспитание отказывается от любого насилия над ребенком;

— теория свободного воспитания исходит из принципиального признания гармонии между индивидуальностью, с одной стороны, и миром и человечеством — с другой;

— задача воспитания — помочь отдельному ребенку прийти к осознанию той естественной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром,

превратить это осознание в исходную точку и базис всей его последующей жизни;

— общественность, к развитию которой ведет выработка творческой индивидуальности, есть свободная общественность самобытных индивидуальных личностей;

— творческая индивидуальность не может достигнуть сколько-нибудь высокого развития без широкого приобщения к тому, что человеку дает культура, но личности надо предоставить право брать и усваивать из современной культуры только то, что требует ее индивидуальность;

— свободное воспитание имеет активный характер, оно опирается на свободную активность ребенка, на его самостоятельность во всех ее формах, постепенно расширяя ее с ростом физических и духовных сил в нем;

— теория свободного воспитания выдвигает требование цельного, гармонического, всестороннего развития индивидуальности, развития каждой из духовной способностей, заложенных в ней, но вместе с тем выдвигая тот принцип, что всякая жизнь, и духовная тоже, развивается и совершенствуется только путем свободного проявления;

— начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волей в широком смысле этого слова, поэтому теория свободного воспитания выдвигает на первый план в области душевного развития развитие воли;

— при выдвижении на первый план развития воли в широком смысле и сам интеллект получает более

здоровое и гармоническое развитие, достигает большего и эмоциональная сторона человеческой природы;

— от воли в широком смысле как психической активности вообще следует отличать волю в узком смысле как такую активность, при которой данная личность сознательно ставит себе те или другие цели и сознательно стремится к их достижению при помощи выбранных ею средств;

— воля, понимаемая таким образом, есть высшая форма активности, которой последняя достигает и может достигнуть в человеке, это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности;

— ребенок должен научиться как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им же самим избранных средств;

— свободный творческий производительный труд — это основа свободного воспитания;

— свободный творческий производительный труд приводит к такому общему образованию, которое свободно и естественно вырастает из глубин интеллектуальной жизни ребенка, т. е. к истинному общему образованию, родившемуся изнутри, а не навязанному извне, как это мы видим в наших современных школах;

— нравственный идеал должен быть создан каждым отдельным человеком самостоятельно для себя, и осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, охватывающего всю жизнь личности;

— теория свободного воспитания решительно выступает против обучения детей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали, так как истинной нравственности, т. е. нравственности свободной, творческой, сознательной нельзя обучить детей;

— религиозное воспитание не должно задаваться целью внедрить в детей ту или другую ортодоксальную религию; оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому себе религию и для этого доставить ему возможно больший материал из области истории религий и знакомства его с различными многообразными формами религий, существующих на земном шаре;

— чем в больше степени воспитание и жизнь ребенка будут построены так, что он будет себя чувствовать членом более или менее широкой творческой общественной группы, стремящейся к духовному обновлению жизни, тем более будет обеспечено и его совершенствование в духовном отношении.

1917 год стал годом революционных потрясения для России. В результате Февральской революции в стране было уничтожено царское самодержавие и установилась республиканская форма правления. В результате Октябрьской революции к власти в России пришли большевики.

К. Н. Вентцель позднее вспоминал: «Наступил 1917 год, год двух наших революций — Февральской и Октябрьской. И я тоже стремился в меру своих сил принять участие в общем революционном движении,

охватившем Россию, и оказать то или другое идейное влияние на его ход. Одним из первых и насущных дел революции мне представлялось, кроме социального переворота и строительства нового общества, в котором будет отсутствовать наемный труд и система капиталистического хозяйства, необходимость добиваться отделения школы от государства и провозглашения и проведения в жизнь Декларации прав ребенка»¹.

14 апреля 1917 г. К. Н. Вентцель в докладе на открытом собрании Кружка свободного воспитания и образования детей сформулировал свои идеи по вопросу отделения школы от государства. По его мнению:

— школа не должна служить орудием для осуществления тех или других переходящих политических задач;

— не должно существовать никакой государственной школы с особым покровительством государства, с какими бы то ни было привилегиями и преимуществами, и с этой целью школа должна быть отделена от государства;

— школа должна быть свободной, независимой, самоуправляющейся, доступной и бесплатной для народа на всех ступенях (высшая, средняя и высшая школа) и находиться в руках самоуправляющихся органов (общин или свободных союзов);

— школа должна свободно создаваться путем свободной ассоциации составляющих ее элементов — учащихся, родителей, педагогов;

— организациям учащихся в деле преобразования школы на новых началах предстоит играть все большую и большую роль;

— широкий простор и материальную поддержку из фонда народного просвещения должна получать всякая серьезная реформаторская инициатива.

25 сентября 1917 г. К. Н. Вентцель пишет, а позднее и публикует Декларацию прав ребенка. В этом документе, значительно более радикальном, чем Декларация прав ребенка, которая была принята спустя 42 года на 841-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (резолюция 1386), он развивал идеи, выражавшие требования искоренить порабощение и неравенство, обусловленное различием возрастов. Так как Декларация прав ребенка исключительно важна для понимания взглядов К. Н. Вентцеля, приведем полный текст его работы в том виде, как он был опубликован автором в приложении к третьему изданию книги «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»:

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, то есть ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для

¹ Вентцель К. Н. Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля. С. 283.

успешной борьбы последнего с враждебными влияниями.

2. Забота о доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими законами.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшение в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, то есть право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наибо-

лее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом, промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно необходимого труда даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка — не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни, а главное, обладать сознанием

того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он уже и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком. Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличии же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и для связанных с ними взрослых, при непрременном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство, не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, то есть с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно за-

прецедента образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесения вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно формулируемых в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый фонд молодого поколения, достаточный для того, чтобы права

ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средств. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем¹.

В 1919–1922 г. К. Н. Вентцель жил в Воронеже, а затем вновь вернулся в Москву. Он продолжал активно работать. После революционных событий 1917 г. К. Н. Вентцель разрабатывает концепцию космического воспитания, вывода синтез идей свободного развития человеческой индивидуальности в свободном солидарном обществе на планетарный уровень². Он трактовал личность как неотъемлемую часть всеобъемлющего целостного Космоса, исходил из нерасторжимости и органического единства Человека, Человечества и Вселенной, следуя логике таких выдающихся русских мыслителей, как В. И. Вернадский, В. В. Докучаев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. А. Чижевский.

Первый шаг к разработке идей космической педагогики К. Н. Вентцель сделал в работе «Религия Творческой Жизни», создание которой было во многом стимулировано кровавыми ужасами Первой мировой войны и революционной катастрофой, которая разразилась в России. Первый вариант этого фундаменталь-

¹ Вентцель К. Н. Провозглашение Декларации прав ребенка // Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. 3-е изд. Пг.; М., 1923. С. 89–92.

² Корнетов Г. Б., Богуславский М. В. Космическая педагогика Константина Вентцеля // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI: педагогический альманах / науч. ред. Г. Б. Корнетов. М., 1993. Вып. 2. С. 14–19.

ного неопубликованного труда был подготовлен им в 1918 г., а завершённый текст датируется 1923 г.

Не понимая и не принимая насилия одних людей над другими, К. Н. Вентцель пришел к выводу о необходимости создания новой религии, которую он назвал «Религия Творческого Развивающегося Бога — Единой Целостной Жизни и Вселенной». Трактую новую философию религии как творческое жизнеописание, жизнечувствование и жизнеустремление духовно освобожденного человека, которое допускает бесконечное разнообразие индивидуальных форм своего выражения, он подчеркивал, что эта религия отрицает какой бы то ни было догматизм.

По замыслу К. Н. Вентцеля, новая религия должна строиться на целом, едином, гармоническом сознании свободной творческой личности, расширяющемся во все стороны, достигающем наибольшего своего выражения и глубины. Эта религия не требует установления какой-либо церкви как особой формы общественного соединения лиц, исповедующих ее. Она должна носить антицерковный характер, потому что церковь и все, что по духу похоже на нее, по мнению В. Н. Вентцеля, есть не что иное, как вид организованного духовного насилия над человеческими душами. В связи с этим он развивал идеи культа единой целостной Вселенной с происходящей в ней творческой эволюцией жизни, культа единого творческого человечества или истории, ведущих к прогрессивному осуществлению высших нравственных и общечелове-

ческих идеалов. По замыслу К. Н. Вентцеля, культ должен был явиться тем оформлением, в котором получит свое символическое выражение новое творческое жизнеописание.

Формулируя психолого-педагогические основы новой религии, К. Н. Вентцель утверждал, что в культе творческой личности важнейшую роль будет играть культ ребенка, потому что ребенок является тем, через что жизнь человечества постоянно сохраняет характер свежести и аромат молодости.

Размышляя о необходимости восстановления единства личности каждого отдельного человека с другими людьми, с человечеством в целом, с Вселенной, К. Н. Вентцель видел необходимость в обретении ими все более совершенных форм единства, цельности и гармонии:

Единое целое гармоническое сознание все более становится фундаментом, на котором строится и в области познания, и в сфере нравственной деятельности человека и в области познания прекрасного, и в его религиозном творчестве, и в его преобразованиях форм общественной жизни Человечества и влияния на исторический ход его развития. Везде, во всех сферах и областях жизни проявляется стремление к единству, цельности и гармонии. И это стремление все более растет и становится более широким. <...>

Все это должно повлечь за собой такой глубокий переворот, такое изменение перспективы и общей ориентации, все громадные последствия которого трудно и измерить. Только

незначительное меньшинство среди Человечества, да и то в подавляющем числе в слабой степени, стало вступать в эту третью стадию развития сознания, только у немногих начало намечаться развитие Космического Сознания и высших форм Сознания Человечества. <...>

Для достижения этого требуется коренной переворот в воспитании и самовоспитании и молодого, и взрослого поколения. <...> Надо сделать воспитание свободным и надо индивидуальную человеческую личность..., гармоническую и единую, сделать его основой и верховной целью. Сейчас воспитание имеет односторонне интеллектуалистический характер, преследует главным образом развитие интеллекта и то далеко не полное, а тех или других его сторон, важных для практической жизни. Оно должно принять характер целостности и гармонии и начать равномерно развивать, что касается душевной жизни, все стороны сознания в их связанном, нераздельном единстве, должно развивать в личности единое и цельное сознание. И интеллект не должен быть выдвигаемым на первое место, как теперь, но ему должна быть отведена та роль, которая не ведет к нарушению единства и цельности сознания. Рядом с ним и одинаковое место должна занять культура чувства, культура эмоциональной стороны и культура воли. <...>

И при воспитании в целом, и при каждом отдельном воспитательном

шаге, при каждой отдельной воспитательной мере [нужно] иметь в виду цельную личность, иметь в виду развитие ее сознания к все более совершенным формам единства и гармонии. Но это единое гармоническое сознание в личности может быть культивировано только в том случае, если параллельно с этим развивается все в более растущей степени и сознание единства, цельности и гармонии развивающейся индивидуальной жизни с развивающейся Жизнью Вселенной и с развивающейся Жизнью Человечества¹.

В 1925 г. в статье «Проблемы космического воспитания» К. Н. Вентцель, развивая идеи, изложенные в рукописи «Религия Творческой жизни», обосновал необходимость особого космического воспитания, которое, по его мнению, должно равноправно существовать наряду с индивидуальным и социальным воспитанием. В этой связи он писал:

Мы говорим о социальном воспитании, о воспитании человека как члена общества, в педагогике даже возникло целое течение, носящее название «социальная педагогика». Но человек не только часть некоторого социального целого, будет ли это целое называться семьей, народом, классом, человечеством, — он также часть того целого, которое мы называем Вселенной или космосом, каковой мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, охватывающее в себе все существа, стоящие только

¹ Вентцель К. Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагмент главы из рукописи «Религия Творческой Жизни») // Свободное воспитание. ВЛАДИ – VLADI: педагогический альманах. С. 3–4.

на различных ступенях развития. То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса, как гражданина Вселенной. <...>

Космос тоже, как и общество, подразумевает общность жизни между тем, что мы могли бы назвать его составными частями. Одними из таких составных частей являются человеческий индивидуум, которого воспитывают, и воспитатель его. Посмотрим, какие цели должен ставить себе последний в области воспитания, если он имеет в виду, что тот индивидуум, которого он воспитывает, является составной частью космоса, и живет с последним, как и сам воспитатель, общею жизнью, одним словом, когда воспитание принимает космический характер. Если высшей задачей индивидуального воспитания является наиболее полное и широкое развитие в воспитаннике личного самосознания, если высшею целью социального воспитания является воспитание в нем социального самосознания, то аналогично с этим и высшей задачей космического воспитания будет являться развитие в нем космического самосознания, то есть сознания самого себя как неразрывной части космоса. Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности, единс-

тве, сознал, что все процессы жизни, которые одновременно протекают в нем, составляют одно целое единство, что такое же единство представляет его жизнь, рассматриваемая как ряд последовательных моментов. Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все более расширяющейся по своим размерам и поднимающейся в своем развитии к все более и более высоким формам. В конечном процессе эта социальная форма имеет [возможность] стать всем человечеством. Подобно этому можно сказать, что и цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со всем космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хочет ли этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни.

Основую индивидуального воспитания является естественное единство жизни индивидуальной человеческой личности, основой социального воспитания — естественное единство жизни данной человеческой личности с окружающим ее человеческим обществом более или менее широких размеров, основой космического воспитания является естественное единство жизни воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса. Сделать это единство сознательным и притом в наибольшей возмож-

ной степени — такова цель воспитания во всех трех отмеченных случаях¹.

После серии публикаций работ К. Н. Вентцеля в 1923 г. издание его трудов прекратилось в России почти на 70 лет. Только в конце 1992 г. в первом выпуске педагогического альманаха «Свободное воспитание. ВЛАДИ — DLADI» были вновь опубликованы статьи К. Н. Вентцеля «Культура и воспитание», «Нравственное воспитание и свобода» и «О религиозном воспитании», положив начало новому этапу издания произведений педагога².

К. Н. Вентцель прожил долгую жизнь. Он умер в Москве в 1947 г., немного не дожив до своего 90-летия. 1930–1940-е годы оказались для К. Н. Вентцеля временем нищеты и забвения. Он продолжал работать, не имея ни малейшей надежды на публикацию своих текстов, хотя именно в это время им были написаны такие выдающиеся произведения, как «Философия творческой воли» (1937) и «Лучи света на пути творчества» (1937).

Статью «Лучи света на пути творчества», опубликованную только в 1993 г., он закончил такими словами:

«Тому, кто хочет успешно идти по пути творчества и освобождения от цепей невидимого рабства, не свер-

тывая в сторону от простирившейся перед ним дороги и не будучи вынужденным иногда двигаться и отступать назад, можно сказать только одно:

1. Держись крепко за свое Высшее «Я», вечное и бессмертное.

2. Слушай только голос свободного творческого сознания.

3. Устремляй свои духовные взоры на самое идеальное, на самое возвышенное, что ты только можешь представить себе, на то, что еще невидимо телесными очами, на то, что еще не имеет бытия и формы, но с необходимостью должно осуществиться и наконец осуществится в грядущем во всей своей дивной красоте, во всем своем великолепии, во всей своей истине и правде.

Пусть воодушевляет тебя эта вера, и пусть в минуты страданий, отчаяния и тяжких испытаний, которые порой приносит нам жизнь в настоящее время, она даст и мир, и покой мятущейся и измученной душе!»³

К. Н. Вентцель был угнетен советской действительностью, особенно тяжело он переживал сталинский террор и репрессии, отсутствие возможности открыто выражать свои мысли. Об этом свидетельствуют сохранившиеся записи в его дневнике.

Последний всплеск надежды что-то изменить в окружающей

¹ Вентцель К. Н. Проблема космического воспитания // Свободное воспитание. ВЛАДИ — VLADI: педагогический альманах. С. 10, 12–13.

² Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / сост. Л. Д. Филоненко. М., 1993; Вентцель / сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. М., 1999; Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007; Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурьлин: Антология педагогической мысли / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2008 и др.

³ Вентцель К. Н. Лучи света на пути творчества // Вентцель К. Н. Свободное воспитание. С. 155–156.

его общественной жизни 79-летний мыслитель пережил в связи с публикацией проекта Конституции СССР 1936 г. Он написал письмо в редакцию газеты «Известия». Копия письма сохранилась в архиве (Научный архив Российской академии образования. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 16. С. 32–34). В письме К. Н. Вентцель обосновывал необходимость построить систему образования в духе идей автономии и свободы, организации самоуправления школы на всех ее ступенях во избежание всякого давления на нее со стороны государства. Кроме того, он предлагал предоставить всем гражданам «право свободной критики высших законодательных и правительственных учреждений и лиц», без опасения быть объявленными врагами народа. Более того, он выступал за безусловную отмену смертной казни и замену тюрем и мест заключения преступников такими учреждениями, которые задавались бы целью не столько мстить и карать, сколько перевоспитывать, и требовал «амнистии всем политическим преступникам, находящимся в настоящее время в местах заключения и ссылки». До сих пор остается загадкой, почему К. Н. Вентцель не был арестован после отправки этого письма¹.

Теория свободного воспитания актуализировалась в России в 1990-х гг. Она оказалась во многом созвучной идеям американского психолога и педагога К. Роджерса, изложенным в книге «Свобода учиться», положени-

ям представителей антипедагогики и критической педагогики, получивших распространение на Западе во второй половине XX столетия. В России в конце 1990-х — 2010-х гг. оформилась педагогика свободы, ставшая преемницей и продолжательницей традиций свободного воспитания.

Современной педагогике свободы, получившей развитие в работах О. С. Газмана, Г. Б. Корнетова, Н. Б. Крыловой, А. Н. Тубельского, И. Д. Фрумина, присущи следующие основные черты:

— убеждение, что человек от рождения обладает имманентной активностью, стремлением к творчеству, огромным позитивным потенциалом, требующим развития;

— установка на безусловное принятие каждого ребенка таким, каков он есть, на необходимость уважать его;

— стремление понять ребенка и признание, что его понимание возможно лишь при условии предоставления ему свободы;

— отношение к детству как к самоценному периоду в жизни каждого человека, значение которого в принципе не может быть сведено к подготовке ребенка к будущей «полноценной» взрослой жизни;

— признание основой полноценного развития человека свободное освоение окружающего его мира, активное накопление им собственного опыта, самостоятельное приобретение которого должно обеспечивать как реали-

¹ Корнетов Г. Б., Богуславский М. В. Пророк свободного воспитания // Вентцель / сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. М., 1999. С. 28.

зацию потенциала ребенка, так и его вхождение в жизнь общества, овладение культурой;

— понимание воспитания и обучения как предельно индивидуализированных способов развития внутреннего потенциала ребенка посредством создания для него особых педагогических условий, образовательной среды, поддерживающих и стимулирующих естественный рост человека и максимально приближенных к реальной жизни;

— стремление организовать педагогический процесс «исходя из ребенка», на основе самого тщательного изучения как общих закономерностей физического, психического, социального, нравственного становления детей, так и особенностей каждого конкретного человека (здоровья и наличного опыта, потребностей и способностей, интересов и желаний), а также его социального окружения;

— исключение возможности какого-либо насилия по отношению к детям как участникам педагогического

процесса, признание их полноправными субъектами процессов воспитания и обучения, равноправными сотрудниками своих наставников в образовании;

— установка на предоставление детям максимальной свободы в образовании при одновременном создании условий для формирования у каждого ребенка ответственного отношения к своим поступкам, умения делать выбор и понимать его возможные последствия;

— стремление организовать пространство жизни и развития детей таким образом, чтобы они усваивали ценность свободы, приучались жить в условиях свободы;

— определение роли учителя (воспитателя) как сотрудника и помощника ребенка, организатора той среды, в которой дети живут, развивают свой потенциал, накапливают жизненный опыт, как человека, поддерживающего их активность и содействующего осознанию собственных проблем и поиску путей и способов их решения.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.

2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурьлина / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 3. — С. 38–53.

3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н.

Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4 — С. 56–68.

4. Астафьева, Е. Н. Критика С. Н. Дурьлиным традиционной школы / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический ежегодник. 2016 год* / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — С. 100–107.

5. Астафьева, Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический ежегодник. 2015 год* / гл. ред.

Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — С. 77—90.

6. Астафьева, Е. Н. **Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики** / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. — 2016. — № 2. — С. 59—62.

7. Астафьева, Е. Н. **Понимание воспитания в истории педагогике** / Е. Н. Астафьева // *Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность* / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М. : АСОУ, 2016. — С. 14—19.

8. 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.

9. Астафьева, Е. Н. **Свободное воспитание в истории педагогики** / Е. Н. Астафьева // *Исторические пути развития образования и педагогики* / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2015. — С. 110—139.

10. Астафьева, Е. Н. **Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века** / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2015. — № 2. — С. 80—99.

11. Астафьева, Е. Н. **Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века** / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г.* / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — С. 22—36.

12. Астафьева, Е. Н. **Свободное**

воспитание в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Исторические пути развития образования и педагогики* / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — С. 110—139.

13. Астафьева, Е. Н. **Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века** / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 1. — С. 115—129.

14. Астафьева, Е. Н. **Конфликтологическое осмысление детства и воспитания** / Е. Н. Астафьева, Т. В. Врачинская, А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2012. — 108 с.

15. Вентцель / **составители и авторы предисловия Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский**. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. — 216 с.

16. Вентцель, К. Н. **Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу)** / К. Н. Вентцель; 3-е изд. — М. : Кооперативное издательство «Земля и фабрика», 1923. — 60 с.

17. Вентцель, К. Н. **Идеальная школа будущего и пути ее осуществления** / К. Н. Вентцель // *Новые пути воспитания и образования детей*. 2-е изд. — Москва: Кооперативное издательство «Земля и Фабрика», 1923. — С. 7—69.

18. Вентцель, К. Н. **Из пережитого-передуманного, пережитого-сделанного** К. Н. Вентцель // *Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / редактор-составитель Г. Б. Корнетов*. — М. : АСОУ, 2007. — С. 7—302.

19. Вентцель, К. Н. **Нравственное воспитание и свобода** // Вентцель К. Н. *Этика и педагогика творческой личности*. Т. II. *Педагогика творческой личности*. — М. : Книгоиздательство Н. И. Тихомирова, 1912. — С. 566—572.

20. Вентцель, К. Н. **Освобождение ребенка** / К. Н. Вентцель; 3-е изд., испр. и доп. — М. : Кооперативное издательство

тво «Земля и Фабрика», 1923. — 20 с.

21. Вентцель, К. Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. — М. : Книгоиздательство Н. И. Тихомирова, 1912. — С. 389–437.

22. Вентцель, К. Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. — М. : Книгоиздательство Н. И. Тихомирова, 1912. — С. 576–611.

23. Вентцель, К. Н. Проблема космического воспитания / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. ВЛАДИ. Педагогический альманах / научн. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : Редакционно-издательский центр ТОО «Кром», 1993. Вып. 2. — С. 9–13.

24. Вентцель, К. Н. Провозглашение Декларации прав ребенка // Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. 3-е изд. — Петроград; Москва: Издательство «Голос Труда», 1923. — 102 с. — С. 89–92.

25. Вентцель, К. Н. Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагмент главы из рукописи «Религия Творческой Жизни») / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. ВЛАДИ. Педагогический альманах / научн. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : Редакционно-издательский центр ТОО «Кром», 1993. Вып. 2. — С. 2–9.

26. Вентцель, К. Н. Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая / К. Н. Вентцель // Новые пути воспитания и образования детей. 2-е изд. — Москва: Кооперативное издательство «Земля и Фабрики», 1923. — С. 80–115.

27. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов / сост. Л. Д. Филоненко. — М. : Ассоциация

«Профессиональное образование», 1993. — 172 с.

28. Желудева, Е. В. Социально-философские воззрения Ж.-М. Гюйо: историко-философский анализ : дис. ... на соискание ученой степени кандидата философских наук / Е. В. Желудева. — М. : Военный университет, 2007. — 168 с.

29. Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2007. — 352 с.

30. Корнетов, Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г. Б. Корнетов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология. — М. : МПСУ, 2016. — С. 15–22.

31. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.

32. Корнетов, Г. Б. История педагогики сегодня / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 3. — С. 136–144.

33. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1. — С. 197–203.

34. Корнетов, Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмоскovie. — 2015. — № 3. — С. 46–56.

35. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: Пути обучения и воспитания ребенка: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 256 с.

36. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов; 3-е изд., перер., доп. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.

37. Корнетов, Г. Б. Педагогика свободного воспитания / Г. Б. Корнетов // Свободное воспитание: хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во

РОУ, 1995. — С. 3–32.

38. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогика как истории педагогика / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.

39. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогика: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 152 с.

40. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогика: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.

41. Корнетов, Г. Б. Что такое образование / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48–54.

42. Корнетов, Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени / Г. Б. Корнетов. — М. : ФГНУ

ИТИП РАО; Изд. Центр «ИЭТ», 2012. — 388 с.

43. Корнетов, Г. Б. Космическая педагогика Константина Вентцеля / Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский // Свободное воспитание. ВЛАДИ. Педагогический альманах / научн. ред. Г. Б. Корнетов. М.: Редакционно-издательский центр ТОО «Кром», 1993. Вып. 2. — С. 14–19.

44. Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурьлин: Антология педагогической мысли / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008 — 360 с.

45. Толстой, Л. Н. О народном образовании // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1989. — С. 54–70.

К. Н. Вентцель



ИЗ ПЕРЕЖИТОГО-ПЕРЕДУМАННОГО, ПЕРЕЧУВСТВОВАННОГО И СДЕЛАННОГО¹

Наступил 1917 год, год двух наших революций — Февральской и Октябрьской. И я тоже стремился в меру своих сил принять участие в общем революционном движении, охватившем Россию, и оказать то или другое идейное влияние на его ход. Одним из первых и насущных дел революции мне представлялось, кроме социального переворота и строительства нового общества, в котором будет отсутствовать наемный труд и система капиталистического хозяйства, необходимость добиваться отделения школы от государства и провозглашения и проведения в жизнь декларации прав ребенка. И с этой целью мною была составлена статья «Отделение школы от государства и декларация прав ребенка», изданная отдельной брошюрой «Библиотекой свободного воспитания и образования и защиты детей». По вопросу об отделении школы от государства я поместил также статью в журнале «Клич», а «Провозглашение декларации ребенка» было помещено и в журнале «Свободное воспитание» и в приложении к моей книге «Теория свободного воспитания и идеальный

детский сад». Этим своим статьям я придаю особенное значение и считаю их одним из важнейших дел своей жизни, потому что в них дело идет об идеях, ясное осознание которых и реализация повлечет за собою глубокий переворот в жизни человечества, более глубокий, чем которым даже чревата не только политическая, но даже социальная революция. На вторую свою статью я смотрю как на манифест той, еще не народившейся партии (я верю в то, что она в ближайшем времени народится), к которой я принадлежу. Ввиду такой важности, придаваемой мною этой статье, и ввиду ее небольшого объема я воспроизвожу ее целиком.

ПРОВОЗГЛАШЕНИЕ ДЕКЛАРАЦИИ ПРАВ РЕБЕНКА

До сих пор во всех цивилизованных странах всего земного шара ребенок, понимая это слово в самом широком его значении, как обнимающее не только возраст первоначального детства, но и отрочество и юность, является угнетенным существом.

¹ Публикация Г. Б. Корнетова. Фрагмент воспоминаний, основанных на дневниках К. Н. Вентцеля печатается по: Историко-педагогический ежегодник. 2017 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. С. 165–231.

Наряду со всеми другими видами порабощения и общественного неравенства существует порабощение и неравенство, обусловленное различием возрастов. Все человечество делится на две большие половины: на совершеннолетних, взрослых, старшее поколение и на несовершеннолетних, детей, молодое поколение. И первое, т. е. старшее, поколение продолжает все еще оставаться хозяином жизни и держать в своей власти второе, т. е. детей. Этому должен быть положен конец. С одной стороны, старшее поколение, если оно сознает свою ответственность перед будущим, должно добровольно отказаться от своей власти, с другой стороны — молодое поколение, особенно в его верхних слоях, обладающих для этого достаточными данными, должно само бороться за свое собственное освобождение. Освобождение молодого поколения не может быть только делом рук взрослого поколения, но должно быть и делом рук самого молодого поколения. И то и другое во всех странах должны добиваться провозглашения декларации прав ребенка. Эта декларация могла бы быть формулирована примерно в следующих 18 параграфах.

Декларация прав ребенка

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, т. е. ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для

успешной борьбы последнего с враждебными влияниями жизни.

2. Забота о доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве, роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшение в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т. е. право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных

учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения.

Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом, промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка — не чувствовать себя паразитом, созна-

вать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни, а главное, обладать сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он уже и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком.

Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличности же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим

действия, наносящие вред общественному целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и для взрослых, при непреломном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство, не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, т. е. с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовываться с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесения вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно формулируемых в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покусения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый фонд молодого поколения, достаточный для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средств. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем.

Такова декларация прав ребенка, осуществления и всеобщего признания которой на всем земном шаре надо добиваться во что бы то ни стало. В этом заинтересованы все народы, все национальности, если только они понимают свои истинные интересы, потому что тот народ и та национальность, которые первыми осуществят декларацию прав ребенка, достигнут и наиболее яркого и пышного выявления своеобразных черт народности и национальности. В этом заинтересованы и все те политические соединения, которые в настоящее время именуются государствами, потому что только признание декларации прав ребенка даст им возможность стать идеальными формами общежития, воплощающими в себе максимум социальной правды и справедливости. В этом, наконец, заинтересовано все человечество, потому что только всеобщее, наиболее полное и широкое проведение в жизнь декларации прав ребенка даст возможность человечеству в его целом составе достигнуть

возрождения и полного обновления всех сторон и личной, и общественной жизни, достигнуть установления на земле того, что на языке религии называется «Царством Божиим».

Но странное дело, несмотря на то, что осуществление декларации прав ребенка представляется столь важным и с национальной, и с общественно-политической, и с общечеловеческой точки зрения, нет ни одной политической партии, которая прямо, смело и решительно написала бы на своем знамени осуществление святых прав ребенка во всей их широте и полноте. Самые радикальные и крайние из политических партий в своих программах имеют в виду преимущественно интересы взрослого поколения. Что касается последнего, то здесь предъявляются самые широкие, революционные требования, граничащие с коренной перестройкой всей общественной жизни на новых началах, но когда заходит дело о молодом поколении, интересы которого существенным образом связаны с областью воспитания и образования, то здесь мы находим в программах партий только те или другие жалкие реформы, но не находим коренного преобразования всего дела воспитания и образования на новых началах и признания прав ребенка во всей их многообъемлющей широте.

Еще не народилась та политическая партия, которая во главу угла поставила бы права ребенка, которая признала бы их основную и принципиальную важность, которая признала бы, что только осуществление прав

ребенка, во всем их объеме, может продолжить путь и к наиболее полному осуществлению прав взрослого поколения и послужить наиболее прочной гарантией этих прав.

Действительное и радикальное освобождение человечества, общества, народа, взрослой индивидуальной личности может быть проведено только через полное и всеобщее освобождение ребенка или вообще молодого поколения. Ребенок или молодое поколение — это путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод. Если мы на этот росток свободы, из которого вырастают все ее разнообразные формы, не будем обращать должного внимания, то все здание свободы, каким бы красивым оно ни казалось по внешнему виду, окажется построенным на песке и может в один прекрасный день рухнуть, как картонный домик.

Пора всем нашим передовым политическим партиям, как в России, так и в Западной Европе и Америке, обратить на этот пункт должное внимание, пора им поставить как одну из своих важных целей провозглашение и проведение в жизнь декларации прав ребенка. Чем скорее это совершится, тем лучше.

Хотелось бы верить, что среди членов законодательных собраний тех государств, на которые распадается земной шар, найдутся люди, которые будут бороться за права ребенка, что молодое поколение, представляющее значительнейшую часть населения

всей земли, будет там иметь своих представителей, хотя и не выбранных им, но бескорыстно и самоотверженно отстаивающих его интересы, хотя бы это и было связано с ограничением прав взрослого поколения в том или другом отношении.

Будем надеяться, что хотя бы в некоторых, самых передовых законодательных собраниях молодежь найдет своих идеологов, которые сумеют привлечь внимание последних к вопросу об освобождении молодого поколения от всех видов крепостной зависимости и сумеют добиться провозглашения декларации прав ребенка.

Друзья детства и молодости, соберите же и напрягите все свои силы, чтобы дети и молодежь не оказались не представленными ни в одном из законодательных собраний, решающих судьбы народа! Помните, «в детях скрыты все величайшие возможности». Кто хочет прекрасного и великого будущего, тот прежде всего должен по-настоящему позаботиться о детях. И то учредительное или законодательное собрание в каком-нибудь государстве, которое в переживаемый нами высокой важности момент исторического развития человечества позабудет о детях и не поставит вопрос о правах ребенка во всей его широте, должно считаться совершившим великое преступление не только в отношении всего будущего своего народа, но и в отношении будущего всего человечества.

К. Н. Вентцель
25 сентября 1917 года

Что касается отделения школы от государства, то по этому вопросу мною был прочтен также в открытом собрании «Кружка свободного воспитания и образования детей» 14 апреля 1917 г. доклад, причем для обсуждения были выставлены следующие тезисы:

1. Школа не должна служить орудием для осуществления тех или других переходящих политических задач.

2. Не должно существовать никакой государственной школы с особым покровительством государства, с какими бы то ни было привилегиями и преимуществами.

3. С этой целью школа должна быть отделена от государства.

4. Будущее Учредительное собрание должно поэтому провозгласить за школой Хартию Свободы.

5. Школа должна быть свободной, независимой, самоуправляющейся, доступной и бесплатной для народа на всех ступенях (высшая, средняя и высшая школа) и находиться в руках самоуправляющихся органов (общин или свободных союзов).

6. Школа свободно возникает путем свободной ассоциации составляющих ее элементов.

7. Союзы родителей образуют родительские комитеты, союзы педагогов — педагогические комитеты; в их ведении и будет школьное дело. Дошкольное воспитание и начальная школа сосредотачивается в руках районных комитетов; средняя школа — в руках уездных и губернских;

высшая — в руках губернских и областных. Общероссийский комитет, завершая все, представляет собою как бы министерство народного просвещения, роль которого — регулирующая и подготовительная, обвинительная и контролирующая.

8. Наряду и наравне с организациями родителей и педагогов действуют организации учащихся в тесном контакте с родительскими и педагогическими комитетами.

9. Организациям учащихся в деле преобразования школы на новых началах предстоит играть все большую и большую роль.

10. Широкий простор и материальную поддержку из фонда народного просвещения получает всякая серьезная реформаторская инициатива.

Для пропаганды идеи отделения школы от государства я читал также доклад на эту тему на Съезде деятелей средней школы, имевшем место в Москве после первой революции, но там эта идея не встретила большого сочувствия.

В 1917 году были мною написаны и изданы «Кружком совместного воспитания и образования детей» брошюры «Задача молодого поколения» и «Уничтожение тюрем». В первой из них я указываю на то, что задача, естественно выпадающая на долю молодого поколения, это — совершение педагогической революции. Я пишу там:

Как рабочий класс от других классов общества может добиться только

тех или других социальных реформ, а социальную революцию должен совершить сам, так и молодое поколение может добиться от взрослого только тех или других педагогических реформ, а педагогическую революцию оно должно совершить собственными силами. <...> И подобно тому, как много лет тому назад прозвучал великий клич: «Пролетарии всех стран, соединитесь!», — звавший рабочих всех стран к объединению в одно международное братство трудящихся, в один интернационал, так теперь должен раздаваться другой клич: «Учащиеся всех возрастов и всех стран, объединитесь между собою, образуйте одно, международное братство учащихся, образуйте интернационал учащихся»; и пусть этот интернационал учащихся напишет на своем знамени: «Дорогу ребенку и вообще молодежи! Долой тиранию взрослого поколения! Освобождение молодежи от всех видов педагогического порабощения!»

В статье «Уничтожение тюрем», написанной 8 апреля 1917 г. в ожидании созыва Учредительного собрания, я призывал свободных граждан свободной России к тому, чтобы разбить все тюрьмы и создать вместо них Дворцы Просвещения. Я писал:

Пусть уничтожение тюрем будет одним из первых актов справедливости, который вы провозгласите на Учредительном собрании. <...> Не забудьте, когда будете составлять декларацию прав человека и гражданина, включить в нее следующий па-

раграф: *ни один гражданин никогда и ни при каких условиях не должен быть заключен в тюрьму...* Тюрьма есть пережиток старого несвободного и несправедливого строя. Тюрьма, для кого бы она ни предназначалась, должна быть уничтожена. <...> И пока существует в государстве хотя бы одна тюрьма, это государство не может быть свободным, хотя бы оно и называлось демократической республикой.

Вопросу о необходимости педагогической революции была посвящена также моя статья «Современный момент и свободное воспитание», написанная мною 31 июля 1917 г. и напечатанная в «Свободном воспитании». В этой своей статье я между прочим писал:

Мне и моим товарищам по работе в этом журнале выпало на долю счастье быть одним из пионеров и борцов за идеи свободного воспитания в трудное время реакции, и вот теперь, когда политический горизонт русской жизни очистился от мрачных туч деспотизма, я зову молодые силы: подымите свой голос на защиту этих идей, имеющих столь важное значение для всего человечества, — идей, от осуществления которых зависит быть или не быть человечеству, воспрянет ли оно обновленным, возрожденным физически, свободным, нравственно сильным, братски объединенным или погибнет в потоках крови, человеконенавистничества, вражды наций, в оргиях себялюбия и алчной погони за

наживой и деньгами, в туманах политической и всякого рода общественной лжи, обмана, провокации, где теряешься и не знаешь, кому верить и за кем идти. Подымите и возвысьте свой голос, объединитесь, сплотитесь в одно целое, в одну могучую рать на творческую работу и борьбу за возрождение человечества, ибо только через реформу воспитания и образования молодого поколения, через свободное воспитание придет для человечества спасение, только через воспитание из каждого ребенка свободной творческой личности будет достигнуто создание нового типа человека, достойного носить это имя, а не той помеси ангела и дьявола, в которой ангел часто является только орудием в руках дьявола, какую представляет человек в настоящее время. И только через широкое, всеобщее, распространенное на весь народ осуществление идей свободного воспитания России удастся удержать и развить до самых последних возможных пределов все достигнутые завоевания своей великой революции. <...> И будущее России, и будущее всего человечества тесно связано с всеобщим осуществлением идей свободного воспитания. Это одна из первых задач, стоящих на очереди, не терпящая отлагательства. И чем скорее, чем систематичнее и планомернее будет приступлено к осуществлению этой задачи, тем лучше, тем скорее взойдет над исстрадавшимся, измучившимся человечеством светлое весеннее солнце свободной,

не омраченной тревогами и катастрофами жизни, в которой за каждой индивидуальной личностью, за каждым народом будет признана подобающая им, ни с чем не сравнимая и ни в чем не терпящая умаления, ценность.

Из неизданных статей общественного характера, написанных в 1917 г., могу упомянуть «К вопросу об интеллигентном пролетариате и его задачах» и «Декларацию прав человека и гражданина». Первая статья была написана для журнала «Клич», в котором этот вопрос в то время дебатировался, но напечатать ее не удалось, так как вскоре, по-видимому, за недостатком средств он вынужден был прекратить свое существование. Дата ее написания 24 апреля. Содержание ее следующее:

Под интеллигентным пролетариатом я подразумеваю людей творческого труда и говорю, что на такой пролетариат действительно выпадают широкие общественные задачи, далеко выходящие за пределы классово-борьбы и отстаивания интересов чисто шкурного характера, повелительно требующие возможно более широкого и глубокого объединения. Первая своеобразная задача, которая объединяет интеллигентный пролетариат, это — освободить творческую работу от ига капитала, от необходимости принимать форму наемного труда и становиться товаром. Чем более интеллигентные пролетарии разъединены друг с другом, тем более творческие усилия их используются капиталом в целях утверждения и укрепления ка-

питалистического строя. До сих пор интеллигентный пролетариат являлся в значительной мере орудием в руках капитала, он создавал те средства, которые помогали капиталу эксплуатировать весь пролетариат в его целом. Все усовершенствованные приемы эксплуатации — дело рук интеллигентного пролетариата. Он значительно виновен и в войнах, потрясающих человечество, и в том ужасном характере, какой они принимают за последнее время. В этом отношении на душе интеллигентного пролетариата лежит много грехов, которые ему предстоит искупить интенсивной работой, направленной в противоположную сторону. Только организация и объединение дает ему возможность отказываться от всех тех видов труда, которые направлены против интересов трудящихся классов, и направить свою творческую работу на создание условий, которые сделают невозможным выковывание всяких каких бы то ни было цепей. Но интеллигентных пролетариев объединяет и еще одна своеобразная задача. Духовное творчество, составляющее сущность их труда, должно направиться на всеоб-

щую переоценку всех ценностей жизни. Интеллигентные пролетарии, как творческая сила, призваны совершить самую глубокую из всех революций, революцию в области духа, которая принесет нам в результате новое миро- и жизнепонимание, новую мораль, новое искусство, которая выявит в человеке новый, едва еще намечающийся лик и перевернет вверх дном все наши привычные оценки и масштабы.

Что касается второй статьи, то имеется только первый ее набросок. В ней я задавался целью отдать самому себе отчет, какие права принадлежат человеку, живущему в обществе, как его первичные, основные и неотчуждаемые права.

К этому же времени относится и написанное мною в сообществе с другими членами правления «Кружка совместного воспитания и образования детей» обращение к гражданам России, носившее заглавие «Против смертной казни», призывавшее их к протесту против введения смертной казни в войсках, которое тогда, в июле месяце, задумал Керенский, полагая, что он этим якобы спасает революцию.

Л. Э. Заварзина,
Д. Ю. Корчагина

**К. Н. ВЕНЦЕЛЬ
О НРАВСТВЕННОМ
ВОСПИТАНИИ**



УДК 37
ББК 74.03

Константин Николаевич Вентцель — «пророк свободного образования» — посвятил многие свои работы вопросам этики в области образования, указывая на их ключевую роль, считая интеллектуальное и физическое образование вторичными по отношению к этике. Теоретико-практическое решение проблем этического образования, предлагаемое К. Н. Вентцелем, ценно для практик современного образования.

Ключевые слова: этика; этическая воля; этическая любовь; этическая творческая деятельность; цели человеческой жизни.

L. Je. Zavarzina, D. Ju. Korchagina

**K. N. VENTCEL
ON ETHICAL EDUCATION**

For Konstantin Nikoleavich Ventcel — «a prophet of free education» — the issues of ethics in education were given the key role: intellectual and physical education is merely considered to be secondary to the ethical one. Theoretical and practical problem solving of ethical education undertaken by K. N. Ventcel is valuable for modern education.

Key words: ethics; ethical will; ethical love; ethical creative activity; goals of human life.

Отечественное педагогическое наследие обладает огромным эвристическим потенциалом, позволяющим решать проблемы современного образования. Задача состоит лишь в том, чтобы правильно интерпретиро-

вать педагогические тексты прошлого, уметь выделять актуальные идеи, заключенные в них.

Не утратили современного звучания педагогические сочинения оригинального русского мыслите-

ля, педагога, философа, писателя и общественного деятеля, провозгласившего Декларацию прав ребенка еще в сентябре 1917 г., Константина Николаевича Вентцеля (1857–1947). Для него важно обращение к ребенку как к высшей ценности, как к существу, которому принадлежит будущее и которое по мере взросления, самоопределения и самореализации потенциально способно стать свободной и ответственной личностью, придать обществу «человеческое лицо».

Жизнь К. Н. Вентцеля была связана с Воронежем и городами Воронежской губернии. В трудные послереволюционные годы он участвовал в создании Института народного образования, читал лекции в Воронежском университете, преподавал в педагогическом техникуме, руководимом П. Ф. Каптеревым.

М. В. Богуславский и Г. Б. Корнетов справедливо полагают, что творчество К. Н. Вентцеля, несомненно, еще будет по достоинству оценено потомками, поскольку оно «явило собой уникальный пример синтеза двух великих идей, получивших распространение в культуре XX века, — идей свободы и космизма, взятых в их педагогическом преломлении. Казалось бы, крайний педоцентризм в воспитании неизбежно должен был привести Вентцеля к индивидуализму в педагогике. Однако произошло прямо противоположное. Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные

условия для его свободного творческого индивидуального развития, провозгласившая Культ Ребенка как основу новой религии, Вентцель пришел к идее космического воспитания. Он понимал личность как неотъемлемую часть всеобъемлющего космоса, исходил из нерасторжимости и органического единства Человека, Человечества и Вселенной¹.

Вопросы нравственности — стержневые в творческих исканиях К. Н. Вентцеля: его прежде всего интересовало освобождение внутреннего человека, воспитание такого человека, который свободен в своих поступках, сам является творцом собственных действий, но который выработал в себе нравственную волю, нравственный характер, обладает нравственной любовью и поэтому никогда не совершит поступки, направленные во вред себе и окружающим людям.

Самым трудным и самым важным делом воспитания К. Н. Вентцель считал воспитание в человеке неутомимого борца «за нравственный идеал». Он полагал, что умственное и физическое воспитание играют по отношению к нравственному чисто служебную роль. Между тем в области нравственного воспитания и как теоретического изучения, и как практического применения сделано очень мало.

Может быть, нужно обучать детей нравственности так, как они изучают основы различных наук? Так, например, поступали в школах Германии и

¹ Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Пророк свободного воспитания // Вентцель: Антология / Сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М., 1999. С. 6.

Франции, однако К. Н. Вентцель категорически не соглашался с подобной практикой. Он яростно критиковал тех, кто стремился (пусть из самых благих побуждений) навязать детям этические нормы, существующие в обществе, опутать их «цепями невиданного рабства». Подлинно нравственным человеком, утверждал он, ребенок станет только тогда, когда самостоятельно придет к пониманию необходимости следовать определенным правилам, когда к этому его подведет сама логика жизни. Задача заключается не в том, чтобы привить людям привычные взгляды и навыки поведения, а в том, чтобы развить у них «свободную нравственную волю». Это является не только залогом воспитания подлинно нравственных людей, но и основой прогресса самой нравственности, ибо детям не будут навязываться пагубные привычки, мешающие их освобождению и освобождению общества.

Если же преподавать нравственность как учебный предмет, то, по мнению К. Н. Вентцеля, результат будет обратный тем целям, которые имели в виду педагоги. Обучать детей морали, внедрять в их сознание тот или иной кодекс моральных предписаний нельзя, «потому что по самой своей природе нравственность, — подчеркивал мыслитель, — есть нечто такое, чему нельзя обучать, но что может быть добыто и достигнуто только путем собственной самостоятельной творческой работы личнос-

ти»¹. Курс нравственности, как бы хорош он ни был, не может создать в ребенке нравственную волю, то есть направить волю ребенка на путь нравственной творческой деятельности. Нравственная воля, подчеркивал К. Н. Вентцель, вырабатывается только путем деятельности, а курс морали может иметь лишь дополнительное значение. Необходимо вокруг ребенка создать такую обстановку, чтобы она доставляла детям материал и открывала простор для их нравственной деятельности, чтобы они могли путем самостоятельного творчества выработать свой собственный нравственный идеал.

В статье «Нужно ли обучать детей нравственности?» К. Н. Вентцель подчеркивал: *«В области нравственности нет места катехизисам. Нравственность должна быть творческим делом каждого или продуктом совместной, но творческой работы, иначе она утрачивает характер нравственности, а нравственное воспитание становится дрессировкой, какие бы благородные и привлекательные формы эта дрессировка не принимала. Дайте детям в руки моральный катехизис, и неизбежно получится некоторый род нравственной дрессировки, хотя и в смягченной форме. Моральный катехизис должен быть каждым ребенком написан сам для себя, а не составлен воспитателем по одному шаблону для всех детей вообще, он должен*

¹ Вентцель К. Н. Нужно ли обучать детей нравственности? // Вентцель К. Н. Педагогика творческой личности. М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1912. С. 439.

быть плодом творческой мысли самого ребенка. Катехизировать нравственность для всех — значит ее разрушить; можно катехизировать право, общественные обычаи, вообще все то, что налагается извне на человека, но нельзя катехизировать нравственности, этого самого интимнейшего дела нашей души»¹. (Курсив Вентцеля. — авт.)

По мнению К. Н. Вентцеля, нравственность — это стремление к осуществлению того, что является самым высоким, самым святым, самым лучшим. Все это объединяется понятием *жизнь*. Для человека не только его собственная жизнь должна являться высшим благом и драгоценным сокровищем, но и жизнь природы и всего человечества. Поэтому нравственность «есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире»².

Жизнь каждой отдельной личности может быть сведена к совокупности тех или иных целей. Все цели могут быть разбиты на две категории: на цели индивидуального характера, предметом которых является само лицо, ставящее цель, и на цели, социального характера, предметом которых служит общество. Установление гармонии между этими двумя категориями целей или объединение себя с остальным человечеством в одно целое составляет высшую задачу нравственности.

Исходя из этих умозаключений, К. Н. Вентцель рекомендовал воспитывать в ребенке стремление отдавать себе ясный отчет в тех целях, которые он себе ставит, а также вносить гармонию в этот мир целей.

Цель, которую ставит перед собой ребенок, всегда должна быть достижима. Достигнутая цель порождает приятное чувство удовлетворения, которая отчасти сводится к чувству победы и торжества над препятствиями. Чтобы достичь цели высшего порядка, надо научиться достигать промежуточные цели. В достижении цели большую роль играет воля, в частности, нравственная воля, которая помогает установить гармонию между целями.

Воспитание, считал К. Н. Вентцель, должно иметь еще и такую цель: развивать в человеке способность с наибольшей полнотой воспринимать явления окружающей жизни. Чтобы развить в ребенке способность к правильному восприятию окружающих его явлений, к точному наблюдению их, надо воспитывать в нем умение разумно пользоваться своим жизненным опытом, развивать привычку критического отношения к своей прошлой жизни и сознательного руководства своим будущим. Для этого необходимо научить ребенка записывать то, что было сделано за день. Анализ сделанного за день будет способствовать более содержательному времяпрепровождению ребенка. Постепенно надо подойти к тому,

¹ Там же. С. 444–445.

² Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания (Из журнала «Вестник воспитания»). Отд. оттиск. М., 1896. С. 5.

чтобы ребенок научился планировать свой день. Конечно, первоначально и анализ дня, и его план необходимо делать с помощью взрослых, но помощь должна быть незаметной и ненавязчивой. Ребенок, научившись составлять план для одного часа, дня, недели, месяца, года, ставши взрослым человеком, с установившим миросозерцанием и нравственным характером, «будет в состоянии выработать план своей будущей жизни, сообразно с которым он будет оценивать и располагать отдельные задачи, которые он ставит себе каждый день», — писал Вентцель¹.

Каждый человек — творец своей жизни, складывающейся из отдельных дней. Поэтому необходимо приучать ребенка смотреть на каждый день, прожитый им, как на продукт его собственного творчества. Ребенок, приучаясь ставить перед собой определенные жизненные цели, должен задумываться не только над тем, в каком соотношении они находятся между собой, но и какие средства необходимы для их достижения.

Все цели, по мнению К. Н. Вентцеля, могут быть разбиты на две большие группы: 1) цели, в которых центром тяжести является наша собственная личность и 2) цели, центр тяжести которых лежит вне нашей личности (имеется в виду семья, родственники, друзья, народ и даже человечество).

В первой группе целей Вентцель выделил такие подгруппы: 1) цели, направленные на наше самосохранение,

2) цели, задача которых «доставление себе счастья» и 3) цели, предмет которых — совершенствование или развитие самого лица, ставящего цель.

Чтобы иметь возможность что-либо делать для себя или для других, необходимо не только существовать, но и быть здоровым. Забота о своем самосохранении составляет одну из «необходимейших целей нашей деятельности, и эта цель не утрачивает своего значения никогда, как бы высоко ни поднялся человек по лестнице духовного и нравственного развития», — справедливо указывал педагог². Важно, подчеркивал он, чтобы дети и воспитатели уяснили следующее: низменное существо заботится о сохранении своей жизни для того, чтобы удовлетворять свои животные побуждения, а человек, высоко развитый в нравственном отношении, заботится о сохранении своей жизни, «чтобы сделать ее источником наибольшего тепла и света для окружающих». Необходимо как можно раньше развивать у детей инстинкт самосохранения. В этой заботе о самосохранении нет ничего эгоистического, особенно если внушить детям мысль о высоком назначении человеческой жизни.

Стремление быть счастливым — право каждого человека. «Опасным делается этот мотив только тогда, когда он становится исключительным, получает господство над всеми другими мотивами и вытесняет их совершенно», — подчеркивал педагог³. Поэтому надо стремиться к тому, что-

¹ Там же. С. 16.

² Там же. С. 23.

³ Там же. С. 26.

бы личное счастье служило для человека стимулом к умножению счастья других.

Самосовершенствование и саморазвитие — цели более высокого порядка, которые сохраняют свое значение в течение всей жизни человека. «Требую со стороны человека систематических усилий, эти цели представляют прекрасную школу для развития воли, для приучения человека к обдуманной планомерной деятельности», — писал К. Н. Вентцель¹. Реализуя эти цели, человек научается быть творцом самого себя. Только научившись создавать нового человека внутри себя, только научившись систематически работать над своим саморазвитием, человек сможет реализовать себя в общественной деятельности на благо других людей.

Цели второй группы К. Н. Вентцель также делил на три подгруппы: 1) цели, которые имеют в виду содействие самосохранению других людей, 2) цели, которые способствуют доставлению счастья окружающим нас людям и 3) цели, предмет которых составляют заботы, направленные на развитие и совершенствование окружающих людей.

Первая подгруппа целей предполагает заботу о своей семье (доставление материальных средств, забота о гигиенических условиях домашней жизни, забота о семейном микроклимате); о своем народе (обеспечение экономического существования, справедливое распределение матери-

альных богатств, солидарность всех людей, образующих нацию); обо всем человечестве (забота о наибольшем производстве материальных благ, забота о равномерном распределении материальных благ, забота о сплоченности всего человечества в один широкий союз гармонически между собой связанных людей).

Подобным образом К. Н. Вентцель рассмотрел цели двух других подгрупп. При этом он подчеркивал, что не следует суживать свой горизонт и произвольно ограничивать поле своего зрения: «Жизнь будет не полна, если мы будем исключительно глядеть только на землю, на то, что находится под нашими ногами, и откажемся взглянуть на те светлое небо, на те широкие беспредельные перспективы, которые мысль человека открывает перед ним»².

В основные задачи нравственного воспитания, по мнению Вентцеля, входит развитие такого понятия, как нравственная любовь. Это чувство он определил так: «Этическая любовь есть такое чувство гармонии человека с человеком, при котором один человек сливается духовно с другим человеком в одно целое настолько, что становится способным желать блага, счастья и развития этого другого человека ради него самого, а не ради себя, без всяких даже соображений о том, что впоследствии от этого лично для себя»³.

Чтобы воспитать это чувство в ребенке, надо научить его рассматривать себя как часть целого, как часть

¹ Там же. С. 29.

² Там же. С. 37–38.

³ Там же. С. 38–39.

общества, как невозможность жить одному. Чтобы родилось сознательное и глубокое чувство связи человека с миром и человечеством, надо чтобы сама мысль об этой связи имела глубокие корни в нашем сознании. Для воспитания этого необходимо использовать всякие представляющиеся случаи. Главная задача, — подчеркивал К. Н. Вентцель, — заключается в том, «чтобы наибольшее развитие всего личного и индивидуального уметь гармонически соединить с наибольшим развитием безличного и всеобщего»¹.

В. Ивановский, рецензируя эту статью, писал, что хотя в действительности, конечно, нельзя привить всем людям такую точку зрения на связь че-

ловека с миром и человечеством, провозглашенную К. Н. Вентцелем, но в то же время «нельзя не согласиться, что понемногу этот ручеек широкого и свободного мышления пролагает себе путь в душе хотя бы небольшого количества людей и является одним из факторов морального прогресса»².

В философско-педагогическом наследии К. Н. Вентцеля много ценных, полезных и конкретных рекомендаций по нравственному воспитанию детей. Многие принципы, использованные в организации учебно-воспитательного Дома свободного ребенка, созданного им, актуальны, соответствуют запросам современности.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Пророк свободного воспитания / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Вентцель: Антология / Сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. — С. 5—29.

2. Вентцель, К. Н. Нужно ли обучать детей нравственности? / К. Н. Вентцель // Вентцель К. Н. Педагогика творческой личности. —

М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1912. — С. 437—446.

3. Вентцель, К. Н. Основные задачи нравственного воспитания / К. Н. Вентцель (Из журнала «Вестник воспитания»). Отд. оттиск. — М., 1896. — 47 с.

4. Ивановский, В. Константин Вентцель. Основные задачи нравственного воспитания / В. Ивановский (Из журнала «Вестник воспитания»). // Образование. — 1896. — № 10. — С. 115—116.

¹ Там же. С. 46.

² Ивановский В. Константин Вентцель. Основные задачи нравственного воспитания (Из журнала «Вестник воспитания»). М., 1896. 47 с. // Образование. 1896. № 10. С. 116.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



И. В. Неупокоев

ПРОЦЕДУРА АТТЕСТАЦИИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ СВЕТСКИХ УЧИЛИЩ (на примере г. Курган и Курганского округа Тобольской губернии в XIX – начале XX вв.)

УДК 370(09)

ББК 74.03

Статья посвящена процессу аттестации учеников начальных городских и сельских светских училищ в территориальных рамках Курганского округа Тобольской губернии. Выделяется специфика деятельности педагогических советов уездных училищ. В основу статьи положена нормативная основа проведения экзаменов и конкретные факты испытаний учеников, которые имеются в открытых и ранее не опубликованных архивных источниках.

Ключевые слова: педагогический совет; уездное училище; штатный смотритель; экзамен; испытательная комиссия; льгота на воинскую повинность.

I. V. Neupokoev

THE PROCEDURE OF ATTESTATION OF STUDENTS OF ELEMENTARY SECULAR EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF KURGAN AND KURGAN DISTRICT OF THE TOBOLSK PROVINCE IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES)

The article is devoted to the process of certification of primary urban and rural secular schools in the territorial framework of the Kurgan district of the Tobolsk province. Stands out the specifics of the pedagogical Council of County colleges. The article entitled, the normative framework of the examinations and

the specific facts of testing students that are open and previously unpublished archival sources.

Key words: pedagogical council; district school; full-time caretaker; exam; test commission; the exemption for military service.

В осуществлении процедуры аттестации учеников начальных светских школ г. Кургана и Курганского округа следует, на наш взгляд, выделить два периода. Первый: с момента появления первого начального светского училища в 1844 г. и до введения в 1874 г. Воинского Устава, который предполагал получение льготы на ограничение сроков воинской службы за знание курса начальной школы. В этот период в г. Кургана и Курганском округе из светских начальных училищ функционировали: одно городское Богородице-Рождественское приходское училище и 31 сельское училище Министерства Государственных Имуществ (далее — МГИ, на рубеже конца 80-х — начала 90-х переданы в ведение Министерства внутренних дел). 1874 г., следовательно, следует рассматривать как начало второго периода в проведении аттестации.

Устав 1828 г. подробно не объяснял механизм аттестации учеников приходских училищ. В нем лишь кратко было указано, что «при закрытии класса пред летней вакацией производится испытание учеников в присутствии родителей их, родственников и посторонних посетителей. Об успехах, ими оказанных, обучающий Катехизису Священник и учитель уведомляют уездного Смотрителя»¹.

Порядок выпускных экзаменов в сельских училищах МГИ также был прописан лишь в общих чертах: «По окончании годичного курса производятся экзамены в присутствии Окружного Начальства, Волостных и Сельских Начальств, родителей, родственников и посторонних посетителей». Отличившиеся на экзаменах ученики «награждаются похвальными листами и книгами, избранными для сей цели по особому распоряжению Министерства Государственных Имуществ, а также полезными для учеников вещами, как-то: аспидной доской, счетами и проч.». Ученики, успешно закончившие полный курс и достигшие 16-лет, могли избираться «в сельские и волостные писари»². Следует особо отметить, что процедура аттестации учащихся до 1874 г. в источниках практически не представлена, поэтому в исторической литературе она не получила своего полноценного отражения.

Экзамены в начальных светских училищах МГИ были переводными и выпускными. Первые проводились для перевода учеников из одного отделения в другое. В случае получения неудовлетворительных оценок ученика оставляли еще на год в своем отделении. Так, по итогам переводных экзаменов в Марайском

¹ ПСЗРИ. Собрание второе. Т. III. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. 1648 с. С. 1101.

² Тобольская духовная консистория // ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 287.

училище в апреле 1901 г. ученица К. Колмакова была «оставлена в младшем отделении», а ученик Ф. Корельцев «переведен в среднее отделение»; ученик М. Урванцев «оставлен в сред. отделении», а М. Сутягин «переведен в старшее отделение»¹.

С 1874 г. выпускные экзамены, как уже отмечалось, стали привязаны к получению льготы на ограничение сроков действительной военной службы. Согласно Воинскому Уставу 1874 г., общий срок службы в сухопутных войсках составлял 15 лет (6 лет действительная служба и 9 лет в запасе). 4 пункт (разряд) 56 статьи Устава «имеющим свидетельство о знании курса начальных народных училищ» ограничивал срок действительной службы до 4-х лет (в запасе — 11 лет)². В последующее время Устав неоднократно совершенствовался и дополнялся, поэтому нумерация пункта и статьи о льготах менялась.

15 октября 1874 г. Министерство народного просвещения (далее — МНП) составило «Правила для выдачи свидетельств о знании курса начальных училищ лицам, желающим при отбывании воинской повинности воспользоваться льготой, определенной пунктом 4-й ст. 56 Устава о воинской повинности». В «Правилах» говорилось, что педагогический совет

уездного училища определял сроки экзамена, которые через городские и сельские власти доводились до городских и сельских училищ. Испытание для окончивших курс проводила испытательная комиссия в составе своего учителя (или учительницы) и законоучителя под председательством представителя педсовета. Комиссия составляла протокол с изложением заключения об итогах экзамена и отправляла его вместе с экзаменационным списком в педсовет уездного училища. Педагогический совет рассматривал присланные документы и определял учеников, которым следует выдать свидетельство на льготу.

Получить льготу могли и лица, которые окончили училища до выхода Устава о воинской повинности 1874 г. Для них в Тобольской губернии при уездных училищах были открыты экзаменационные комиссии. Например, педагогический совет Тюменского уездного училища³. Согласно объявлению штатного смотрителя Курганских училищ, с 1 декабря 1874 г. при педсовете Курганского уездного училища была также открыта «испытательная комиссия для лиц, желающих воспользоваться, при отбывании воинской повинности, льготой, определенную в п.4 ст. 56 уст. 1»⁴. В педсовете Курганского уездного училища сроки испытаний и выдача свидетельств осу-

¹ Штатный смотритель училищ Курганского округа // ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 5. Л. 170–171.

² ПСЗРИ. Собрание второе. Т. XLIX. Отделение первое. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1876. 949 с. С. 9.

³ Тюменское уездное училище // ГАТО (гос. архив Тюменской области). И-78. Оп. 1. Д. 6. Л. 1.

⁴ Объявления казенные // Тобольские губернские ведомости. Часть официальная. 1875. № 4. С. 3.

ществлялись от имени штатного смотрителя. Так, в августе 1880 г. штатный смотритель отправил окончившему курс Богородице-Рождественского приходского училища В. Кузнецову «свидетельство на право пользоваться льготою...»¹; в 1883 г. штатный смотритель определил сроки проведения испытаний на льготу 4 разряда в Богородице-Рождественском и Троицком училищах с 14 по 18 июня².

Свидетельства на льготу, не позднее 1 сентября, должны были быть отправлены в училища. Например, в сентябре 1880 г. штатный смотритель Курганских училищ отправил в 22 сельских училища МГИ свидетельства (среди них ученики Черемуховского училища: В. Семенов, Ф. Яковлев и В. Матвеев)³. Учителя на местах выдавали свидетельства родителям учеников и делали об этом запись в специальной книге, которую также получали от штатного смотрителя. К примеру, в сентябре 1880 г. штатный смотритель отправил в Арлагульское училище «пронумерованную, прошнурованную, скрепленную и припечатанную книгу для записи выдаваемых окончившим в этом училище курс ученикам свидетельств на право пользования льготою...»⁴.

16 ноября 1885 г. МНП издало «Правила для выдачи свидетельств о знании курса начальных училищ». В документе уточнялись детали проведения экзамена: ученики сельских училищ могли быть «собираемы для производства им испытаний из нескольких училищ в одно из соседних с ними в наиболее центральном пункте училище с преподавателями собираемых учеников», а сельские общества должны обеспечить их подводами⁵. В Курганском округе до 1900 г. место и сроки для экзамена выбирал штатный смотритель. Это решение доводилось до окружного исправника, который, в свою очередь, сообщал его волостному старшине. Так, в 1886 г. для проведения экзамена в училищах Утятском, Давыдовском, Камышевском и Шмаковском сборным пунктом было назначено с. Утятское в период с 17 по 18 мая. Утятский волостной старшина информировал об этом законоучителя Шмаковского сельского училища священника Г. Наумова и отдельно указал ему: «Вы как преподаватель можете требовать, если встретите надобность бесплатно в выше сказанное время для поездки своей в с. Утятское, пароконную подводу из земско-общинных лошадей у содержателя

¹ Штатный смотритель училищ Курганского округа // ГАКО. Ф. И-91. Оп.1. Д. 5. Д. 2, Л. 8-об.

² Объявления // Тобольские губернские ведомости. Часть официальная. 1883. 18 с. С. 4.

³ Штатный смотритель училищ Курганского округа // ГАКО. Ф. И-91. Оп.1. Д. 5. Д. 2, Л. 22-об.

⁴ Там же. Д. 2, Л. 28.

⁵ Правила о выдачи свидетельств о знании курса начальных училищ лицам, желающим при отбывании воинской повинности воспользоваться льготою, определенной п. 4 ст. 56 устава о воинской повинности // ЖМНП. Часть ССXLIII. 1886. Январь. С. 9–32. С. 14.

Шмаковского полустанка»¹. В 1892 г. штатный смотритель определил следующие сборные пункты и сроки для проведения экзамена: с. Моревское — 10 мая; с. Елошанское — 11 и 12 мая; с. Мостовское — 13 и 14 мая; с. Белозерское — 16 и 17 мая; с. Мендерское — 18 и 19 мая; с. Утятское — 22 и 23 мая².

В состав экзаменационной комиссии входили учитель (учительница) и законоучитель. Председателем комиссии являлся уполномоченный от педсовета Курганского уездного училища. Эту функцию председателя выполнял штатный смотритель. Чтобы добраться до места экзамена ему, согласно «Правил» 1885 г., высылались мирские подводы, «наряжаемые сельскими начальниками тех селений, где упомянутые училища находятся».

В 1900 г. штатные смотрители были освобождены от учебного контроля за училищами, их функции были переданы инспекторам народных училищ. С этого времени обязанности председателя экзаменационных комиссии были распределены между членами педсовета Курганского уездного училища и инспектором народных училищ. Так, на педсовете от 28 февраля 1902 г. были расписаны сельские училища, в которых члены педсовета училища должны были председательствовать

во время испытаний: инспектору 2-го района — 9 сельских училищ; учителю русского языка Еремееву — 26, учителю арифметики и геометрии А. А. Бирюкову — 27, учителю истории и географии Русинovu — 11³.

В 1904 г. органом управления училищами становится Курганский уездный училищный совет. Роль председателей экзаменационных комиссии стали выполнять председатель училищного совета К. П. Нилов и члены училищного совета (инспекторы народных училищ 2-го и 7-го районов, крестьянские начальники). Некоторые современники негативно оценивали статус председателей испытательных комиссий: многие из них были далеки от образовательной сферы, поэтому «каждый из них предьявлял учащимся и учителю свои требования, которые отличались большим разнообразием и зависели от общественного положения экзаменатора, его политических воззрений, образования, характера и даже настроения в день экзамена»⁴.

Назначение даты и пунктов проведения экзамена в начальных училищах с 1904 г. стало также прерогативой Курганского уездного училищного совета. Так, в 1915 г. такими пунктами для учеников приходских училищ г. Кургана были объявлены

¹ Михайло-Архангельская церковь с. Шмаковского Курганского уезда Тобольской епархии // ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 9. Л. 414.

² Пророко-Ильинская церковь с. Скатынского // ГАКО. Ф. И-106. Оп. 1. Д. 32. Л.4.

³ Курганское мужское высшее начальное училище // ГАКО. Ф. И-147. Оп. 1. Д. 14. Л. 72–73.

⁴ Зубков И. В. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ. М.: Новый хронограф, 2010. 512 с. С. 136.

Богородице-Рождественское, Троицкое мужское, 2-е и 3-е женские училища¹. Или в 1916 г. было решено провести выпускные экзамены в одноклассных сельских начальных училищах между 1 и 6 апреля, в 2-х классных — с 24 апреля по 1 мая, в городских приходских училищах — между 10 и 20 мая².

Экзамен состоял из двух этапов: письменного и устного. Письменное испытание включало: «а) по выбору комиссии диктуется учителем небольшой отрывок из какой-нибудь книги для чтения и, б) предлагает экзаменуемым решить две арифметические задачи, по назначению комиссии, с целью определить знакомство их с 4 арифметическими действиями над целыми числами и узнать, на сколько у них развито соображение для приложения этих действий к решению несложных практических задач». Каждый член комиссии выставлял в экзаменационном списке отметки по 5-ти бальной системе. При получении оценки не ниже «удовлетворительно» экзаменуемый допускался к устному испытанию³.

«Правила» 1885 г. повторяли требование «Правил» 1874 г. о том, чтобы итоги экзамена фиксировались в специальном протоколе, который вместе с экзаменационным списком

и письменными работами экзаменуемых отправлялись в педсовет Курганского уездного училища. В протоколе от 10 мая 1897 г. было записано: «Экзаменационная комиссия под председательством Господина Штатного Смотрителя Курганских училищ М. А. Фомина, в составе членов — законоучителя священника И. Наумова и учителя С. Зудилова, производила испытания в знании курса начальных училищ учеников Марайского училища: Василия Гилева, Куминова Никифора, Сивизьянова Александра и Кузнецова Константина»⁴; или в протоколе от 11 мая 1897 г. было зафиксировано, что экзаменационная комиссия под председательством штатного смотрителя М. А. Фомина и в составе законоучителя священника Г. Дуброва и учительницы В. Богатыревой провела испытания учеников Мостовского училища: 12-ти лет Ивана Еремеева и 14-ти лет Федора Рыбина. Еремеев получил по Закону Божию — 4, чтению — 4, арифметике — 5, письму — 5, и комиссия решила его «достойным получить свидетельство». Рыбин получил по Закону Божию — 2, и поэтому комиссия «не считает» его «достойным получить свидетельство»⁵. Ученики, «не выдержавшие удовлетворительно экзамена в первый раз,

¹ Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства Народного Просвещения // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1911. №3 и 4. С. 1–18.

² 3-е мужское приходское училище г. Кургана Курганского уезда Тобольской губернии // ГАКО. Ф. И-206. Оп. 1. Д. 1. Л. 2.

³ Инспектор народных училищ 2-го района г. Кургана // ГАКО. Ф. И-173. Оп.1. Д. 10. Д. 8. Л. 177.

⁴ Штатный смотритель училищ Курганского округа // ГАКО. Ф. И-91. Оп.1. Д. 5. Л. 71.

⁵ Там же. Д. 5. Л. 48.

могут быть допускаемы к оному второй раз, но не иначе, как через год»¹.

В протоколе экзаменационной комиссии (председатель — штатный смотритель М. А. Фомин, члены — законоучитель В. Ягодинский и учительница Л. Малкова) от 5 мая 1897 г. учеников Арлагульского училища следующим образом был расписан механизм проведения испытаний: «Первое заседание началось в 11 часов, заключалось в испытании учеников по письму под дикт. и решении задач письменно... Первое заседание кончилось в 12 часов. Второе заседание началось в 2 часа, заключалось в испытании учеников по Закону Божию, Русскому и Славянскому чтению и устных ответов по арифметике... Так как ученик Степан Шмаков получил по всем предметам хорошие баллы, то и признается Комиссиею достойным получить свидетельство, дающее право на льготу при отбывании воинской повинности»².

После преобразования в 1902 г. Курганского уездного училища в городское по «Положению» 1872 г. свидетельство на льготу стал выдавать педсовет Курганского 4-х классного городского училища. Так, свидетельство педсовета Курганского городского 4-х классного училища от 28

мая 1904 г. было выдано 11-летнему В. И. Капшеву, который «выдержал экзамен при окончании Богородице-Рождественском приходском училище и имеет право на льготу п. 3. ст. 64 Устава о воинской повинности»³.

Кроме свидетельства, лучшие ученики награждались похвальными листами. Например, в похвальном листе от 28 мая 1905 г. указывалось, что Курганское городское первое женское приходское училище награждает ученицу старшего отделения Смирнову Александру Васильеву «за благонравие, прилежание и отличные успехи в науках»⁴.

На экзамене могли присутствовать родители и «почетнейшие из местных жителей». Ученики, не достигшие 11 лет, до экзамена не допускались. Однако с 1904 г. МНП отменило это ограничение⁵.

Учителя готовили экзаменационные списки учеников и запрашивали членов причта прислать метрические выписи об их рождении. Так, в апреле 1898 г. учитель Козьминской школы П. Кочешев просил настоятеля Каратчинской Пророко-Ильинской церкви «прислать в это училище выписки о рождении учеников Козьминского училища Гавриила Рожина и Федора Белобородова, кото-

¹ Правила о выдачи свидетельств о знании курса начальных училищ лицам, желающим при отбывании воинской повинности воспользоваться льготою, определенною п. 4 ст. 56 устава о воинской повинности // ЖМНП. Часть ССXLIII. 1886. Январь. С.9–32. С.14–20.

² Штатный смотритель училищ Курганского округа // ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 5. Л.119–120.

³ Курганское мужское высшее начальное училище // ГАКО. Ф. И-147. Оп. 1. Д. 14. Л. 17.

⁴ Курганская Александровская женская гимназия // ГАКО. Ф. И-63. Оп. 2. Д. 34. Л. 253.

⁵ 3-е мужское приходское училище г. Кургана Курганского уезда Тобольской губернии // ГАКО. Ф. И-206. Оп. 1. Д. 1. Л. 3.

рые нужны на предмет сдачи экзамена этими учениками. ... Училище просит эти выписи прислать по-возможности скорее, так как 12-го и 13-го мая пойдут уже экзамены»¹. Или, в апреле 1903 г. учительница Макушинского училища А. Парышева просила причт Обутинской церкви «выслать метрические выписи о годе и дне рождения крестьянских детей... для представления в экзаменационную комиссию при окончании курса сельского училища»². В марте 1905 г. учительница Лопатинского училища М. Киселева писала: «Покорнейше прошу причт Лопатинской Богородице-Казанской церкви выслать метрические выписи в Лопатинское сельское училище на воспитанников III отд.»³.

В сентябре 1899 г. в Курганском уезде были открыты двухклассные, а с 1 октября 1903 г. — одноклассные сельские училища, нормативной базой которых служила «Инструкция» МНП 1875 г. На выпускников этих училищ распространялись те же правила испытаний, что и для сельских училищ МВД. Исключением служили положения о том, что в испытании мог участвовать почетный блюститель

училища и протокол передавался инспектору народных училищ, который делал «против учеников, признаваемых им достойными получить свидетельство, отметку: «разрешается выдать свидетельство» и с таковыми отметками возвращает список в подлежащее училище»⁴.

Получение свидетельства считалось показателем успешности обучения, а число учеников, их получивших, выступало объектом статистической отчетности. Так, например, в 1881 г. в Курганском округе право на льготу воинской повинности получили 43 ученика⁵; в 1888 г. в Богородице-Рождественском училище таких выпускников было 11, в Троицком училище — 13, в 53 сельских училищах — 118 учеников⁶; в 1892 г. — 115 мальчиков и 30 девочек, все мальчики получили льготное свидетельство⁷. Статистика того времени особо отмечала такой показатель, как процентное отношение числа окончивших курс к общему числу учащихся. По данным директора Тобольской гимназии П. И. Панова, к 1900 г. в Курганском уезде курс обучения закончили 152 ученика, что составило

¹ Пророко-Ильинская церковь с. Каратчинского Курганского уезда Тобольской губернии // ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 55А. Л. 163.

² Христорожественская церковь с. Обутковского // ГАКО. Ф. И-49. Оп. 1. Д. 18. Л. 88.

³ Казанская церковь с. Лопатинского // ГАКО (Гос. архив Курганской области). Ф. И-101. Оп.1. Д. 64. Л. 4.

⁴ Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства Народного Просвещения // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1911. №3 и 4. С. 1–18. С. 9.

⁵ Обзор Тобольской губернии за 1881 г. Тобольск, 1882. 74 с. С. 17.

⁶ Календарь Тобольской губернии на 1889 г. Тобольск: Изд. Тоб. губ. тип., 1888. 265 с. С. 148, 161.

⁷ Календарь Тобольской губернии на 1893 год. Тобольск: Изд. Тоб. губ. тип., 1892. 371 с. С. 112.

5,24 %. Это цифра выделена как самый низкий показатель в Тобольской губернии¹. В дальнейшем, этот показатель вырос и в 1915 г. составил 9,7 %². Причину такого низкого уровня обучения объяснил штатный смотритель Ялutorовского уездного училища Н. И. Палопеженцев: «Испытания на льготу всегда проводятся в мае месяце — в самый разгар полевых работ, когда каждый мальчик составляет необходимую рабочую силу»³. В отчете Тобольского губернатора за 1887 г. причина «малоуспешности» учеников также объясняется действиями родителей, отвлекающих детей домашними работами и смотрят на своих 11 и 12-летних детей «как на рабочую силу», и поэтому «учителям приходится упрашивать родителей, чтобы они после праздника Пасхи не брали детей на полевые работы, а дозволили бы им окончить учебный курс»⁴.

Таким образом, в проведении процедуры аттестации выпускников начальных светских училищ нами выделены два периода, где раздельной датой между ними является 1874 г. — год введения льготы для воинской службы, которую можно рассматривать как один из стимулов для получения начального образования. В училищах формировались испытательные комиссии под председательством представителя педсовета уездного (затем городского) училища. Этот педсовет являлся субъектом выдачи ученикам свидетельств на льготу о воинской повинности. Общее количество учеников начальных училищ, получивших свидетельство на льготу не превышало 10 %. Такой невысокий показатель объясняется в первую очередь экономическим фактором — досрочным прерыванием учебного процесса из-за потребности родителей использовать своих детей в домашнем хозяйстве.

¹ О съезде инспекторов народных училищ Тобольской губернии // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1900. №3. С.118–124. С. 119.

² Инспектор народных училищ 2-го района г. Кургана // ГАКО. Ф. И-173. Оп.1. Д. 10. Л. 4.

³ Палопеженцев Н. И. Народное образование в г. Ялutorовске и Ялutorовском округе, Тобольской губернии. Часть II. Тобольск: Типография Тобольского Епархиального Братства, 1895. 103 с. С. 44.

⁴ Обзор Тобольской губернии за 1887 год. Тобольск, 1888. 74 с. С. 13.

Список источников и литературы

1. 3-е мужское приходское училище г. Кургана Курганского уезда Тобольской губернии // ГАКО. Ф. И-206. Оп. 1. Д. 1.
2. Зубков, И. В. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ / И. В. Зубков. — М. : Новый хронограф, 2010. — 512 с.
3. Инспектор народных училищ 2-го района г. Кургана // ГАКО. Ф. И-173. Оп. 1. Д. 10.
4. Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства Народного Просвещения // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. 1911. — № 3 и 4. — С. 1—18.
5. Казанская церковь с. Лопатинского // ГАКО (Гос. архив Курганской области). Ф. И-101. Оп. 1. Д. 64.
6. Календарь Тобольской губернии на 1889 г. — Тобольск: Изд. Тоб. губ. тип., 1888. — 265 с.
7. Календарь Тобольской губернии на 1893 год. — Тобольск: Изд. Тоб. губ. тип., 1892. — 371 с.
8. Курганская Александровская женская гимназия // ГАКО. Ф. И-63. Оп. 2. Д. 34.
9. Курганское мужское высшее начальное училище // ГАКО. Ф. И-147. Оп. 1. Д. 14.
10. Михайло-Архангельская церковь с. Шмаковского Курганского уезда Тобольской епархии // ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 9.
11. Обзор Тобольской губернии за 1881 г. — Тобольск, 1882. — 74 с.
12. Обзор Тобольской губернии за 1887 год. — Тобольск, 1888. — 76 с.
13. Объявления // Тобольские губернские ведомости. Часть официальная. 1883. — № 18.
14. Объявления казенные // Тобольские губернские ведомости. Часть официальная. 1875. — № 4.
15. Палопеженцев, Н. И. Народное образование в г. Ялуторовске и Ялуторовском округе, Тобольской губернии. Часть II / Н. И. Полопеженцев. — Тобольск: Типография Тобольского Епархиального Братства, 1895. — 103 с.
16. Правила о выдаче свидетельств о знании курса начальных училищ лицам, желающим при отбывании воинской повинности воспользоваться льготой, определенной п. 4 ст. 56 устава о воинской повинности // ЖМНП. Часть ССXLIII. 1886. Январь. — С. 9—32.
17. Пророко-Ильинская церковь с. Каратчинского Курганского уезда Тобольской губернии // ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 55А.
18. Пророко-Ильинская церковь с. Скатинского // ГАКО. Ф. И-106. Оп. 1. Д. 32.
19. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. III. — СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. — 1648 с.
20. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. XLIX. Отделение первое. — СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1876. — 949 с.
21. Тобольская духовная консистория // ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 287.
22. Тюменское уездное училище // ГАТО (гос. архив Тюменской области). И-78. Оп. 1. Д. 6. Л. 1.
23. Христорождественская церковь с. Обутковского // ГАКО. Ф. И-49. Оп. 1. Д. 18.
24. Штатный смотритель училищ Курганского округа // ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 5.



В. Б. Помелов

РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

УДК 37(09)(470.342)

ББК 74.03

В статье характеризуются коренные преобразования в области народного образования, осуществлявшиеся в первые годы Советской власти в одном из российских регионов – в Вятской губернии. Приводятся многочисленные факты, показывающие те трудности, которые были вынуждены преодолевать работники просвещения в годы гражданской войны.

Ключевые слова: Февральская и Октябрьская революции 1917 г.; Вятская губерния; губернский отдел народного образования.

V. B. Pomelov

THE REVOLUTIONARY CHANGES IN THE SPHERE OF EDUCATION IN THE VYATKA GUBERNIA IN THE FIRST YEARS OF THE SOVIET POWER

The article characterizes radical changes in the field of public education in the first years of Soviet power in one of the Russian regions, – in the Vyatka province. The article includes numerous facts, illustrating the difficulties that have had to overcome educators during the civil war.

Key words: The February and October Revolution 1917; the Vyatka province; the provincial department of education.

Победа Февральской и Октябрьской революций 1917 г. в России, переход власти в руки большевиков создали условия для коренных перемен

в деле образования. Уже 26 октября (8 ноября) 1917 г. декретом II-го Всероссийского съезда Советов «Об образовании рабочего и крестьянского

правительства» наряду с другими народными комиссариатами был создан и народный комиссариат просвещения (далее — НКП) во главе с А. В. Луначарским¹.

В губерниях учреждались культурно-просветительные коллегии. Вятский губисполком 24.01.1918 г. доводил до сведения граждан губернии об образовании такой коллегии, которая «является главным руководящим органом в деле народного образования Вятской губернии», и «без ведома которой в области народного просвещения в губернии ничего не должно вновь предприниматься»¹.

16 февраля 1918 г. губернская культурно-просветительная коллегия была переименована в Вятский губернский комиссариат просвещения, который возглавил губернский комиссар просвещения А. Максимов³.

В дополнение к комиссариату для лучшего обеспечения руководства делом просвещения создавались губернский, уездные и волостные советы народного образования, куда вошли на общественных началах активные сторонники создания новой школы, в основном, грамотные рабочие и крестьяне, представители интеллигенции, а также представители от учителей, родителей, партийных и обществен-

ных организаций. Эта мера способствовала развитию демократических начал в руководстве школой⁴.

18 июня 1918 г. Совнаркомом РСФСР было принято положение «Об организации дела народного образования», по которому общее руководство делом народного образования возлагалось на Государственную комиссию по просвещению во главе с наркомом просвещения, а на местах — на губернские, уездные и волостные отделы народного образования⁵. Советы народного образования были реорганизованы в совещательные органы при указанных отделах.

В Вятской губернии отделы народного образования при исполкомах Советов были повсеместно созданы к концу сентября 1918 г.⁶. В июле 1918 г. комиссариат был преобразован в Вятский губернский отдел народного образования (далее — губоно), который взял на себя руководство работой учебных и культурно-просветительных учреждений.

В 1926—1929 гг. при губоно существовала «городская часть», ведавшая вопросами образования в г. Вятка. Губоно был ликвидирован в августе 1929 г. в связи с ликвидацией Вятской губернии и вхождением ее территории в Нижегородский край и позднее вос-

¹ Об образовании народного комиссариата по просвещению и назначении народным комиссаром А. В. Луначарского... М., 1974. С. 7.

² Государственный архив Кировской области (далее — ГАКО), ф. 1137, оп. 1, д. 11. Л. 2.

³ Помелов, В. Б. Народное образование в 1917—1999 годах // Энциклопедия земли Вятской: в 10 т. Т. 9. Киров, 1999. С. 57.

⁴ Там же. С. 58.

⁵ Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике: Положение СНК РСФСР от 18.6.1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. М., 1974. С. 14—16.

⁶ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 3038. Л. 30; 38. Л. 87.

становлен уже как Кировский областной отдел народного образования.

При Вятском губоно был создан также подотдел национальных меньшинств¹, организованы подотделы национальных меньшинств при Уржумском, Малмыжском, Яранском, Глазовском, Сарапульском, Елабужском уоно², — в этих уездах был большой процент нерусского населения. Организационный период завершился I-м губернским съездом работников просвещения, состоявшимся 10—19 декабря 1918 г.

В своей практической деятельности Вятский губоно первым делом приступил к реорганизации местных органов образования. В связи с ликвидацией учебных округов, — а учебные заведения Вятской губернии ранее входили в Казанский учебный округ, — в феврале 1918 г. одновременно были упразднены должности директоров и инспекторов народных училищ, попечителя учебного округа, смотрителей и блюстителей учебных заведений. В течение весны-лета 1918 г. в уездах Вятской губернии приступили к работе уездные отделы народного образования (далее — уоно)³.

В 1923 г. уоно, как самостоятельные отделы уездных исполкомов, прекратили свое существование, и их сотрудники были переданы в общие отделы, но несколько позднее, в 1927 г.

уоно снова были восстановлены. Тем самым была признана необходимость создания специальных органов на местах, которые бы отвечали за состояние дел в образовании.

В отчете Вятского горono за 1917—1918 учебный год отмечалось: «В вихре революционной борьбы возник Вятский городской отдел народного образования. Перед новым отделом оказалось не простое наблюдение над школами и мелкие реформы, нет, а большая и широкая задача: построить, наладить и ввести школу и все дело народного образования в социалистическое русло»⁴.

На проходившем с 8 по 25 апреля 1918 г. II-м губернском съезде Советов поднимались в числе прочих и проблемы образования. В частности, предлагалось сделать все необходимое для обеспечения педагогов литературой, разработать нормы их труда, «снабдить все школы необходимыми пособиями, принять меры по строительству общежитий для учащихся сельских школ, отвести для сельских школ земельные участки...»⁵. Съезд поставил перед отделами народного образования серьезные задачи в духе новых требований и, прежде всего, выдвинул требование «освежить учительский состав»⁶.

Такая установка была не случайной, ибо значительная масса учи-

¹ ГАКО, ф. 1139, оп. 1, д. 315. Л. 211.

² ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 14. Л. 186.

³ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 14. Л. 63.

⁴ Отчет о деятельности Вятского городского отдела народного образования. Вятка, Вят. губ. тип., 1918. 36 с. С. 4.

⁵ Второй Вятский губернский съезд Советов, апрель 1918. Вятка, Вят. Губ. тип., 1918. 160 с. С. 148.

⁶ Там же. С. 150.

тельства как в целом по России, так и в Вятской губернии в частности, поначалу не поддержала октябрьский переворот и последовавшие вскоре вслед за ним события в жизни страны. Работникам образования, прежде всего, преподавателям вузов и гимназий, было как-то странно видеть во главе России людей, среди которых только три человека (В. И. Ленин, А. В. Луначарский и Н. В. Крыленко) имели высшее образование; большинство же членов «самого образованного в мире правительства», как впоследствии в советской пропаганде его называли, не окончили даже гимназии, и в анкетах обычно указывали, — «образование начальное», или что-нибудь в этом роде. Многие советские «вожди» не имели даже какой-нибудь самой простой профессии, и в графе «профессия или род занятий» гордо именовали себя *революционерами*. Демагогические проекты НКП, а именно отмена отметок и экзаменов¹, введение выборности преподавателей и руководителей учебных заведений с участием учеников и т. п. стали одной из причин, спровоцировавших всероссийскую забастовку учителей.

Однако если в центре сопротивление между «контрреволюционным» учительством, объединившимся вокруг Всероссийского учительского союза (ВУС), тут же запрещенного Советской властью, с одной стороны, и «революционным» учительским

«молодняком» из Союза учителей-интернационалистов, созданного в противовес ВУСу, с другой стороны, проходило достаточно остро, то в Вятке все обошлось «освежением», иначе говоря, удалением из учебных заведений «приверженцев старого режима». К числу таковых еще раньше, в марте 1917 г. был, например, отнесен видный деятель российского образования, замечательный просветитель и интернационалист, директор Вятского учительского института Александр Модестович фон-Вилькен (1874—1934), который был вынужден покинуть Вятку².

Сущность «освежения» кадров в Вятской губернии состояла так же, впрочем, как и по всей России, в том, что на места опытных педагогов ставились пролетарские кадры, многие из которых не только не имели специального педагогического образования, но и не имели никакого образования вообще; в основном, это были демобилизованные красноармейцы. Большевицкая бдительность и революционное чутье были призваны заменить педагогические знания и любовь к детям.

«Новаторы» из НКП на этом, однако, не успокоились. В 1923 г. руководитель входившего в НКП Главполитпросвета Н. К. Крупская подписала «Инструкцию о пересмотре книжного состава библиотек и изъятию контрреволюционной и ан-

¹ Об отмене отметок: Постановление народного комиссара по просвещению. Май 1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг.. М., 1974. С. 133.

² Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с. С. 9, 24.

тихудоженной литературы»¹. В соответствии с ней подлежали немедленному изъятию из библиотек и уничтожению, в частности, дореволюционные детские хрестоматии, в том числе К. Д. Ушинского и Д. И. Тихомирова, книги «Родная речь», любимые детьми книжки («Сказка о муравье-богатыре», «Сказка о пчелке-мохнатке» и т. п.), произведения Толстого, Лажечникова, Загоскина, Данилевского, Лескова, Сенкевича, Немировича-Данченко, Мордовцева, Мельникова-Печерского, Дюма, Декарта, Платона, Канта... Подлежали уничтожению дореволюционные журналы, особенно «толстые», в которых традиционно печатались новинки отечественной и зарубежной литературы. Фактически запрещалась практически вся мировая и отечественная литература, все книги, где сколько-нибудь положительно говорилось о религии, царе... Они объявлялись контрреволюционной пропагандой. Чтобы хоть как-то спасти часть книг, работники библиотек предлагали бесплатно взять их всем желающим.

Взамен властями предлагались списки «книг», подлежащих распространению: «Грамота — путь к коммунизму», «Всемирный Октябрь», и тому подобная состряпанная на скорую руку агитационная «литература». Так, в «Советской репке», в этой «сказке на новый лад», в качестве «персонажей» выступали красноармеец, де-

вушка в красной косынке...². Такого рода «литературу» не обремененным излишними познаниями новоиспеченным педагогам, которые в массе своей были бывшими красноармейцами с двухклассным образованием, было, конечно, проще «преподавать». Она как бы уравнивала их в «знаниях» с теми, кто имел солидное педагогическое образование и отработал в школе многие годы.

В итоге, в 1918–1919 гг. русская национальная школа, которая создавалась подвижническими усилиями выдающихся педагогов (К. Д. Ушинский, Л. Н. Модзалевский, В. И. Водовозов, Д. И. Тихомиров, В. Я. Стоюнин, Д. Д. Семенов и др.), видных региональных педагогических деятелей (в Вятке это были А. И. Анастасиев, А. А. Красев, Н. Н. Блинов, М. М. Синцов, А. П. Батуев, Н. И. Мышкин, В. И. Фармаковский и др.), бесчисленного отряда рядовых самоотверженных тружеников на ниве просвещения на протяжении многих лет, во многом перестала существовать.

В первые послеоктябрьские годы общеобразовательная школа не имела единых государственных планов и программ. Примерные программы носили локальный характер и предполагали включение в них местного, регионального материала. В 1923–1925 гг. учителя получили так называемые комплексные программы, подразумевавшие освоение учебного материала

¹ Инструкция о пересмотре книжного состава библиотек и изъятию контрреволюционной и антихудожественной литературы» [М., 1923]. Режим доступа: URL: <http://famhist.ru/famhist/kladdon/000072ec.htm> {дата обращения: 1.06.17}.

² Помелов В. Б. Народное образование в 1917–1999 годах. Киров, 1999. С. 57–146. С. 59.

в соответствии с тремя пресловутыми «колонками» (природа, труд, обществу)¹. Вводились чуждые отечественной школе методы, как, например, дальтон-план, бригадно-лабораторный метод и др.²

В первый же год, согласно официальным отчетам, по комплексным планам в губернии занималось 10 % школ, а еще 40 % использовали их частично³. Новые программы делали акцент на использовании методов исследовательского характера, на всесторонней активизации самостоятельности учащихся в процессе учебы.

Однако при этом затруднялось изучение систематических знаний, особенно по математике и русскому языку, которые проходились «попутно». На закрепление учебных навыков в школах Вятской губернии затрачивалось различное количество учебного времени: в Омутнинском уезде — 25 %, в Уржумском уезде — 50 %, в Халтуринском уезде — 10 %⁴.

Учителя стремились игнорировать дальтон-план. Так, даже опытно-показательная школа II-й ступени им. Л. Б. Красина в г. Вятка перевела на дальтон-план лишь некоторые предметы, причем уроки по этим предметам проводились в ограниченном количестве, больше для отчета, а остальное учебное время проходило, как и раньше, в рамках классно-урочной системы. Нередко учителя готовили

к уроку два плана: один — согласно дальтон-плану, на случай внезапной проверки, другой — для реально проводившихся уроков.

Аналогичное положение сложилось и в профессиональных учебных заведениях губернии. Так, в Вятском пединституте в ходе использования бригадно-лабораторного метода учебные задания давались не каждому в отдельности студенту, а целой бригаде, состоявшей из 4–6 человек. После выполнения задания один из членов бригады, самый бойкий и знающий, отчитывался, а остальные согласно кивали головами.

Неудивительно, что зам. директора по учебной работе пединститута Василий Михайлович Дьяконов отмечал, что «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 подготовленных 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

¹ Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941. М., 1980. 456 с. С. 109.

² *Кларин М. В.* Дальтон-план // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1996–1999. Т. 1. С. 243.

³ *Константинов Н. А., Медынский, Е. Н.* Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948. 472 с. С. 153.

работы сильных студентов»¹. Аналогичным образом проводились занятия и в других учебных заведениях Вятской губернии.

Введение социалистических преобразований в деле просвещения вызвало сопротивление со стороны «контрреволюционно настроенного учительства», пытавшегося «сорвать мероприятия Советской власти по строительству новой школы»².

Особенно значительным было противодействие реализации декрета СНК РСФСР «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 23.01.1918 г. Существовавшие до конца марта 1918 г. земские управы пытались продолжить обучение закону Божьему, пение молитв и соблюдение церковных обрядов в школе. Например, Вятская уездная управа своей директивой от 19.03.1918 г. на имя заведующего начальными училищами уезда разрешила преподавание указанного предмета.

«Это контрреволюционное указание быстро нашло отклик в среде отсталой части крестьянства, которая веками отравлялась ядом религии. В тех деревнях, где крестьянство находилось под сильным влиянием контрреволюционных элементов, родители учащихся на своих собраниях выно-

сили решения о несогласии с декретом Советского правительства по вопросу о преподавании закона божьего», — с сожалением спустя многие годы комментировал такой ход событий типичный советский ученый³.

В марте 1918 г. руководители Вятского уоно на заседании губернского комиссариата получили жесткие указания по вопросу о проведении в жизнь «антицерковного декрета». В результате чистки, проведенной среди руководителей и учителей, к 1920 г. удалось-таки добиться выполнения партийных указаний в этом вопросе.

В то же время исполнение декрета ВЦИК «Положение о единой трудовой школе РСФСР» от 30.09.1918 г.⁴, и сопровождавшей его декларации государственной комиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы» от 16.10.1918 г.⁵ носило значительно более конструктивный характер на местах, было встречено населением положительно, поскольку основное содержание этих документов составляли идеи, отвечавшие коренным требованиям трудящихся в области образования. Согласно этим документам, в частности, сословные школы преобразовывались в единые трудовые школы I-й и II-й ступеней.

¹ Дьяконов В. М. Вятский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина в первое десятилетие своей работы. 1918–1928. Вятка, 1934. С. 28–36. С. 35.

² Ендальцев В. С. Строительство советской школы в Вятской губернии в первые годы Советской власти. 1917–1920 гг. Киров, 1958. С. 126–140. С. 134.

³ Там же. С. 134.

⁴ Положение о единой трудовой школе РСФСР: Декрет ВЦИК РСФСР от 30.09.1918 г. М., 1974. С. 133–137.

⁵ Основные принципы единой трудовой школы: Декларация государственной комиссии по просвещению от 16.10.1918 г. М., 1974. С. 137–145.

Этот декрет отражал интересы подавляющей части населения и поэтому нашел всестороннюю поддержку на местах; основные требования декрета в Вятской губернии были выполнены уже в 1918—1919 учебном году.

В первые послеоктябрьские годы в числе сотрудников НКП было немало уроженцев Вятской губернии. Оттон Людвигович Бем начинал свою педагогическую деятельность в с. Уни Глазовского уезда Вятской губернии библиотекарем, затем был заведующим отделом внешкольного образования, председателем уездного комитета партии. В 1920—1922 гг. он служил заведующим Вятским губоно. В 1922 г. был переведен в НКП на должность заведующего главным управлением социального воспитания и политехнического образования детей. (Это управление существовало в 1921—1933 гг.). Именно им была послана в Вятский губернский комитет партии на имя секретаря парткома пединститута С. А. Альпова 4 ноября 1922 г. известная телеграмма: «Владимир Ильич согласие наименование пединститута его именем дал = наркомпрос № 8638 = завглавоцвосом Бем». (Имеется в виду Вятский пединститут)¹.

Одним из ответственных работников НКП был в 1920-е гг. еще один бывший зав. Вятским губоно Владимир Рафаилович Барановский. В 1920-х годах в НКП работал Александр Константинович Сапожников; родом он был из крестьян Костром-

ской губернии, учился в Кукарской учительской семинарии Вятской губернии.

Видным деятелем образования первых советских лет был Пантелеймон Михайлович Смирницкий (1894—1959), окончивший Вятский учительский институт в числе первых пятнадцати выпускников в 1917 г. Он преподавал физику и биологию в средней школе (далее — СШ) № 1 г. Халтурина, позднее в агрошколе и в детской воспитательной колонии. П. М. Смирницкий писал маслом картины, в которых воспевал красоту родного края. Он создал целую серию картин об истории возникновения г. Орлова, начиная с первых поселений на берегу р. Вятки. Для него как педагога был характерен индивидуальный подход к каждому ученику. Доцент Кировского пединститута, кандидат педагогических наук Н. Н. Цвейтова, его племянница, составила описание педагогической династии, к которой относился П. М. Смирницкий. Оказалось, что эта династия, даже без учета нынешнего «педагогического молодняка», объединяет свыше сорока педагогов, а их общий педагогический стаж составляет не менее полутора тысяч лет.

Среди населения Вятской губернии было немало людей, которых можно назвать самоотверженными поборниками образования народа, работавшими на ниве просвещения не ради заработка, а по велению души. Одним из таких просветителей был житель

¹ Помелов В. Б. Выдающийся отечественный дидакт Б. П. Есипов // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 114—130. С. 124.

деревни Евсино Тужинской волости Яранского уезда Г. Т. Чесноков. Будучи большим любителем чтения, он организовал в собственном доме избу-читальню. Писал стихи, разного рода заметки, воспоминания. Вместе со своим односельчанином Н. Скурихиным он издавал стенную газету. Газета имела своих корреспондентов, своего рода актив. Газету Чесноков отвозил в базарный день в село Пижанку и там вывешивал на здании библиотеки. Материалы газеты были на злобу дня, поэтому ее с интересом читали все грамотные, приезжавшие на базар. Григорий Тимофеевич организовал товарищество по совместному приобретению сельскохозяйственных машин. Члены товарищества по его настоянию оказывали существенную материальную помощь Зоричевской начальной школе. При его активном участии в школе давались концерты и ставились спектакли.

Жительница Яранска Ия Дмитриевна Лубина в течение месяца собрала 7000 томов и 1 октября 1918 г. по собственной инициативе и на собственные средства открыла детскую библиотеку. К концу года в ней было 880 читателей.

Несмотря на все тяготы времени, открывались и новые учебные заведения. 25 октября (7 ноября) 1917 г. в Вятке была открыта школа, впоследствии ставшая одной из лучших в городе. Вот как писала об этом событии одна из местных газет: «В среду ... на

углу улиц Николаевской и Морозовской состоялось открытие первого в Вятке бесплатного среднего учебного заведения... названного народным реальным училищем»¹. Школа должна была открыться еще 1 сентября. Вятская городская Дума дала согласие на открытие школы, но на ее содержание не хватало средств. Был объявлен сбор средств. Так, от Вятского благотворительного общества поступило 150 руб., от Вятского студенческого общества — 2198 руб. и т. д. В итоге, школа была открыта в «нестандартный» день. Тогда, конечно, никто не мог себе представить, что именно этот день станет столь знаменательным для России. В 1917 г. в школе обучалось 83 мальчика и 35 девочек. В 1918 г. школа была названа школой II-й ступени имени Октябрьской революции. Ее первым директором был Владимир Александрович Афанасьев, человек широкой эрудиции, талантливый педагог. Среди учителей, особенно отличившихся в первые годы ее работы, следует отметить заслуженных учителей школы РСФСР; среди них делегат всех трех довоенных всероссийских учительских съездов, кавалер двух орденов Ленина Л. Г. Шкляева, кавалер ордена Ленина и ордена «Знак Почета» Д. М. Лобастова, кавалер ордена Ленина О. П. Сивкова, а также М. Н. Михайлова, которая первой из вятчан была награждена медалью К. Д. Ушинского².

¹ Бурлит юное поколение // Вятская правда, 28 июля 1929 г., № 168.

² Помелов В. Б. Из истории отдельных школ. 1917–2007 / Хлынов-Вятка-Киров: историко-статистический сборник: в 5 т. Т. 2. Киров, 2014. (Электронный оптический диск). С. 192–220. С. 200.

То, что пришлось пережить вятским школам в первые послеоктябрьские годы, покажем на примере истории Кировской СШ № 20. Ее история начинается с открытия в 1904 г. высшего начального училища для детей железнодорожников. Поначалу у школы не было собственного помещения, и она располагалась на втором этаже здания вокзала станции Вятка-2 Пермской железной дороги. В 1917 г. было построено двухэтажное деревянное здание. Помещение школы использовалось и в качестве клуба; в нем работали различные кружки. Это обстоятельство стало роковым для школы. К первой годовщине Октября рабочие-кружковцы готовили концерт; покрашенные декорации сохли плохо, и тогда решили посильнее растопить печь. Но не усмотрели, и сгорела вся школа. Учащихся же стали переводить из одного подсобного помещения в другое. Как вспоминал учащийся школы в 1917 г., впоследствии почетный железнодорожник, кавалер ордена Трудового Красного Знамени машинист Леонид Иванович Кошечев, приходилось заниматься даже в здании отделения железной дороги¹.

Постепенно сложился коллектив школы. Словесник Павел Константинович Малюгин стал завшколой. Примечательной личностью был учи-

тель рисования Алексей Иванович Деньшин, который вместе со своей супругой Екатериной Иосифовной Косс-Деньшиной фактически спас знаменитый дымковский промысел². Врачом школы был Василий Алексеевич Трейтер. Незадолго до этого, в 1917 г. он выполнял обязанности губернского комиссара Временного правительства, то есть фактически был руководителем Вятской губернии. Кстати, как утверждают исследователи, Трейтер был внебрачным потомком Й. В. фон-Гёте³.

В конце 1918 г. училище было преобразовано в школу II-й ступени. П. К. Малюгин вспоминал: «Ни новых, ни старых учебников и пособий не было. Приходилось рыться в журналах, бегать в библиотеку им. Герцена, но и там книги были нарасхват. Как я был рад, когда удалось купить в агитпоезде плакаты по географии и естествознанию и один экземпляр учебника русского языка Ширяева уже с новой орфографией. Но мы, не переставая, мучились сомнениями, правильно ли мы работаем? Ведь из-за отсутствия учебников приходилось превращать уроки в диктовку правил. А как без учебников закреплять навыки? Правильно ли мы переосмысливаем фактический материал с точки зрения марксизма? ...Родительское

¹ Здесь и далее в рассказе о СШ № 20 нами используются сведения, полученные от бывших учеников, и данные из рукописи, составленной бывшим учителем А. С. Ардашевым в 1983.

² *Помелов В. Б.* Дымковская расписная игрушка как гордость Вятского края и отражение народных традиций // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2016. № 4. С. 160–173.

³ *Помелов В. Б. В. А.* Трейтер – врач, педагог, педолог, общественный деятель Вятки. Киров, 2014. С. 292–297; *Помелов В. Б.* Семья Трейтеров в Вятке / Немцы в России: сборник материалов... Киров, 2012. С. 92–102.

собрание, посвященное реформе школы, было многолюдным. Вдруг один родитель заявляет, что если не будет преподаваться Закон Божий, он заберет ребенка из школы. Кое-кто из бабушек и дедушек поддержал его. Пришлось разъяснять содержание декрета об отделении школы от церкви. В итоге, набожный папаша свою угрозу не привел в исполнение. Хотя и трудно было работать, но ободряло внимание и забота общественности о школе. Работники школы были приравнены в правах к железнодорожникам. Поэтому нам выдавалось удостоверение, ограждавшее от незаконного выселения, ареста и реквизиции имущества. К годовщине Октября дорпрофсоюз (железнодорожный профсоюз) выделил учителям подарки: мануфактуру и сладости. В свободное от уроков время устраивался показ световых картин с помощью проекционного фонаря...».

Были в этот период работы школы и поистине удивительные события. Весной 1919 г. для детей и сотрудников железнодорожных школ, а также работников культурно-просветительных учреждений Вятки Советское правительство, которому угрожал очередной враг, вдруг объявило ни много ни мало... эвакуацию, да еще и в Москву! Видимо, в столице посчитали, что Колчак, взяв Вятку, станет непременно угрожать именно детям железнодорожников. Но делать нечего, пришлось подчиниться. Для школы и ряда других учреждений был выделен поезд, который, дойдя до станции Шабалино, в 100 км от Вятки, высадил пассажиров и был

востребован для других нужд. Большая часть «эвакуации», примерно два месяца, здесь и прошла. Но учителям хотелось показать детям столицу, и они добились того, чтобы постановление правительства было выполнено. В итоге, удалось добиться отправки в Москву, где дети и учителя пробыли две недели.

Вернувшись домой, педагоги обнаружили, что остались у разбитого корыта: помещение школы было занято какой-то влиятельной организацией. «Выход» был найден такой: в лесочке была устроена с конца мая летняя школа. Под навесом устроили походную столовую, занимались на траве и на скамейках. Основным методом обучения стали экскурсии и походы. К осени школе было выделено здание. Заниматься приходилось в две смены, несмотря на все трудности, был устроен неплохой физический кабинет.

Учительница Н. Д. Берестова вспоминала: «1919 г. Здание почти не отапливалось. Сидели на уроках в пальто. Учебников не хватало, в лучшем случае на парту одна книга. Тетрадей не было вообще. Писали на кусочках оберточной бумаги, на старых газетах. У детей одежда плохая. Сумки для книг шиты из холста; некоторые завязывали их в платок или просто веревкой. Все мы плохо питались, но, несмотря на все трудности, с энтузиазмом учили и учились; верили в то, что трудности — временные. В 1920 г. предпринимались усилия к тому, чтобы дети не голодали. В учебное время в школе устраивались завтраки: 100 г. сметаны с сахаром и хлебом. Овощи

выращивались учащимися и родителями на школьном огороде».

Зима 1919—1920 гг. была исключительно холодной. Многие дни не учились: не хватало дров, а детям нечего было одеть. Как сигнал о морозе на пожарной башне по ул. Свободы, функционирующей и ныне, вывешивался красный флаг. Весной все школы устраивали школьные огороды, благо земли в городе тогда хватало. На станции Ардаши и у деревни Малый Коньп Поломской волости были устроены дачи (тогда их называли «колонии») для железнодорожной школы; здесь школьники проводили лето. Став семилеткой, школа стала принимать на обучение детей железнодорожников со всей железнодорожной ветки, вплоть до г. Котельнича на запад, до г. Котласа на север и до г. Зуевки на восток. В 1925—1934 гг. школа стала фабрично-заводской «девятiletкой» (ФЗД).

Бывший ученик школы А. Т. Васильков вспоминал: «В 1923—1924 учебном году в Вятке появились первые пионерские отряды. Был такой отряд и при железнодорожном клубе, а в школах устраивались форпосты (объединения пионеров, учившиеся в разных школах). Через несколько лет вся пионерская работа переместилась в школы. Запомнилось трудовое воспитание. Нас водили на экскурсии на предприятия железнодорожного транспорта (паровозное и вагонное депо), в мастерские и артели города. Летом мы ездили даже в Пермь, Свердловск и Нижний Тагил».

Другой бывший ученик А. Н. Кобликов рассказывал: «Запомни-

лись городские комсомольские собрания в клубе совпартшколы, которая находилась в Трифоновом монастыре. Собирались комсомольцы всего города: текстильной фабрики «Красный труд», спичечной фабрики «Красная звезда», кожзавода и др. Перед собраниями пели революционные песни. Особенно нравились выступления в прениях комсомольцев-рабочих. Время было такое, что одним из важных вопросов было оказание помощи малообеспеченным учащимся. Мы, комсомольцы, ходили по квартирам и проверяли, кто как живет, а потом делали заключение о том, кто нуждается в выдаче бесплатной одежды и обуви. Сведения подавались в комсод (комиссию содействия школе из числа родителей учащихся). Председателем комсода была моя мать Прасковья Захаровна. Деньги для покупки одежды и обуви давали железная дорога и гороно (с 1920 г.), а также зарабатывали сами путем проведения платных спектаклей и вечеров в клубе Октябрьской революции. Я увлеченно работал в стенгазете, которая тогда была длинной, с множеством рисунков. В 1929—1930 учебном году я входил в группу комсомольцев, которым было поручено заниматься ликвидацией неграмотности среди взрослого сельского населения. Нашим подшефным пунктом была деревня около поселка Мурыгино. Ходили туда пешком и жили по две недели в течение двух лет. Занимались по домам индивидуально с людьми пожилого возраста.

В тридцатые годы стали больше внимания уделять военной подготовке. Кружком «Ворошиловский стре-

лок» в школе руководил комсомолец по фамилии Чичиков. Были и неприятные инциденты. В один из теплых вечеров горком комсомола проводил демонстрацию в форме факельного шествия; это должно было символизировать протест против угрозы войны. Комсомольцы несли много карикатур. Особенно интересной была растянувшаяся на несколько десятков метров раздувшаяся «гидра империализма». Комсомольцы пели песню, в которой были такие слова: «Долой Чемберлена! Долой Чан Кайши!» Вдруг в Риту Стрельникову прилетел кем-то брошенный горящий факел, залив ее одежду горящей смолой. На Александра Устюжанинова напал вооруженный ножом хулиган. Потом оказалось, что это дружки школьного хулигана Кости Жукова, мстившие активным комсомольцам за их борьбу с местной шпаной, осаждавшей школу по вечерам. Расследованием этого инцидента занимался член горкома комсомола Анатолий Лаптев. В итоге, Жуков был исключен из школы».

А. П. Кукулина, выпускница школы 1926 г., вспоминала: «В восьмом классе, помимо общеобразовательных предметов, были введены специальные, железнодорожные предметы: изучение устройства телеграфных аппаратов, азбука Морзе, правила телеграфной корреспонденции, делопроизводство, таксировка. Нас готовили по специальности: телеграфист, проводник пассажирских и товарно-багажных вагонов, билетный кассир. В летние месяцы в течение двух месяцев

после 8 класса я проходила практику в конторе станции Вятка-I в качестве оператора с дежурным инспектором, регулирующим движение поездов».

Основное внимание властей в сфере образования уделялось восстановлению ранее существовавших школ и открытию новых учебных заведений. Однако лишь к концу 1920-х гг. удалось достичь дооктябрьского уровня по количеству школ. Так, в Вятской губернии в 1914–1915 учебном году насчитывалось 1815 школ и 122 тысячи учащихся, в 1922–1923 учебном году – 904 школы и 78 тысяч учащихся, в 1923–1924 учебном году – 1175 школ и 101768 учащихся, в 1925–1926 учебном году – 1274 школы и 105867 учащихся, в 1927–1928 учебном году – 1546 школ и 166242 учащихся.

Охват начальным обучением составлял 50,2 % детей начального школьного возраста. Значительно увеличилось к 1928 г. количество школ повышенного типа: их стало 77 против 47 в 1914 г. В 1928–1930 гг. было открыто 293 новые школы, развернулось широкое строительство школьных зданий, причем в основном на селе. Как правило, они не были типовыми, во время строительства чаще всего не учитывались необходимые санитарно-гигиенические особенности. Но это уже был большой шаг вперед. К концу 1920-х гг. охват детей начальным обучением составлял уже 68 %¹.

В решении бюро Вятского губкома РКП(б) от 19.01.1923 г. отмеча-

¹ Помелов В. Б. Народное образование в 1917–1999 годах... Киров, 1999. С. 65.

лось, что «в дальнейшем сеть учреждений соцвоса ни при каких условиях не должна сокращаться. Основными задачами в деле народного образования (следует) считать: развитие массовой элементарной школы, ликвидацию безграмотности, развитие школ рабочих и крестьянских подростков, переподготовку работников просвещения и улучшение материального положения их. Бюро губкома считает начавшимся общее наступление на фронте просвещения, в связи с чем предлагает губисполкому принять все меры к усилению работы в этом направлении»¹.

Кандидат технических наук, доцент Вятской государственной сельскохозяйственной академии Вениамин Николаевич Еремин вспоминал о том, как вятские крестьяне участвовали в этом деле: «...Бесовская начальная школа строилась совместными силами пяти деревень (Крутоложино, Петрушино, Русаково, Гущино и Беси) в полутора километрах от Крутоложино в деревеньке Беси. Школа была гордостью деревенских мужиков-строителей. Правда, для большинства ребятшек образование на этой школе заканчивалось... Многие еще и сейчас шутят: “Ты знаешь, какое у меня образование? Бесовское!”»².

В отчете Вятского губоно за 1923–1924 учебный год оптимистично заявлялось о том, что «все работы по увеличению сети (школ) прошли очень легко (!) и при весьма боль-

шой помощи со стороны населения; это служит доказательством того, что сеть школ 1-й ступени соответствовала потребностям населения»³. Население действительно оказывало большую помощь школе, прежде всего, посредством заготовки топлива, ремонтом школьных помещений, обеспечением учителей продовольствием.

При уездных отделах народного образования были созданы специальные комиссии по организации питания детей, которые содействовали открытию в школах столовых и питательных пунктов. В 1919 г. школы губернии получили 100000 аршин мануфактуры, 2500 пудов ваты, использовавшейся в качестве подкладочного материала при пошиве теплой одежды, значительное количество обуви и т. п.⁴. Постепенно стали расти ассигнования на народное образование. В 1922 г. из местного бюджета на эти цели было выделено 446000 руб., в 1924 г. — 2840000 руб., в 1927 г. — 5400000 руб. Современного читателя не должны вводить в заблуждение эти многомиллионные суммы; в те годы инфляция была галопирующей.

Получила распространение такая форма оказания помощи школе, как заключение договоров с местным населением. Такие договоры были заключены в 1922 г. с 568 школами 1-й ступени и 5 школами 2-й ступени.

Часть сельских школ с 1924 г. начала преобразовываться в школы крестьянской молодежи, в которых

¹ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2791.

² Еремин В. Н. Крутоложино колхозное // Вятка-АИФ, 1997, № 5. С. 7.

³ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2480. Л. 55.

⁴ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 142. Л. 128.

учащиеся наряду с общеобразовательными предметами осваивали и основы агротехники. В 1926 г. таких школ в Вятской губернии было 13¹.

Среди них выделялась Шурминская школа Уржумского уезда, имевшая в достаточном количестве сельскохозяйственный инвентарь, большой земельный участок, домашний скот. Специальные предметы преподавались здесь педагогами, имевшими агрономическое образование.

Интересна история создания первой школы II-й ступени для взрослых в г. Вятка. Весной 1917 г. инспектор I-й мужской вятской гимназии А. М. Григорьев организовал товарищество преподавателей средних школ и открыл первое реальное училище для взрослых с трехлетним сроком обучения. В него принимались рабочие и служащие, не имевшие среднего образования. Занятия проходили вечером, поскольку днем взрослые ученики были заняты на работе. Обучение было платным. Возраст учеников — от 16 до 50 лет. Царил большой энтузиазм, пропусков занятий почти не было. Окончание училища открывало возможность для поступления в вузы. Осенью 1917 г. Григорьев обратился в НКП и доложил о своем училище Н. К. Крупской. По ее предложению

оно было принято на госбюджет и переименовано в среднюю школу II-й ступени для взрослых. Учебный план этого училища в дальнейшем был взят за основу при создании в СССР учебных планов для рабфаков².

Имела место профессионализация «второго концентратора», то есть старших классов, средних («повышенных») школ. В 1926 г. 35 школ губернии давали начальное профессиональное образование, в том числе 12 из них имели культурно-просветительский уклон, 2 школы имели по 2 уклона³.

Школы испытывали большую нехватку в педагогических кадрах. Вятский учительский институт в 1918 г., в год, когда он стал высшим учебным заведением — первым вузом на Вятской земле, имел всего 156 студентов на всех курсах⁴. Учительские семинарии в Кукарке (открыта в 1903 г.) и Сарапуле (открыта в 1915 г.) были преобразованы в 1919 г. в 3-х годичные педагогические курсы.

В октябре 1921 г. в Кукарке был организован педтехникум, а в 1937 г. — педучилище⁵. Уже в 1918 г. в пяти городах губернии проводились 5–6-тимесячные курсы для подготовки учителей начальных классов⁶. Спустя год в Вятке и во всех уездных городах проводились педагогические кур-

¹ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2480. Л. 51.

² Кошкин Ф. Первая для взрослых // Кировская правда, 31 октября 1962 г., № 258.

³ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2480. Л. 51.

⁴ Кировский педагогический. 1914–1989 / ред. А. Г. Балыбердин [и др.]. Киров, изд-во КГПИ, 1989. 160 с. С. 13, 27.

⁵ Оситова Р. З. Старейшая кузница педагогических кадров области // Вятская земля в прошлом и настоящем: в 2 т. Киров, 1992. С. 192–195; Помелов В. Б. Советский индустриально-педагогический колледж — старейшая кузница педагогических кадров в Кировской области: матер. всерос. науч.-практ. конф. Киров, 2011. С. 66–73.

⁶ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 142. Л. 274.

сы для учителей, в которых приняло участие до 2000 педагогов¹. К 1928 г. через губернские педагогические курсы проходило ежегодно 2 % учителей, а через уездные — до 10 %. На волостных педсоветаниях, на которых также обсуждались методические вопросы, присутствовало обычно до 100 % учительского состава².

6 ноября 1918 г. в Вятке был открыт народный университет Вятского губоно, который имел следующие отделения: общеобразовательное, социальных знаний, политехническое, культурно-просветительное и курсы по тем или иным специальностям. Университет выполнял следующие функции: удовлетворение общекультурных и образовательных запросов трудящихся, подготовка культурно-просветительских работников, подготовка обучающихся к общественно-политической деятельности.

Очень скоро последнее направление стало определяющим и с 1 января 1920 г. университет был преобразован сначала в рабоче-крестьянский университет, а затем в губернскую партийную школу.

С целью подготовки к поступлению в педагогический институт представителей рабочего класса и крестьянства в декабре 1921 г. был открыт государственный педагогический рабочий факультет имени С. Н. Халтурина. Руководителем рабфака длительное время был Петр Николаевич Соколов. С 1929 г. при рабфаке было открыто и вечернее отделение. В 1937 г. рабфак

был закрыт в связи с тем, что к тому времени, как считалось, средние школы стали давать качественных абитуриентов для вузов. В 1921 г. Вятским губоно был открыт педагогический техникум, реорганизованный с 1937 г. в физкультурно-педагогическое училище, которое в 1941 г. было переведено в Шабалинский район и объединено с местным педучилищем [47].

Большое внимание в воспитательной работе уделялось ознакомлению учащихся с историей революционного прошлого, с успехами социалистического строительства, с борьбой трудящихся в странах капитала. В отчете Вятгубоно за 1923—1924 учебный год отмечалось, что внеклассная работа с детьми ведется в школах в самых разнообразных формах, начиная от «примитивного» чтения книги или газеты и заканчивая организацией детского клуба при школах. Значительное место в жизни школы играют кружки, подготовка и проведение революционных праздников³.

В большинстве школ II-й ступени и в некоторых школах I-й ступени, начиная с 1923—1924 учебного года, для проведения внеклассной работы отводился целый день, так называемый «клубный день», в течение которого организовывалась активная творческая и общественно полезная деятельность учащихся. В школе II-й ступени им. А. И. Герцена г. Вятки в клубный день проводились собрания членов различных обществ: юных друзей МОПРа, Осоавиахима и др.

¹ Там же. Л. 271.

² ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 3019. Л. 286.

³ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2480. Л. 56.

Работали кружки по интересам: политический, литературно-юнкоровский, изобразительного искусства, спортивный, драматический, рукоделия, юннатов¹.

В Малмыжской школе I-й ступени в клубный день в 1927—1928 учебном году работали четыре комнаты: труда, драматизации, тихих игр и читальня. В комнате труда организовывался ремонт наглядных пособий, дети обучались переплету книг.

В этот период наибольшее распространение получили непредметные кружки. Широко распространилось ученическое самоуправление, причем появилось оно в форме ученических комитетов и значительно раньше, чем в школу пришли комсомол и пионеры. Первая молодежная политическая организация в Вятке появилась после февральской революции. В марте 1917 г. возник «Союз учащихся», имевший меньшевистско-эсеровскую направленность. Следующей молодежной организацией был «Союз техников-коммунистов», возникший в Вятке в начале 1918 г. Он состоял из учащихся технического училища и был первой коммунистической организацией на территории губернии². Спустя год комсомольские организации появились в школе им. А. И. Герцена, в Вятском школьном городке и других учебных заведениях³. К 1923

году ячейки Российского коммунистического союза молодежи (РКСМ) имелись почти во всех школах II-й ступени и стали своего рода центрами общественно-политического воспитания и сосредоточения клубно-кружковой работы⁴.

Первый пионерский отряд в Вятке был организован в мае 1922 г. при Народном клубе. В тот же год пионерские отряды появились в школе II-й ступени им. И. С. Тургенева г. Вятки, на кожевенном комбинате им. Коминтерна и на ряде других предприятий губернского центра, а также в Котельнице, Яранске, Халтурине, Уржуме. Поначалу пионерская организация носила имя героя древности Спартака, а самих пионеров называли спартаковцами. «Мы шли под грохот канонады, мы смерти смотрели в лицо. Вперед продвигались отряды спартаковцев — юных бойцов», — это слова из популярной песни тех лет, — «Песни о юном барабанщике». Именно эта песня была в те годы пионерским гимном; позднее ее сменил пионерский марш «Взвейтесь кострами...». Имя В. И. Ленина пионерская и комсомольская организации стали носить после смерти вождя в 1924 г.⁵

Истории пионерской организации в Кировской области (Вятской губернии) посвящены два издания книги «Пионерская летопись»; книга

¹ Там же. Л. 56.

² Моносзон Э. И. Путь комсомола. Вятка, Вятгубиздат, 1928. 60 с. С. 6.

³ Там же. С. 36.

⁴ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2480. Л. 55.

⁵ О переименовании детских коммунистических групп имени Спартака в детские коммунистические группы имени товарища Ленина: Из протокола экстренного заседания пленума ЦК РКСМ от 23 января 1924 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. ... М., 1974. С. 263.

была подготовлена Б. В. Леготиным и издана в Кирове в юбилейные для пионерской организации годы (1962, 1982).

В 1922 г. в вятской губернии насчитывалось всего 200 пионеров, спустя три года — уже 780, а в 1929 г. — 20 тысяч¹. В 1927 г. в сельских школах пионерами были от 5 % до 25 %, в волостных школах — 40 %, в уездных городах — 25–50 %, в Вятке — 75 %, а в некоторых школах и до 90 % детей соответствующего возраста².

С целью обеспечения педагогического руководства пионерской организацией проводились курсы пионервожатых. Создавались пионерские клубы. Над каждым пионерским отрядом устанавливалось шефство комсомольской ячейки. Поскольку пионерские отряды (форпосты) поначалу создавались на предприятиях, пионеры часто бывали в цехах, устраивали громкие читки газет, проводили концерты самодеятельности. Особенно активны были пионеры первых лет в работе с беспризорными и с теми детьми, кто по каким-либо причинам не учился.

В г. Вятка при центральном пионерском клубе были организованы слесарно-токарная и столярная мастерские для 115 беспризорников³.

Постепенно стали создаваться так называемые пионерские форпосты, ставившие перед собой задачу прове-

дение пионерского влияния в школу. И лишь в 1930-х гг. пионерские организации стали чисто школьными.

С 1925 г. в Вятке издавалась детская газета «Юный пахарь». Летом 1929 г. состоялся первый губернский слет юных пионеров⁴.

В оценке деятельности пионерской организации нередко допускаются преувеличения. Так, на слете отмечалось, что при участии пионерской организации 34 деревни были переведены на многополье, организованы 52 машинных товарищества и т. д. Ясно, что степень участия пионеров, детей 9–12 лет, в этом деле не могла быть сколько-нибудь существенной. В то же время заслуживают доверия сообщения о том, что пионерами губернии были проведены 168 субботников в помощь бедноте; пионеры Нолинского района отсортировали 1200 пудов семян и изготовили 2700 скворечников; пионеры Фаленского района провели 11 бесед о коллективизации среди крестьян и т. п.

В 1929 г. в губернии был объявлен «дошкольный поход», в ходе которого планировалось привлечь внимание к нуждам детей младшего возраста и их матерям, открыть значительное количество детских садов. Однако практическая реализация этого начинания наткнулась на нехватку материальных средств. План строился во многом в расчете на добровольные пожертво-

¹ Семаков С. Тезисы по истории комсомола Вятской губернии. Вятка, Вят. губ. тип., 1926. 46 с. С.37, 40.

² ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2852. Л. 219.

³ Семаков С. Тезисы по истории комсомола Вятской губернии. Вятка, Вят. губ. тип., 1926. 46 с. С. 39.

⁴ Бурлит юное поколение // Вятская правда, 28 июля 1929 г., № 168.

вания, на отчисления от кооперации и самообложения. Однако «Вятпотребсоюз», «Колхозсоюз», «Вятпромсоюз» и другие подобные организации не торопились с оказанием содействия «дошкольному походу». Тем не менее, в ряде районов (Мурашинский, Кайский) понемногу открывались детские сады, «деточаги», детские площадки и т. п.

Активно проводилась работа по преодолению неграмотности, поставленная в те годы в разряд важнейших политических задач. Политической основой этой работы стало Постановление ЦК ВКП(б) «О работе по ликвидации неграмотности» (17 мая 1929 г.), в котором необходимость преодоления неграмотности увязывалась с программой индустриального переустройства страны. Была поставлена задача большевистскими темпами ликвидировать неграмотность среди промышленных рабочих в годичный срок, а среди колхозников — в течение двух лет. Предлагались различные источники финансирования кампании по ликвидации неграмотности¹.

Так, на начало 1930 г. в Вятке обучалось 1366 неграмотных, в том числе силами общественных организаций 939, силами гороно — 427².

Производился сбор средств среди населения в фонд всеобуча. В газете «Вятская правда» постоянно печатались сообщения такого рода: «И. И. Иванов, работник такого-то учреждения, вношу в фонд ликвида-

ции неграмотности столько-то рублей и призываю тов. Петрова П. П. последовать моему примеру». Тому, кого публично назвали в газете, ничего не оставалось делать, как «последовать примеру».

Наряду с ликвидацией неграмотности, ставилась задача ликвидации *малограмотности*. В губернском центре в начале 1930-х гг. повышали свою грамотность 688 человек, в том числе в школах для малограмотных 394, в кружках малограмотных 204, индивидуально и в группах — 900 человек.

В районах создавались отделения общества «Долой неграмотность», пункты по ликвидации неграмотности («ликпункты»), для работы в которых на общественных началах направлялись грамотные рабочие, учителя, горожане и даже школьники. Все «ликвидаторы» должны были пройти специальные курсы методического характера.

Однако и здесь было немало трудностей. Трудности вызывала даже сама перепись неграмотных. В Верхошижемском районе, например, многие ликвидаторы работать отказались. Огромное количество букварей лежало без движения несколько месяцев в райисполкоме.

В Фаленском районе на начало 1930 г. из двух тысяч неграмотных обучалось 450 человек. В Вожгальском районе длительное время не было соответствующей литературы.

¹ О работе по ликвидации неграмотности: Постановление ЦК ВКП(б) от 17 мая 1929 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917–1973 гг... М., 1974. С. 382–383.

² *Памелов В. Б.* Народное образование в 1917–1999 годах // Энциклопедия земли Вятской: в 10 т. Т. 9. Киров, 1999. С. 57–146. С. 72.

В Белохолуницком районе обеспеченность учебниками составляла не более 30 %. В Зюздинском районе пришлось обучать по дореволюционным учебникам. В ряде мест срыв этой кампании объясняли производственной занятостью. Наконец, союз работников просвещения, принявший осенью 1929 г. постановление, по которому каждый школьный работник обязывался обучить пять неграмотных, и спустя несколько месяцев не приступил к реализации этого постановления.

Развертывание работы по ликвидации неграмотности и малограмотности потребовало значительного количества учителей. Особенно страдали от этого отдаленные районы, такие, как Зюздинский. Тем не менее, даже и в этом районе в праве работать в школе отказывали лицам «социально чуждого происхождения» или ранее преподававшим религию. Посланные же по разнарядке органов образования зачастую не доезжали до мест; не помогала даже такая строгая мера, как снятие с учета по безработице¹.

Чрезвычайно актуальной в условиях продовольственного кризиса, охватившего страну в 1920-е гг., была опытническая работа в школах, которая не только прививала трудовые навыки и помогала в некоторой степени уменьшить остроту продовольственного кризиса, но и имела большое образовательное значение.

Так, на пришкольных участках

Нолинского уезда в 1925—1926 учебном году проводились такие опыты: посев корнеплодов и удобрение клевера суперфосфатом и калийной солью в Шварихинской и Татауровской школах, посадка дынь, томатов, болгарского лука и новых сортов картофеля с целью распространения этих перспективных и новых сельскохозяйственных культур среди населения².

Вятская школа им. Л. Б. Красина имела сельскохозяйственную базу в слободе Лянгасы. Учащиеся школы в летнее время вели дневники работ, что способствовало развитию умения наблюдать, осмысливать факты. При выращивании сортового картофеля школьники производили и записывали исследование состава почвы, ее капиллярности и водоёмкости, изменение температуры, записывали время и характер работ по уходу за этой культурой³.

Были сделаны первые шаги в области профессионального образования. Приведем только несколько примеров. В 1918 г. на базе среднего сельскохозяйственного училища Вятского губернского земства было открыто среднее сельскохозяйственное техническое училище. В 1919—1920 гг. оно называлось народнохозяйственным техникумом, в 1921—1922 гг. — сельскохозяйственным практическим институтом, а в 1923—1929 гг. — сельскохозяйственным техникумом повышенного типа⁴.

¹ Там же. С. 74.

² В помощь школе: методический сборник № 3. Вятка, 1928. 36 с. С. 15.

³ Константинов Н. А., Медынский, Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., «Учпедгиз», 1948. 472 с. С. 165.

⁴ ГАКО, ф. 1152, оп. 1, д. 1435.

В 1919 г. в Вятке на базе ветеринарно-фельдшерской школы губернского земства появилось ветеринарно-зоотехническое училище, преобразованное в 1922 г. в ветеринарный техникум¹.

В 1919 г. начал работу Вятский индустриальный техникум². По постановлению коллегии Вятского губоно от 13.09.1921 г. для подготовки счетово-финансовых и торговых работников потребительской кооперации был открыт промышленно-экономический техникум промысловой кооперации³. В 1918 г. продолжила работу фельдшерская школа, открытая еще Вятским губернским земством. В 1923 она была преобразована в медицинский техникум⁴. В 1926 г. на базе школы

инструкторов по сухой перегонке дерева был открыт Пицальский лесохимический техникум⁵.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в первые послеоктябрьские годы руководством страны и органами власти на местах проводилась активная работа по преодолению векового отставания российского населения в области просвещения. И эта работа находила, в целом, активную поддержку среди населения, особенно тогда, когда она, эта работа, не сопровождалась идеологическим давлением.

Послеоктябрьский период в истории российского образования отличался творческим поиском новых форм осуществления образовательной деятельности.

¹ ГАКО, ф. 1153, оп. 1, д. 307.

² ГАКО, ф. 1158, оп. 1, д. 529.

³ ГАКО, ф. 1156, д. 386.

⁴ ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 500.

⁵ ГАКО, ф. 3471, оп. 1, д. 76.

Список литературы

1. Бурлит юное поколение // Вятская правда — 28 июля 1929 г. — № 168.
2. В помощь школе: методический сборник № 3. — Вятка, 1928. — 36 с.
3. Второй Вятский губернский съезд Советов, апрель 1918. — Вятка, Вят. губ. тип., 1918. — 160 с.
4. Дьяконов, В. М. Вятский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина в первое десятилетие своей работы. 1918—1928 / В. М. Дьяконов // Труды Вятского педагогического института им. В. И. Ленина. Выпуск 14-й / Отв. ред. Я. Л. Харাপинский. — Вятка: Вят. губ. тип., 1934. — С. 28—36.
5. Ендальцев, В. С. Строительство советской школы в Вятской губернии в первые годы Советской власти. 1917—1920 гг. / В. С. Ендальцев // Ученые записки Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина: вып. 12 / ред. Е. И. Кирюхина. — Киров, изд-во КГПИ, 1958. — С. 126—140.
6. Еремин, В. Н. Крутоложино колхозное / В. Н. Еремин // Вятка-АИФ—1997. № 5. — С. 7.
7. Инструкция о пересмотре книжного состава библиотек и изъятию контрреволюционной и антихудожественной литературы [М., 1923]. Режим доступа: URL: <http://famhist.ru/famhist/klavson/000072ec.htm> [дата обращения: 1.06.17].
8. Кировский педагогический. 1914—1989 / ред. А. Г. Балыбердин [и др.]. — Киров, изд-во КГПИ, 1989. — 160 с.
9. Кларин, М. В. Дальтон-план / М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: «Большая российская энциклопедия», 1996—1999. — Т. 1. — 654 с.
10. Константинов, Н. А., Медынский, Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. — М.: «Учпедгиз», 1948. — 472 с.
11. Кошкин, Ф. Первая для взрослых / Ф. Кошкин // Кировская правда — 31 октября 1962 — № 258.
12. Монозон, Э. И. Путь комсомола / Э. И. Монозон. — Вятка: Вятгубиздат, 1928. — 60 с.
13. Об образовании народного комиссариата по просвещению и назначении народным комиссаром А. В. Луначарского / Из декрета Второго Всероссийского съезда Советов «Об образовании Рабочего и Крестьянского правительства» от 26 октября 1917 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 438 с.
14. Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике: Положение СНК РСФСР от 18.6.1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 438 с.
15. Об отмене отчетов: Постановление народного комиссара по просвещению. Май 1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 438 с.
16. О переименовании детских коммунистических групп имени Спартак в детские коммунистические группы имени товарища Ленина: Из протокола экстренного заседания пленума ЦК РКСМ от 23 января 1924 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг.

/ сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 438 с.

17. О работе по ликвидации неграмотности: Постановление ЦК ВКП(б) от 17 мая 1929 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 438 с.

18. Осипова, Р. Э. Старейшая кузница педагогических кадров области / Р. Э. Осипова // Вятская земля в прошлом и настоящем: в 2 т. — Киров, 1992. — С. 192—195.

19. Основные принципы единой трудовой школы: Декларация государственной комиссии по просвещению от 16.10.1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 438 с.

20. Открытие школы // Вятская речь. — 1917 — 27 октября.

21. Отчет о деятельности Вятского городского отдела народного образования. — Вятка, Вят. губ. тип., 1918. — 36 с.

22. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. 1917—1941. // ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, Э. И. Равкин. — М.: Педагогика, 1980. — 456 с.

23. Положение о единой трудовой школе РСФСР: Декрет ВЦИК РСФСР от 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917—1973 гг. Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М., Педагогика, 1974. — С. 133—137.

24. Помелов, В. Б. А. М. фон-Вилькен — первый директор Вятского

учительского института / В. Б. Помелов, // Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета): сб. материалов VII всероссийской научно-практической конференции с международным участием: ред. кол.: В. Т. Юнгблюд [и др.]. — Киров, 20—21 ноября 2013 г.: в 2 т. — Киров: Изд-во ВятГУ, 2014. — Т. 1. — 357 с. — С. 11—21.

25. Помелов, В. Б. В. А. Трейтер — врач, педагог, педолог, общественный деятель Вятки / В. Б. Помелов // Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2015 год: информ.-стат. сб. / Террит. орган Федер. службы гос. статистики по Киров. обл.: Н. И. Зорин (пред.) и [др.]. — Киров, изд-во «Статиздат», 2014. — С. 292—297.

26. Помелов, В. Б. Выдающийся отечественный дидакт Б. П. Есипов / В. Б. Помелов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С. 114—130.

27. Помелов, В. Б. Вятский учительский институт в первые годы. 1914—1918 гг. / В. Б. Помелов // Вятский государственный гуманитарный университет. 1914—2004 / отв. ред. М. С. Судовиков. — Киров: изд-во ВятГУ, 2004. — С. 30—37.

28. Помелов, В. Б. Дымковская расписная игрушка как гордость Вятского края и отражение народных традиций / В. Б. Помелов // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. — 2016. — № 4. — С. 160—173.

29. Помелов, В. Б. Из истории отдельных школ. 1917—2007 / В. Б. Помелов // Хлынов-Вятка-Киров: историко-статистический сборник: в 5 т. — Т. 2. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Кировской области: Н. И. Зорин (пред.) [и др.]. — Киров, изд-во «Статиздат»,

2014. — (Электронный оптический диск). — С. 192–220.

30. Помелов, В. Б. Народное образование в 1917–1999 годах / В. Б. Помелов // Энциклопедия земли Вятской: в 10 т. / отв. ред. В. А. Ситников. — Т. 9. — Киров: изд-во «Вятка», 1999. — С. 57–146.

31. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. — Киров: Изд-во «Информационный центр», 1993. — 84 с.

32. Помелов, В. Б. Семья Трейтеров в Вятке / В. Б. Помелов // Немцы в России: сборник материалов II всероссийской научной конференции с международным участием. Киров. 28 апреля 2012 г. / ред. колл.: В. Т. Юнгблюд [и др.]. — Киров, ИД «Герценка», 2012. — С. 92–102.

33. Помелов, В. Б. Советский индустриально-педагогический колледж — старейшая кузница педагогических кадров в Кировской области / В. Б. Помелов // Социализация сельских школьников в условиях реформирования системы образования: современные тенденции и опыт: материалы всероссийской научно-практической конференции 17–18. 11. 2011 г. / ред. Г. И. Симонова. — Киров: изд-во ВятГТУ, 2011. — С. 66–73.

34. Помелов, В. Б. Ученый-педагог Б. П. Есилов — уроженец Вятского края / В. Б. Помелов // Герценка: Вятские записки: научно-популярный альманах: вып. 28 / ред. кол.: Н. П. Гурьянова (сост.). — Киров: ИД «Герценка», 2015. — С. 129–148.

35. Семаков, С. Тезисы по истории комсомола Вятской губернии / С. Семаков. — Вятка, Вят. губ. тип., 1926. — 46 с.

36. Государственный архив Кировской области (далее — ГАКО), ф. 1137, оп. 1, д. 11.

37. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 14.

38. ГАКО ф. 1137, оп. 1, д. 42.

39. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 142.

40. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 500.

41. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2480.

42. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2791.

43. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 2852.

44. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 3019.

45. ГАКО, ф. 1137, оп. 1, д. 3038.

46. ГАКО, ф. 1139, оп. 1, д. 315.

47. ГАКО, ф. 1151, оп. 1, д. 516.

48. ГАКО, ф. 1152, оп. 1, д. 1435.

49. ГАКО, ф. 1153, оп. 1, д. 307.

50. ГАКО, ф. 1156, д. 386.

51. ГАКО, ф. 1158, оп. 1, д. 529.

52. ГАКО, ф. 3471, оп. 1, д. 76.



А. И. Шилов, П. С. Филиппова

**СОСТАВ УЧАЩИХСЯ
И ИХ УСПЕВАЕМОСТЬ
В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ
ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ
ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В.¹**

УДК 37.091(571.1/.5)(09)

ББК 74.03(253)

В статье дан анализ состава учащихся и их успеваемости в средней общеобразовательной школе Восточной Сибири означенного периода. Показано, что рост числа учащихся не обеспечивал спрос местного общества на среднее образование.

Учебно-воспитательный процесс характеризовался перегруженностью учебных программ, отсутствием индивидуального подхода, слабой технической оснащённостью. Все это приводило к большому количеству второгодников и значительному отсеву, что делало малодоступным среднее образование.

Ключевые слова: состав учащихся; успеваемость учащихся; средняя общеобразовательная школа; Восточная Сибирь; гимназия; реальное училище; организация учебного процесса; содержание образования; учебно-материальная база средней школы; Министерство народного просвещения.

A. I. Shilov, P. S. Filippova

**THE COMPOSITION OF STUDENTS
AND THEIR ACADEMIC
PERFORMANCE IN HIGH SECONDARY SCHOOL
OF EASTERN SIBERIA THE LAST THIRD
OF THE XIX CENTURY**

¹ Исследование выполнено в рамках регионального конкурса РГНФ «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2016 – Красноярский край при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности». Проект «Развитие образования в Сибири в XIX – XX вв.» № 16–16–24020.

The article analyzes the composition of pupils and their progress in the secondary school of East Siberia. It is shown that although continuous, the increase in the number of students, however, did not provide the demand of the local society for secondary education.

The article describes the educational process, which was determined by the overload of the curricula, weak consideration of the individual characteristics and capabilities of the children, the poorly equipped educational process, etc., which led to a huge number of repeaters and a significant drop out, which made secondary education even more inaccessible, in addition to small numbers of secondary schools.

Key words: the composition of pupils; the progress of students; the secondary school; Eastern Siberia; the gymnasium; the real school; the organization of the educational process; the content of education; the educational and material base of the secondary school; the Ministry of Public Education.

Рост числа учащихся является показателем устойчивости и стабильности в работе любого учебного заведения, в том числе и средней общеобразовательной школы. Так, если в 1881 г. учащихся во всех средних учебных заведениях было 1784 человека, в 1886 г. их стало уже 2288 (увеличение примерно в 1,3 раза). К 1 января 1891 г. этот показатель достиг 2564 человек, т. е. за 10 лет прирост численности воспитанников средних общеобразовательных школ составил 1,44 раза (увеличение на 44 %)¹. В эти же годы (1881–1886–1891) рост количества школ (16–19–20) соотносился как 1 : 1,2 : 1,25, т. е. отставал от числа учащихся, соотношение кото-

рых было следующим: 1 : 1,3 : 1,44².

По сословному составу в мужских гимназиях преобладали дети чиновников, в реальных училищах дети городских слоев населения и в женских гимназиях большинство составляли дети городских жителей³.

Несмотря на многочисленность, дворянское сословие, представленное в Восточной Сибири губернскими и уездными чиновниками, в конце XIX в. еще прочно сохраняла свои позиции в классической гимназии. Это можно объяснить следующими факторами:

1. Крайне небольшим количеством гимназий. Они находились только в городах, что еще в большей степени

¹ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1883 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1884. 550 с. С. 41–43; Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 357–371.

² Линьков А. Рост учебного дела в Восточной Сибири // Сибирский архив. 1912. № 7. С. 505–534. С. 522.

³ Бакай Н. Н. К 25-летию Красноярской губернской гимназии (1869–1893 гг.): монография. Красноярск: Типография Е. Ф. Кудрявцева, 1893. С. 105–107; Головачев П. Учебно-образовательные итоги г. Енисейска за 1892 г. // Из докладов Краснояр. краеведч. музея. Красноярск: Типография Е. Ф. Кудрявцева, 1893. С. 4, 7, 199; Фонд 125. Вторая Иркутская женская гимназия И. С. Хаминова. Оп. 1. Д. 57. Л. 5.

делало эти школы малодоступными для сельских сословий.

2. Возможностью семей чиновников лучше подготовить своих детей к поступлению в гимназию.

3. Политикой правительства в области среднего образования, направленной на очищение гимназий от «кухаркиных детей». Несмотря на то что в циркуляре от 26 ноября 1892 г. подтверждалось, что при приеме детей в гимназию следует принимать во внимание вступительные баллы и возраст учащихся, предпочтение отдавалось детям образованных классов, учитывалось общественное положение и благосостояние родителей¹.

4. Платой за обучение, обременительной для беднейших слоев населения. При этом следует сказать, что крестьянство Восточной Сибири, которое нередко мало чем отличалось своим экономическим положением от купцов, формально — отсутствием соответствующего гильдейского свидетельства, вполне могло бы обучать своих детей в гимназии, однако для их детей средних школ попросту не было².

5. Кроме того, среднее образование не пользовалось спросом среди малоимущих городских и особенно сельских сословий. Их потребности ограничивались в основном элементарными знаниями.

Контингент учащихся в женских учебных заведениях в большинстве

своем состоял из детей городских сословий: количество женских школ отразилось на их сословном составе. В гимназиях губернских городов дочерей чиновников было больше, в уездных — меньше. В женских средних учебных заведениях плата за обучение была самой высокой и доходила до 60 руб. в год. Однако процент детей городских сословий — мещан и ремесленников — также был самым высоким. Это свидетельствует о том, что главной причиной малодоступности средней школы для детей малоимущих сословий явилась их малочисленность.

Для иногородних учащихся затруднение вызывало жилье. Одни жили в ученических квартирах, специально подыскиваемых для этой цели школьным начальством, других родители устраивали у родственников и близких знакомых. При Иркутской и Читинской мужских гимназиях имелись пансионы, на каждый пансион приходилось по две воспитательских должности. Ранее только дворянские, затем, согласно уставу 1864 г., пансионы превратили в бессословные закрытые воспитательные учреждения. На основании правил от 23 мая 1872 г. заведование пансионом поручалось инспектору гимназии, но под наблюдением директора. Содержание пансионера до 1881 г. обходилось в 138 руб. 79 коп., затем — 330 руб.³

В Иркутской гимназии казенные

¹ Фонд 265. Красноярская первая женская гимназия. Оп. 1. Д. 66. Л. 1.

² Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX — начале XX века: монография. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1957. 271 с. С. 37; Фонд 2. Канская городская управа. Опись 1. Дело 115. Л. 1–3.

³ Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Дело 3. Л. 2; Опись 3. Дело 13. Л. 5.

стипендии учреждались только для детей, проживавших в Иркутской и Енисейской губерниях, жителям в Забайкальской и Якутской областей казенные стипендии стали назначать для пансионеров Читинской гимназии. В пансионах проживали и так называемые своекоштные пансионеры, которые платили за свое содержание 330 руб. В 1886 г. в Иркутской гимназии было 57 пансионеров, а в Читинской — 41¹. В хозяйственном и санитарно-гигиеническом отношении пансионы содержались вполне удовлетворительно.

Во всех типах средних учебных заведений «недостаточные» дети освобождались от платы за обучение в пределе до 10 % от списочного состава учащихся, как и дети работников учреждений Министерства народного просвещения². Кроме того, помогали бедным учащимся, бесплатно снабжая их классными принадлежностями и выдавая деньги на обувь и одежду³.

В пользу недостаточно обеспеченных в женских гимназиях и прогимназиях ежегодно устраивали литерату-

но-музыкальные вечера и спектакли силами учащихся, иногда совместно с учащимися мужских учебных заведений⁴. В некоторых учебных заведениях вводили казенные и именные стипендии. Так, в Читинской мужской гимназии было 24 стипендии: 16 детям гражданских чиновников и 8 стипендий детям из бедных семей и сиротам⁵. Со второй половины 80-х гг. начали устанавливать стипендии воспитанницам женских средних школ. Так, в 1887 г. разработали положение о стипендиях графа А. П. Игнатьева и графини С. С. Игнатьевой при Якутской прогимназии⁶. В 1896 г. была учреждена стипендия при Енисейской гимназии им. Н. Баландиной на проценты с капитала в 1500 руб.⁷.

«Охранительная» политика правительства отразилась не только на социальном составе учащихся, но и на постановке учебного дела в целом. Классицизм, введенный в гимназиях уставом 1871 г., уже с первого класса требовал изучения латинского языка. При этом на него отводилось в первом классе 8 недельных часов, в то время

¹ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 357.

² Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1882 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1883. 554 с. С. 199.

³ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 157.

⁴ Бакай Н. Н. К 25-летию Красноярской женской гимназии (1869–1894 гг.): монография. Красноярск: Типография Е. Ф. Кудрявцева, 1895. С. 11–56; Черепанов С. А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России // Известия АПН РСФСР. Вып. 33. 1951. С. 151–215. С. 157.

⁵ Панчуков А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири: монография Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1959. 512 с. С. 199.

⁶ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 9.

⁷ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1897 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1898. 350 с. С. 27.

как на русский язык только 4 часа. Во втором классе учащиеся начинали изучать один из новых языков (3 часа), а с третьего класса еще и греческий (5 часов). В четвертом классе гимназисты изучали церковно-славянский язык. Таким образом, ученик четвертого класса изучал пять языковых предметов, не считая второго нового языка, который гимназист мог изучать по желанию.

Большое внимание в гимназии уделяли письменным работам по всем языковым предметам. Особенные трудности для учащихся представляли переводы с русского языка на латинский и греческий, которыми учащиеся занимались преимущественно дома. Так, в 1884/85 учебном году в 4 и 5 классах Красноярской гимназии было предложено учащимся по 29 письменных переводов, а в 7 и 8 классах только по греческому языку — по 16 домашних письменных упражнений, представлявших собой законченные тексты или отрывки из произведений древних авторов. Эти переводы учащиеся должны были представить в срок не позднее двух недель с момента получения задания. Устными переводами и выполнением экстенпоралий занимались в классе¹. Аналогичные письменные и устные задания по переводу учащиеся выполняли и по новым языкам. Большой объем заданий на дом получали ученики и по другим

предметам. Работа учащихся в школе и дома приводила их к частому переутомлению и заболеваниям.

Не лучше обстояло дело и в реальных училищах, где характер обучения оставался в основном таким же, как и в гимназиях, только здесь вместо древних языков преподавали химию и естествознание, требовавшие заучивания десятков классификаций животных, растений и минералов с огромной массой названий и т. п.².

Недостаточная подготовленность учащихся к обучению, перегруженное содержание образования, значительная нагрузка и слабая организация труда учеников на уроках при ряде сопутствующих недостатков (большое количество пропусков уроков, плохие учебники и т. д.) приводили к большому количеству второгодников. Так, в Иркутской гимназии в 1876/77 учебном году из 320 учащихся успевающих было только 80 человек (25 %); 51 учащийся выбыл до окончания учебного года по разным причинам, еще 27 учащихся исключили за неуспеваемость и 162 ученика оставили на второй год³. В этом же учебном году несколько большую, но также низкую успеваемость показали учащиеся Красноярской гимназии. Из 175 учащихся было переведено и удостоено аттестатов зрелости 75 человек (42,9 %)⁴.

Еще сложнее обстояло дело

¹ Фонд 348. Красноярская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 31. Л. 1–3; Д. 32. Л. 2–5, Л. 15.

² Половцов В. В. Избранные педагогические труды. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 136 с. С. 54.

³ Панчуков А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири: монография Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1959. 512 с. С. 239.

⁴ Там же. С. 203.

в реальных училищах. Так, в Троицкосавском реальном училище в год его открытия только 2,9 % учеников были готовы к усвоению содержания учебных предметов. Такое положение дел в училище продолжалось до 1879 г. Новый директор училища уже не считал себя обязанным поддерживать систему своего предшественника и стал требовать и от преподавателей, и от учащихся точного исполнения программ, что было не под силу большинству учеников¹. Поэтому количество учащихся сократилось с 105 человек в 1879 г. до 73 в 1881 г. и до 60 — в 1882 г.²

Однако уже в первой половине 80-х гг. успеваемость учащихся в мужских учебных заведениях начала постепенно улучшаться, что было вызвано, прежде всего, начавшейся стабилизацией педагогических кадров, улучшением учебно-материального положения школ и более дружной работой педагогических советов, пытавшихся найти возможные решения в отношении повышения успеваемости учащихся. Как показывают исследования, решениями педагогических советов преподавателям предписывалось «оживлять» уроки: чаще спрашивать учащихся, особенно тех, которые отличались слабой успеваемостью; чаще выставлять баллы в классные журналы за ответы учеников; чаще входить в

переписку с родителями и родственниками неуспевающих учеников, указывая причины, которые, по мнению педагогических советов, препятствовали поднятию успеваемости воспитанников. При этом преподавателям было рекомендовано сообщать родителям наиболее эффективные меры, которые способствовали бы правильному и успешному выполнению домашних заданий и т. д. Классным наставникам рекомендовано вести наблюдение за тем, чтобы преподаватели не задавали на дом слишком много, чтобы учащиеся могли выполнить все заданное к следующему дню; составлять с преподавателями расписание домашних письменных упражнений; наблюдать за тем, чтобы уроки были более равномерно распределены по дням недели, «не скоплялись на какой-нибудь день наиболее трудные предметы, а также объем изучаемого наизусть»; чтобы не могло произойти переобременение учеников; усилить борьбу с пропусками занятий, оказывать материальную помощь беднейшим ученикам и т. д.

Принимаемые меры позволили поднять уровень успеваемости, который был в 1879 г. 68,8 %, в 1880 г. — 65 %, в 1881 г. — 74,8 %, в 1882 г. — 80 %³. Однако во второй половине 80-х гг. уровень успеваемости несколько снизился и стабилизировался в пределах 60—70 %: в 1885 г. —

¹ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1882 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1883. 554 с. С. 22, 42.

² Там же. С. 42.

³ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1883 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1884. 550 с. С. 41.

62,8 %, в 1886 г. — 67,7 %, в 1887 г. — 62,4 %¹.

В Троицкосавском реальном училище стабилизация учебного процесса началась в 1882 г., когда уровень успеваемости учащихся поднялся до 71,5 %, в 1883 г. до 73 %, в 1885 г. — 68,4 %, в 1886 г. — 70,2 %, в 1887 г. — 70,4 % соответственно².

В женских гимназиях, дававших более ограниченный круг знаний по сравнению с мужскими учебными заведениями, ученицы были перегружены учебными занятиями значительно меньше: на обязательные предметы отводилось всего 107 годовых часов, а недельная нагрузка не превышала 17 часов. Необязательными предметами (древние языки, новые языки, рисование, педагогика) ученицы почти совсем не занимались. Согласно отчету главного инспектора за 1880/81 учебный год, древних языков не было совсем, а французский и немецкий языки, да еще рисование не пользовались большим спросом у воспитанниц³. Таким образом, подавляющее большинство учениц гимназии было избавлено от упражнений для перевода и экстерпориаль. Учебный процесс в гимназиях был поставлен лучше, чем в прогимназиях. Гимназии лучше укомплектовывались

учительскими кадрами и имели более развитую материальную базу. В прогимназиях учебная работа зависела от уровня подготовленности преподавателей, их отношения к своим обязанностям, а также от материальной обеспеченности и правильного планирования учебной работы. Примером неправильного планирования может служить Читинская прогимназия (в 80-е гг.), в которой четырехлетний курс обучения проходили за три года. В результате перегрузки ученицы (в особенности во втором классе) были не в состоянии осилить увеличенный курс, и большинство учениц оставались на повторное обучение.

В гимназиях в течение пяти учебных лет, с 1878 г. по 1883 г., успешно обучавшиеся дети составляли, соответственно, 66 %; 79 %; 79 %; 71,6 %; 78,3 %. В прогимназиях в эти же годы процент успешно обучавшихся был следующим: 50 %; 56 %; 61,8 %; 58,3 %; 60,7 %⁴. В 1886/87 учебном году средняя успеваемость по гимназиям составила 64,1 %, по прогимназиям — 59,7 %⁵.

В мужских гимназиях и реальном училище учащиеся младших классов показывали более низкую успеваемость. Это объяснялось тем, что пос-

¹ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 191–295.

² Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1883 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1884. 550 с. С. 11, 42, 195, 361.

³ Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Дело 3. Л. 4.

⁴ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1883 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1884. 550 с. С. 43.

⁵ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 192–296.

тупали ученики со слабой подготовкой. Обучаясь кое-как в первом классе, они оказывались несостоятельными в следующих классах. В старших классах учащиеся, как правило, показывали хорошие знания по всем предметам школьного курса¹. Более высокая успеваемость учащихся в старших классах являлась результатом того, что в этих классах обучались более сильные учащиеся, правда, была и часть слабых учащихся из хорошо обеспеченных семей, но значительно меньшая. Основная масса слабоуспевающих учащихся отсеивалась, не доходя до выпускного класса. Так, например, в 1885/86 учебном году из мужских гимназий вышло 135 учащихся, или 18,2 %. В Троицкосавском реальном училище вышло 8 человек (13,3 %)².

В женских гимназиях успеваемость в младших классах и старших почти не отличалась от таковой в мужских учебных заведениях; многие ученицы выбывали до окончания курса, но особенно в младших классах. В том же учебном году из женских учебных заведений вышла 271 ученица, что составляло также 18,2 %³. В женских

гимназиях воспитанницы выпускных классов успешно осваивали учебную программу, отличаясь зрелостью суждений⁴. Однако и в мужских, и в женских учебных заведениях, как отмечал главный инспектор училищ, учащиеся допускали много орфографических ошибок, еще безграмотнее были в пунктуации⁵. Это являлось прямым следствием недооценки русского языка как учебного предмета министерством Д. А. Толстого и И. Д. Делянова.

Курс мужских учебных заведений оканчивало небольшое количество учащихся. Выпускниц женских гимназий было несколько больше, но потребность в кадрах была существенно выше. Так, в 1879 г. Иркутская и Красноярская мужские гимназии дали 11 выпускников, а женские, Иркутская и Красноярская гимназии, окончили 22 выпускницы седьмых классов. В 1880 г. завершили курс обучения в этих же гимназиях 11 и 17 человек, в 1881 г. 14 и 29 человек соответственно. Всего за три учебных года в мужских гимназиях выпущено 36 человек, в женских — 68⁶.

Во всех средних учебных заведе-

¹ Панчуков А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири: монография. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1959. 512 с. С. 205.

² Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 356–361.

³ Там же. С. 191–206.

⁴ Панчуков А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири: монография. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1959. 512 с. С. 209.

⁵ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 288–290.

⁶ Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1883 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1884. 550 с. С. 41–43.

ниях региона в течение 1879–1882 гг. выпуск учащихся составил 280 человек, из них: в мужских гимназиях — 78, в реальном училище (в 1879 г. выпуска не было) — 11 и в женских гимназиях — 191 человек. Отношение выпускников к общему количеству учащихся было следующим: в мужских гимназиях и прогимназиях в 1879 г. — 3,3 %, в 1880 г. — 2,7 %, в 1881 г. — 3,6 %, в 1882 г. — 4,5 %; в реальном училище (с 1880 г.) — 5 %; 4,1 %; 5 %; в женских гимназиях и прогимназиях — 4,9 %; 3,3 %; 4,4 %; 5,5 %¹. В 1886 г. количество выпускников в мужских гимназиях и прогимназиях составило 3,5 %, в реальном училище — 3,3 % и в женских гимназиях и прогимназиях — 5,9 %².

Вышеприведенные данные говорят, что в 80-е гг. оканчивал курс мужских учебных заведений только каждый четвертый гимназист и реалист из поступивших в первый класс. В женских гимназиях и прогимназиях оканчивала курс только каждая третья воспитанница.

Малочисленность закончивших средние учебные заведения, повторявшаяся из года в год, говорит о том, что качество организации учебного процесса в средней школе Восточной Сибири, как и в целом по России, было низким. Это приводило к большому проценту второгодничества и отсеву учащихся. Второгодничество

растягивало курс обучения до 9–12 лет вместо 7–8 лет. Дети, поступающая в гимназию в возрасте 9–11 лет, заканчивали ее в возрасте 18–21 года. Родители тех учащихся, которые не отличались особыми успехами, тем более оставались на повторное обучение, забирали своих детей из школы и старались устроить их на работу³. Неотъемлемая и существенная часть системы работы школы — экзамены — по характеру предъявляемых к ним требований к их проведению являлись отражением школы муштры и зубрежки. От учащихся требовались знания материала, пройденного по программе. Собственные суждения, тем более сомнения в изученном, на экзамене были нетерпимы.

До принятия «Правил об испытаниях учеников гимназий и прогимназий» от 8 декабря 1872 г. преподаватели средних учебных заведений пользовались некоторой свободой в определении правил сдачи экзаменов. Эти правила излагались в инструкции, составленной на основе мнений педагогических советов этих заведений и утвержденной на основе представления главного инспектора училищ генерал-губернатором. Именно поэтому была возможность облегчить перевод учащихся в старшие классы в восточносибирских средних школах в сравнении, например, с западносибирскими в 60-е гг., в которых для пе-

¹ Там же.

² Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 357–371.

³ Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Оп. 1. Д. 3. Л. 8.

ревода в старшие классы требовалось иметь оценку не менее «3» по каждому предмету.

Правила 1872 г. устанавливали единые экзаменационные требования для средних школ ведомства МНП. Были установлены только письменные экзамены по языковым предметам и математике в 1, 2, 3 и 5 классах, в 4 и 6 классах — письменные экзамены по этим же предметам и устные экзамены по всем предметам. В 4 классе учащиеся должны были сдавать экзамены за все четыре года обучения, а в 6-ом — по курсу 5 и 6 классов. Экзамены предписывалось «принимать строже и в обстановке полного надзора, исключаяющего какую-либо возможность списывания». Особенное внимание обращалось на древние языки и математику в мужских гимназиях и на русский язык и математику в женских. Количество экзаменов было очень большим. Например, в Красноярской мужской гимназии в 1885/86 учебном году учащиеся сдавали: в 1 классе 4 экзамена, во 2 классе — 5, в 3 — 5, в 4 — 14, из них 8 устных; в 5 классе — 6 экзаменов, в 6 классе — 13, из них 7 устных; в 7 классе — 6 экзаменов, в 8 классе — 8 выпускных экзаменов¹.

Наибольшее количество экзаменов в 4 и 6 классах было слишком обременительно для учащихся, и именно эти классы давали самый

большой отсев учащихся. Например, в Иркутской мужской гимназии в 1886/87 учебном году в 1—4 классах было 209 учащихся, в 5—6 классах — 52, в 7—8 классах — 17 учащихся². В Троицковском реальном училище в 1—4 классах обучалось 63 учащихся, а в 5—6 классах всего 8 человек³. В Енисейской женской гимназии в 1—4 классах обучалось 69 учениц, а в 5—7 классах — 20 учениц⁴. Подобная пропорция количества учащихся в младших и старших классах заметна во всех средних учебных заведениях региона.

Недовольство экзаменационной системой в средней школе со стороны прогрессивной общественности и большей части родителей учащихся принудило министерство ввести частичные изменения в экзаменационные правила, утвержденные 12 марта 1891 г.⁵ Этим циркуляром отменяли жестокое правило, согласно которому неудовлетворительный балл по письменному экзамену запрещал дальнейшую сдачу экзаменов; письменные экзамены оставили только по русскому языку и математике. Вместо ликвидированных письменных экзаменов ввели устные экзамены, было предложено лучше выявлять степень понимания изучаемого материала и отказать от односторонних испытаний памяти и т. д. Однако эти изменения

¹ Фонд 348. Красноярская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 31. Л. 4—5.

² Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. 414 с. С. 191.

³ Там же. С. 195.

⁴ Там же. С. 194.

⁵ Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века: монография. М.: Учпедгиз, 1954. 303 с. С. 294.

были направлены на изменение общественного мнения, почти не отражаясь на жизни средней школы.

Идя на уступки буржуазным кругам, министерство циркуляром от 3 июня 1895 г. установило «Правила об испытании учеников реальных училищ», ослабившие экзаменационные требования. Экзамены распределялись более равномерно, уменьшалось их количество. Экзамены по предметам, которые в курсе реального училища больше не повторялись, считались окончательными. Было сокращено время на проведение экзаменов. Как и в гимназии, в училище был определенный простор для коллективов педагогических советов в суждении о переводе учеников из класса в класс. Признали необходимым ограничить право перехода в дополнительный 7 класс, допуская к нему лишь тех учеников и посторонних лиц, которые имели средний балл не менее 3,5¹, кроме учащихся средних учебных заведений и экстернов, предоставили возможность сдавать экзамены лицам, желавшим получить доступ к той или иной профессии. Например, чтобы стать помощником аптекаря, имея начальное образование, нужно было сдать экзамены по латинскому языку и алгебре в объеме четырех классов гимназии. Особенно важно то, что желающим разрешали сдавать экзамены на звание учителя начального училища. Так, например, в Красноярских мужской и женской

гимназиях не проходило и одного месяца, чтобы несколько лиц не подверглись установленным для получения учительского звания испытаниям. Почти все экзаменовавшиеся выдерживали эти испытания и получали места.

В начале 90-х гг. восточносибирская классическая гимназия испытывала кризис: учащиеся вполне открыто проявляли свое недовольство, прежде всего в отношении древних языков. Они группами уходили с уроков латинского и греческого, коллективно отказывались отвечать задаваемые уроки и т. д. Сложившееся положение с древними языками серьезно озаботило гимназическое начальство. Так, директор Енисейской прогимназии стал активно применять репрессивные меры к учащимся, пропускавшим занятия или бойкотировавшим их, вплоть до временного исключения из прогимназии. Он вынужден был, хотя и в мягкой форме, произнести специально подготовленную речь на годовичном акте 8 сентября 1890 г., в которой говорил учащимся о пользе и преимуществах изучения латинского и греческого языков². Но это была только защита, и защита довольно слабая. Волна протеста, прокатившаяся в ученической среде в 80 — начале 90-х гг., явилась одним из симптомов начавшегося кризиса толстовско-дедяновской средней школы. Упор на классицизм и надзор за учащимися не оправдал себя даже с правительственной точки зре-

¹ Циркуляр по западносибирскому учебному округу за 1896 год. Томск: Изд-во Томской городской управы, 1897. 405 с. С. 179–180.

² *Линьков А.* Рост учебного дела в Восточной Сибири // Сибирский архив. 1912. № 7. С. 505–534. С. 523.

ния, так как был не в силах предупредить проникновения нежелательных влияний в стены школы.

Противоречия в практической деятельности школьной системы, развитие методической мысли в 80-е гг., выступления общественности против «классического кошмара», недовольство буржуазных кругов «промежуточностью» реальных училищ — так как они не были ни общеобразовательной, ни профессиональной школой — заставили Министерство народного образования поставить вопрос об изменении учебных программ в мужских гимназиях и о реформе реальных училищ.

После изменений, внесенных в устав 1872 г. 9 июня 1888 г., реальные училища приобрели общеобразовательный характер и стали альтернативной общеобразовательной средней школой по отношению к классической гимназии. В пользу того, что реальное училище стало общеобразовательной школой, говорит преобразование дополнительного седьмого класса, в котором упразднили технические отделения. Седьмой класс стал только общеобразовательным, предназначенным для подготовки реалистов в высшие технические учебные заведения. Но 5 и 6 классы по-прежнему делились на два отделения: основное и коммерческое. Имея примерно одинаковые программы по таким общеобразовательным предметам, как русский язык, словесность, история и география, реальные училища пре-

восходили классическую гимназию по таким предметам, как математика и естествознание.

Реальные училища объявили бессловной школой, но доступ реалистам в университеты был по-прежнему закрыт. Преобразовывая реальные училища в общеобразовательную школу, правительство делало уступку буржуазии. Оно совсем не желало, чтобы правами на среднее образование воспользовались широкие народные массы. Для этой цели были установлены испытания поступающим в первый класс. Тем самым была установлена некоторая привилегированность реальных училищ.

Последующее изменение учебного плана реальных училищ было утверждено министром 29 июля 1895 г. Оно коснулось перераспределения учебных часов и учебного материала некоторых предметов. Общее количество учебных часов училищного курса и количество часов по каждому отдельному предмету осталось прежним¹. В качестве обязательных предметов (сверх учебной сетки) были введены гимнастика и пение. Таким образом, развитие капитализма в России и усиление влияния буржуазных кругов во всех сферах общественной жизни сопровождалось укреплением реальных училищ как общеобразовательной средней школы, способной конкурировать с классической гимназией.

Частичные изменения сделаны и в учебном плане гимназий, который был утвержден царем 12 июня 1890 г.

¹ Черепанов С. А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России // Известия АПН РСФСР. Вып. 33. 1951. С. 151–215. С. 165–180.

и полностью применен для восточно-сибирских гимназий. Были сделаны первые шаги по снижению перегрузки учащихся домашними заданиями. Новый учебный план и последовавшие за ним распоряжения МНП в какой-то мере ослабили классицизм, муштру и зубрежку, но они ни в коей мере не затрагивали основ созданной Д. А. Толстым классической системы гимназического образования.

Таким образом, вышеприведенные данные позволяют сделать следующие выводы.

Развитие средней школы Восточной Сибири последней трети XIX в. характеризовалось неуклонным увеличением числа учащихся, обгонявшим в процентном отношении рост количества школ. Тем не менее, эти показатели не удовлетворяли спрос местного общества на среднее образование. Средняя общеобразовательная школа региона в этот период оставалась малодоступной для средних и низших сословий. Однако главной причиной малодоступности средней школы для детей этих сословий была малочисленность школ, а совсем не плата за обучение.

Учебно-воспитательный процесс в средних школах Восточной Сибири в исследуемый период характеризовался перегруженностью учебных программ; слабым учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей;

хроническим недостатком профессионально подготовленных преподавателей; слабой оснащенностью учебного процесса; неудовлетворительной подготовкой детей к обучению в школе; низкой учебной дисциплиной и т. д. Все это приводило к огромному проценту второгодников, значительному отсеву учащихся и небольшому количеству выпускников средних школ.

Принимаемые педагогическими советами меры по устранению вышеперечисленных недостатков позволили несколько поднять уровень успеваемости учащихся, значительно повысить дисциплину, стабилизировать учебно-воспитательный процесс, но качественного перелома в постановке учебно-воспитательного процесса не произошло.

Министерство народного просвещения пыталось приостановить разрастающийся кризис общеобразовательной школы, вступавшей во все большее противоречие с требованиями, предъявляемыми к ней обществом в период капиталистического развития страны. Принимаемые правительством меры были направлены на некоторое ослабление классицизма, формализма, муштры и зубрежки в средней школе. Эти меры носили компромиссный характер, не затрагивая основ созданной системы среднего образования.

Список литературы

1. Бакай, Н. Н. К 25-летию Красноярской губернской гимназии (1869—1893 гг.): монография / Н. Н. Бакай. — Красноярск: Типография Е. Ф. Кудрявцева, 1893. — С. 35—120.
2. Бакай, Н. Н. К 25-летию Красноярской женской гимназии (1869—1894 гг.): монография / Н. Н. Бакай. — Красноярск: Типография Е. Ф. Кудрявцева, 1895. — С. 11—56.
3. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века: монография / Ш. И. Ганелин; 2-е изд., испр. и доп. — М.: Учпедгиз, 1954. — 303 с.
4. Головачев, П. Учебно-образовательные итоги г. Енисейска за 1892 г. / П. Головачев // Из докладов Краснояр. краеведч. музея. — Красноярск: Типография Е. Ф. Кудрявцева, 1893. — С. 2—5.
5. Кытманов, А. И. Краткая летопись Енисейского уезда и Туруханского края Енисейской губернии 1594—1893: монография в 4 т. / А. И. Кытманов. — Енисейск: Изд-во Енисейской городской управы, 1893.
6. Линьков, А. Рост учебного дела в Восточной Сибири / А. Линьков // Сибирский архив. — 1912. — № 7. — С. 505—534.
7. Панчуков, А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири: монография / А. П. Панчуков. — Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1959. — 512 с.
8. Половцов, В. В. Избранные педагогические труды / В. В. Половцов; под ред. Б. Е. Райкова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 136 с.
9. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1882 год. — Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1883. — 554 с.
10. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1883 год. — Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1884. — 550 с.
11. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1887 год. — Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1888. — 414 с.
12. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1888 год. — Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1889. — 296 с.
13. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1897 год. — Иркутск: Изд-во Иркутские губернские ведомости, 1898. — 350 с.
14. Циркуляр по западносибирскому учебному округу за 1896 год. — Томск: Изд-во Томской городской управы, 1897. — 405 с.
15. Черепанов, С. А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России / С. А. Черепанов // Известия АПН РСФСР. Вып. 33. — 1951. — С. 151—215.
16. Шамахов, Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX — начале XX века: монография / Ф. Ф. Шамахов. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1957. — 271 с.

Архивные материалы

Государственный архив Иркутской области (ГАИО)

Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.

Опись 1. Дело 3.

Опись 3. Дело 13.

Фонд 125. Вторая Иркутская женская гимназия И. С. Хамина.

Опись 1. Дело 57.

Государственный архив Красноярского края (ГАКК)

Фонд 265. Красноярская первая женская гимназия.

Опись 1. Дело 66.

Фонд 348. Красноярская мужская гимназия.

Опись 1. Дела 31-32.

Канский филиал государственного архива Красноярского края.

Фонд 2. Канская городская управа.

Опись 1. Дело 115.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. А. Германович

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ МЭН-ЦЗЫ



УДК 37(31)(09)
ББК 74.03(5 Кит)

В статье рассматриваются учение и педагогическое наследие второго по важности представителя классического конфуцианства — Мэн-цзы. Особый интерес представляет учение Мэн-цзы в связи с тем, что его идеи о «доброй природе» человека, «исчерпаниии сердца», «четырёх началах», «гуманном правлении», «младенческом сердце» и др. определили развитие общественной, социальной, философской и педагогической мысли Китая на многие века. В статье анализируется концептуальное содержание педагогических идей философа и особенность его воспитательного метода.

Ключевые слова: конфуцианская педагогика; Мэн-цзы; педагогика Мэн-цзы; моральное обучение; гуманная педагогика; история педагогики; философия образования.

A. A. Germanovich

SOCIO-CULTURAL ORIENTATION AND ANTHROPOLOGICAL IDEAS OF MENCIOUS PEDAGOGICAL VIEWS

The article examines pedagogical and educational heritage of the «second» most outstanding representative of classical Confucianism - Mencius. The teaching of Mencius is of a great importance due to his ideas about the human «good nature», «heart depletion», «four basic foundations», «humane rule», «child heart», etc. These ideas outlined further development of social, philosophical,

educational and pedagogical thought of China for many centuries. The article analyzes the conceptual content of the philosopher's pedagogical ideas and the peculiarity of his educational method.

Key words: Confucian pedagogy; Mencius; pedagogy of Mencius; humane pedagogy; moral education; history of education; philosophy of education.

Учитель и философ Мэн (Мэн Кэ) жил около 372–289 гг. до н.э. и был ярким представителем одной из школ раннего конфуцианства и автором одноименного трактата «Мэн-цзы», в котором было изложено его учение. Родился он в княжестве Лу, в местечке Цзоу в семье аристократа. Согласно источникам, он учился или у внука Конфуция Цзы-сы, или у его учеников. Мэн-цзы находился на службе в княжестве Ци при Сюань-ване (около 319–301 вв. до н.э.), занимая высокий пост. В более поздние годы он занимался преподавательской деятельностью в академии Цзися (Дворец наук — древнейшая в Китае научно-философская академия, в царстве Ци и действовавшая более столетия со 2-й четверти IV в. до н.э.)¹. Философия и учение Мэн Кэ было представлено в тексте «Мэн-цзы» в виде 7 двухчастных глав и 261 параграфа и построено по образцу «Лунь юя» Конфуция. Несмотря на значительное влияние его учения на развитие раннеконфуцианской мысли, его место и роль в конфуцианской традиции была закреплена только в XI в. н.э., т. е. спустя тысячу с лишним лет после смерти, когда он был официально признан «вторым после самого Конфуция

совершенномудрым» конфуцианским великим учителем. Позднее, в 70–80-х гг. XII в. известный комментатор Чжу Си (1130–1200) сделал полнообъемный комментарий к трактату «Мэн-цзы» и включил его в конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»), а немного позже — и в состав традиционного конфуцианского «Тринадцатиканония» («Ши сань цзин»), которые вошли в состав экзамена на государственную службу².

В современной историографии нет единства мнений относительно авторства и других вопросов текстологии трактата «Мэн-цзы». Однако большинство сходятся во мнении, что «Мэн-цзы» был создан не ранее начала III в. до н.э. Дошедший до нас вариант текста «Мэн-цзы» предположительно датирован II в. н.э., описанный и прокомментированный Чжао Ци (ок. 108–201). А наиболее ранние упоминания о письменном памятнике «Мэн-цзы» восходят к древнекитайскому историку Сыма Цяню, который также приписывает авторство трактата самому Мэн кэ. Среди тех, кто также подчеркивал авторство Мэн-цзы, были Чжао Ци, Чжу Си. Но большинство китайских текстологов все же склоняются к теории о коллективном авторстве «Мэн-цзы».

¹ Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2006. Т. 1. Философия. С. 539.

² Там же. С. 362.

В частности, Хань Юй (один из конфуцианских мыслителей (768–824)) считал, что книга написана учениками Мэн-цзы¹.

В настоящее время существует огромный спектр комментариев к «Мэн-цзы» как старинных, так и современных. Наиболее известными комментаторами считаются Чжао Ци, комментарий Чжу Си в рамках «Четверокнижия», переработанные комментарии династии Тан (618–907) Сунь Ши (962–1033), переработанные комментарии не менее 60 работ цинских ученых Цзяо Сюнем (1763–1820). Но стандартным и наиболее распространенным пониманием «Мэн-цзы» становится в 1313 г. текст с комментариями Чжу Си в составе «Четверокнижия», который вошел в состав экзамена на государственную службу².

Со временем учение «Мэн-цзы» получило статус образцового конфуцианского произведения и одного из высших достижений китайской философии, педагогики и культуры, цитаты из которого широко используются в повседневной жизни китайцев в виде поговорок и пословиц. Более того, преподавание «Мэн-цзы» включено в программу китайского языка и литературы в средних и высших учебных заведениях.

Важнейшим вкладом Мэн-цзы в китайскую философско-педагогическую мысль стал его тезис о «доброй природе» человека, который в даль-

нейшем во многом определил развитие педагогической мысли, на основании принятия или непринятия которого строился весь процесс воспитания и подход к нему. Если у Конфуция не представлено ярко выраженной позиции относительно осмысления «природы» (хотя некоторые ученые полагают, что, скорее, у Конфуция человек по природе «добр»), то Мэн-цзы выводит проблему природы человека на первый план и этим начинает многовековую оппозицию различных, даже противоречащих друг другу точек зрения по данному вопросу, которая воплотилась на начальном этапе в противостоянии теории Мэн-цзы и учения другого яркого представителя раннего конфуцианства — Сюнь-цзы (III в. до н.э.) о «злой природе» человека.

Человек как предмет и субъект педагогической деятельности в учении Мэн-цзы

Как уже отмечалось ранее, Мэн-цзы был первым, кто выдвинул тезис о том, что человеческая природа добра:

«Мэн-цзы отвечал: “Да, если природа повинуется естественному движению (чувству), то она может сделаться доброю. Вот что я разумею, говоря, что природа человека добра”». («Мэн-цзы», IV A, 6)³.

Но почему эта проблема вышла на первый план в полемике как среди последующих представителей конфу-

¹ Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 239.

² Духовная культура Китая... С. 240.

³ Цит. по: Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 354.

цианства, так и среди других школ общественно-политической, философской и педагогической мысли? Дело в том, что именно исходя из представлений об изначальной «природе» человека (в данном случае имеются в виду врожденные качества), и ее соотношении с приобретенными качествами строится идея вектора «исправления» («выправления») человека, приведения к некоей норме и идеалу на пути к достижению гармонии как на микроуровне (личное счастье), так и на макроуровне (гармония в государстве и обществе). И это в педагогическом плане воплощается в выборе смыслового содержания и метода воспитания.

Для того чтобы разобраться в таком понятии, как добрая или злая «природа человека», необходимо обратиться к соотношению понятий «небо/природа» («тянь») и «индивидуальная природа» («син»), «человек» («жен»), «небесное предопределение» («тянь мин») их смысловому содержанию и их соотношению в учении Мэн-цзы.

«Индивидуальная природа» человека «син», в понимании различных представителей древнекитайских философских школ также имела различные трактовки. Но практически у всех природа «син» связывается с чем-то врожденным, имманентно присущим человеку от рождения. Сам иероглиф «син» (性) в своем составе имеет «рождаться/жить» и радикал «сер-

дце» (心)¹. Например, у Мэн-цзы и Сюнь-цзы человеческая «природа»:

«То, что имеет врожденный, естественный характер, называется природными свойствами» («Сюнь-цзы»)².

«Человеческая природа добра» («Мэн-цзы», VI А, 2, 6; III А, 1)³.

«Предопределяемое небом называется [индивидуальной] природой» («Чжун юн», § 1)⁴.

При этом Мэн-цзы также говорит о том, что «добрая природа человека» подобна воде, которая имеет свойство течь вниз, если ее насильно не заставить изменить поток.

И, хотя у Конфуция не было дано четкой дефиниции «индивидуальной природы человека», все равно все рассуждения о ней сходились в одном — в том, что это врожденные качества. Но какова она: добрая, злая или нейтральная? Что входит в природу человека: этические характеристики и добродетели, наши способности, эмоции, желания, или наличие каких-либо признаков (две ноги, две руки у человека или четыре ноги у зверей и т. д.)? Относительно внутреннего наполнения категории «син» существовало множество дискуссий, которые определяли «исправительные» воспитательные подходы.

Конечно, Мэн-цзы не первый попытался ответить на вопрос, какова «природа» человека, едины ли «путь неба» и «путь человека» и какой на самом деле должна быть нравствен-

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 107.

² Цит. по: Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 107.

³ Цит. по: Духовная культура Китая. М., 2006. Т. 1. С. 363.

⁴ Цит. по: Кобзев А. И. Философия китайского неоконфуцианства. М., 2002. С. 265.

ность, идеальный человек и идеальное правление. До него этот вопрос по-разному решался практически у всех представителей философских школ, включая Конфуция. Сам Мэн-цзы, исходя из тезиса о врожденной «доброте» человека, пытался установить взаимосвязь между «небом» и «человеком». При этом «небо» в понимании Мэн-цзы (как в принципе и у всех представителей классического конфуцианства) — это воплощения «естественного», того, что не зависит от человека, как некая сфера макромира, макрокосмоса. «Небо» — благая, сверхрациональная сущность, некая первопричина¹. При этом выраженное в соединении понятий «неба» и «предопределенности» — «небесное предопределение» (тянь мин), а также его соотношение с человеческой природой становится основополагающим для всего конфуцианства. По мнению А. И. Кобзева, более точное понимание «мин» — именно предопределение, а не «судьба», поскольку в конфуцианстве «мин» представляет идею рациональной и необязательной данности, она может быть познана и детерминирована, и в виде блага даруется человеку свыше, что во многом определило преобладающую в конфуцианстве идею «доброты» человеческой природы, поскольку последняя предопределяема благим «небом»². А поскольку «небесное предопределе-

ние» можно постичь, то это означает не только возможность, но и необходимость познавательного импульса со стороны человеческого сознания, направленного на познание «воли неба», чтобы найти свой «путь».

Идея связи между природой человека и «небесным предопределением» была высказана до Мэн-цзы еще в Чжун юн. («Учение о середине» — конфуцианский философский трактат, созданный около III в. до н. э, был частью трактата «Записки о Ритуале», но уже с IV—VI вв. рассматривалась как самостоятельное произведение)³. Это очень важная логическая связь для понимания воспитательных механизмов в рамках постулата изначально «доброй природы человека». «Познание неба» и «небесного предопределения» является важным воспитательным моментом для достижения морально-этического идеала «благородного мужа» (цзюнь цзы)⁴. Ведь еще Конфуций говорил, что тот, кто не знает «небесного предопределения», не сможет стать «благородным мужем» («Лунь юй», XX, 3)⁵. Мэн-цзы говорил, что знать «небесное предопределение» мы можем, зная «свою природу», а зная «свою природу», мы можем «исчерпать собственное сердце» (цзинь синь). «Исчерпание сердца», по Мэн-цзы, — очень важный воспитательный механизм, который подразумевал необходимость найти

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 106–107.

² Кобзев А. И. Философия китайского неоконфуцианства. М., 2002. С. 283.

³ Духовная культура Китая. М., 2006. Т. 1. С. 592–593.

⁴ *Tu Weiming, An 'Anthropocosmic' Perspective on Creativity // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010, Vol. 2. P. 7308–7309.*

⁵ Цит. по: Кобзев А. И. Философия китайского неоконфуцианства. М., 2002. С. 285.

«естественное» (то, что от «неба») в душе каждого человека. Признавая, что у человека в душе уже есть «полнота всех вещей», Мэн-цзы приходит к выводу, что исчерпывающий свое сердце познает свою природу, а познание своей природы означает познание неба¹. Проводя ост между самопознанием и познанием окружающего мира, Мэн-цзы также говорил о врожденном «добром знании» («лян чжи») и врожденном «добром умении» (или врожденный «талант» — «лян нэн»), которые могут быть представлены в виде исходных поведенческих импульсов и установок. Например, любовь ребенка к матери или страх человека, который видит, что ребенок может упасть в колодезь².

«Мэн-цзы сказал: «Человеческое умение без обучения — это врожденный талант (лян нэн). Знание чего-либо без размышления — это врожденное знание (лян чжи)» («Мэн-цзы», VII А, 15)³.

«Мэн-цзы сказал: Кто постиг свою душу (синь) в целом ее объеме, тот знает свою природу. Кто знает свою природу, тот знает Небо. Сохранять свою душу и воспитывать свою природу — это есть то, чем мы служим Небу». («Мэн-цзы», VII А, 1)⁴.

При этом важно понимать, что в понимании конфуцианцев «знание

неба» — это не понимание естественных процессов в мире, а это знание отношения «неба» к «человеку» и, наоборот, знание моральной его составляющей. В данном виде ярко проявляется значительный антропологизм конфуцианства, во главе которого стоит человек. А также акцент на моральную составляющую конфуцианской педагогики. В западной литературе в отношении идей Мэн-цзы обычно используется термин «moral education», по которому вся суть его педагогического наследия связывается с морально-этическими категориями⁵.

Мэн-цзы в понимании «знания неба» представляет следующую концепцию: «Наивысшее знание — врожденное, а «знание неба» — это наивысшее знание отношения «неба» и «человека». И если наивысшее знание — врожденное, то «знание неба» неизбежно связано с познанием качеств, заложенных в нас с рождения «небом». Здесь виден акцент Мэн-цзы на познании внутреннего мира для понимания внешнего мира. Для того, чтобы стать гармоничной личностью, необходимо «исчерпать собственное сердце», что означает до конца познать все то, что в нем заложено «небом» и следовать ему. Исчерпывая «сердце», человек обнаруживает все необходимые для «совершенного мужа» добродетели, которые

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 111.

² Духовная культура Китая. М., 2006. Т. 1. С. 330–331.

³ Цит. по: Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 376.

⁴ Там же. С. 373. ⁵ Фоссье Р. Указ. соч. С. 300.

⁵ Eric Schwitzgebel, Human Nature and Moral Education in Mencius, Xunzi, Hobbes, and Rousseau // History of Philosophy Quarterly. 2007. Vol. 24, № 2. P. 150, 153.

ранее выделял Конфуций. А именно: «человеколюбие», «должное отношение к людям», «знание ритуала/благопристойность» и «рассудок»:¹

«У всех людей есть чувство сострадания, есть чувство стыда и негодования, есть чувство почтения и благоговения, есть чувство правды и неправды. Чувство сострадания — это человеколюбие; чувство стыда и негодования — это справедливость; чувство почтения и благоговения — это правила приличия; чувство правды и неправды — это способность познания. Человеколюбие и справедливость, правила приличия и способность познания — они не извне вливаются в нас, а мы их действительно имеем в себе, но только не думаем о них (Мэн-цзы VI А, 6)².

Очевидно, что истинное знание, ведущее к подлинной добродетели, согласно представлениям Мэн-цзы, не может быть получено в процессе традиционного обучения «извне». Истинного знания можно достигнуть только в результате самопознания, самосовершенствования, «исчерпав сердце» и вернувшись к своей врожденной «доброй» природе, дарованной «благим небом». Интересно проследить некую параллель между истинным знанием и доброй природой человека в понимании Мэн-цзы и идеей о благой природе человека, представ-

ленной Сократом и позднее в «Государстве» Платона³. Древнегреческие великие философы также говорили о необходимости прежде всего «познать себя», а подлинная добродетель «арете» заключена в природе человека, ее надо найти в процессе самопознания.

Как отмечалось ранее, Мэн-цзы выделял четыре прирожденные качества (добродетели) человека: «гуманность» («жэнь»); «разумность» («чжи»); «должная справедливость» («и»); «ритуальная благопристойность» («ли» он же «ритуал» у Конфуция). Он впервые свел эти категории в единый список, представив «четыре начала» (сы дуань): «гуманность-должная справедливость-благопристойность-разумность» (жэнь-и-ли-жи), ставшие основой конфуцианского осмысления всего общественного порядка и необходимых этических характеристик педагогического идеала («благородного мужа»). («Мэн-цзы», IV Б, 19; VI А, 11; II А, 6; VI А, 6)⁴. Позже этот список был пополнен «благонадежностью» («синь») и в итоге (во втором веке до н.э.) превратился в словосочетание «три устоя и пять постоянств» («сань ган у чан»), которое стало нормативно-этической основой отношений между людьми в Китае на века.

Но что же «четыре начала» означали у Мэн-цзы? Во-первых, в рус-

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 110–111.

² Цит. по: Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 354–355.

³ Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 128–129.

⁴ Цит. по: Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 324, 359, 277, 354.

скоязычной литературе существует множество переводов понятия «жэнь» — «гуманность», «человечность», «человеколюбие», «милосердие», «доброта». В предисловии к «Великому учению» в «Четверокнижье» под редакцией Л. С. Переломова представлено следующее определение: «Жэнь — одна из основополагающих категорий китайской философии и традиционной духовной культуры, совмещающая три главных смысловых аспекта: 1) морально-психологический — «[родственная] любовь/жалость к людям», стоящая в одном ряду с «должной справедливостью», ритуальной «благопристойностью», «разумностью», «благонадежностью»; 2) социально-этический — совокупность всех видов правильного отношения к другому человеку и обществу; 3) этико-метафизический — симпатически интегративная взаимосвязь отдельной личности со всем сущим, включая неодушевленные предметы...»¹.

Если у Конфуция «жэнь» — необходимое добродетельное качество «благородного мужа» («цзюнь цзы»), то, по мнению Мэн-цзы, «жэнь» — это что-то врожденное, присущее добродетельному человеку от рождения, универсальное начало человека, регулирующее отношение между людьми («Мэн-цзы», II А, 6; VI А, 6; VII Б, 32)². Более того, категорию «жэнь» он расширил — от гуманного отношения к людям до любви ко всему сущему. И, наконец,

в сочетании с «правлением» термин «гуманное правление» был представлен в виде своего рода социально-политической утопии («Мэн-цзы», I А, 5; I Б, 11, 12; II А, 1; III А, 3, 4; IV А, 11, 14/15)³.

Далее идет очень важная для Мэн-цзы категория «должная справедливость» («и»). Там же (в «Четверокнижье» под редакцией Л. С. Переломова) дано следующее определение термину: «И — «должная справедливость», «долг», «справедливость» — еще одна основополагающая категория китайской философии, в особенности конфуцианства. Заклучает в себе идею «правильного соответствия» содержания форме, субъективных потребностей — объективным требованиям, внутреннего чувства справедливости — внешним императивам общественного долга»⁴.

Для Мэн-цзы «должная справедливость» («и») — это не только чувство справедливости, но и внутреннее и внешнее проявление общественного и морального долга, которая является неотъемлемым атрибутом «индивидуальной природы» («син») человека. Обычно в конфуцианских источниках представлена как противоположность «личной выгоде». Конфуций представлял ее как обязательный атрибут «благородного мужа», а Мэн-цзы полагал, что самосовершенствование происходит за счет «накопления должной справедливости» («Мэн-цзы», II А, 2)⁵.

¹ Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижье» («Сы шу»). М., 2004. С. 79.

² Там же. С. 277, 354, 392.

³ Там же. С. 251, 265, 266, 269-270, 291-294, 294-298, 316, 317, 318.

⁴ Там же. С. 79-80.

⁵ Там же. С. 80.

Важно отметить, что Мэн-цзы соединил «должную справедливость» с категорией «гуманность» и выдвинул эту пару на первый план в своем трактате в качестве ключевых характеристик, отличающих людей от животных. И ей необходимо научиться каждому человеку. Отсутствие гуманности и должной справедливости приводит к тому, что люди становятся похожи на животных. Выдвинутая впервые Мэн-цзы данная терминологическая пара позже закрепились в конфуцианской терминологии («Мэн-цзы», III Б, 9, I А, 1; II Б, 2; III Б, 4, 9 и др.)¹.

Что касается «ритуальной благопристойности» в понимании Мэн-цзы, то это также является внутренним характеристикой человека. Важно отметить, что приоритет Мэн-цзы, отданный благопристойности в качестве социальной нормы и соответствующего управления людьми с помощью ее и «гуманного» правления, исходит из представления о «доброй природе» человека. С чем активно спорили представители легистской школы (превозносившие закон в качестве главного орудия управления людьми), и вслед за ними Сюнь-цзы, говоривший о исконно «злой природе» человека. Здесь Мэн-цзы следует за Конфуцием, лишь усиливая субъективный характер «ритуальной благопристойности», и немного отступает на задний план значимость «ритуала» в гармонизации общества, отдавая приоритет «гуманному правлению». Как пишет выдающийся си-

нолог А. И. Кобзев, «двузначность данного термина, объединяющего «этику» и «ритуал», позволила двум главным последователям Конфуция и основателям противоположных течений в конфуцианстве — Мэн-цзы и Сюнь-цзы — по-разному истолковать «благопристойность»: как внутреннее моральное качество человека и как налагаемую на него извне социальную форму соответственно»².

И, наконец, последняя из четырех категорий, имманентно присущих природе человека — это «разумность», «рассудок», «мудрость» («чжи»). На самом деле суть данной категории связывалась ранними конфуцианцами со способностью нашего сознания правильно оценивать, давать «имена» объектам. В понимании Мэн-цзы «разумность» — это врожденное знание, способность делать правильные оценки:

«Утверждающее и отрицающее сердце — начало разумности». (Мэн-цзы 6А, 6)³.

По словам С. Ю. Рыкова, смысловое наполнение «разумности» («чжи») у Мэн-цзы также связано со смысловой цепочкой «мастерство — изобретательность — остроумие — хитроумие — умение решать проблемы — стратегемы» и т. п., что в данной связи связано с применением «разумности» на практике. В частности, он пишет, что «...эта добродетель человека, возможно, выглядела как способность сердца к утверждению правды/Пути» и т. п. и «отрица-

¹ Там же. С. 306–309, 248, 280–282, 302–303, 306–309.

² Кобзев А. И. Философия китайского неоконфуцианства. М., 2002. С. 178.

³ Там же. С. 252.

нию неправды/не-Пути» сообразно с ситуацией и с мастерской точностью...»¹.

Но можно ли говорить об обучении вышеперечисленным добродетелям и как их достичь? Достижимо ли это в принципе? Эти вопросы интересовали философа не меньше, чем их смысловое наполнение. В отличии от Конфуция и позднее Сюнь-цзы, добродетель в представлении Мэн-цзы — это особое состояние тела или личности (оба понятия выражаются одним иероглифом), а добродетельные поступки прямо влияют на «ци» («дух», «пневма»), из которой состоит это тело. И если Конфуций полагал, что человеческие добродетели — своего рода способ достижения совершенства, которые необходимо развить в человеке, то у Мэн-цзы — это, прежде всего, внутреннее состояние. «Гуманность» — это отношение к людям, «ли» — эмоциональное отношение к объектам в виде ритуальной благопристойности, а не «ритуал», как у Конфуция. В данном смысле у Мэн-цзы наиболее выражено субъективное начало педагогики. Вся логика его метода заключается в том, что возвращение на должный путь и достижение совершенства начинается с самого субъекта педагогики — воспитуемого. Воспитание по Мэн-цзы — это глубокий процесс самопознания, в котором учитель выступает в качестве образца для подражания.

В рамках воспитания личности интересно проследить отношение фи-

лософа к эффективности искусственно «привитых извне» добродетелям, что поможет выявить роль и место воспитания в воззрениях Мэн-цзы. По логике философа, привитые снаружи добродетели должны иметь меньшее значение в сравнении с врожденными или даже нарушать «естественную природу», дарованную «небом».

«Мэн-цзы сказал: Можете ли вы, не насилуя природы ивы, сделать из нее чашку? Нет, вы должны изувечить ее, прежде чем обратить ее в чашку. А если вы должны искалечить иву, чтобы потом обратить ее в чашку, то вы также должны искалечить человеческую природу, чтобы образовать из нее гуманность и справедливость. Ваше учение будет виною того, что все люди [Поднебесной] станут смотреть на гуманность и справедливость как на бедствие» («Мэн-цзы», VI A, 1)².

Из данного отрывка становится очевидным, что необходимо культивировать то, что сообразно «естественной природе» человека. А все искусственное извне станет губительным для природы. При этом он все же оставался верен конфуцианской традиции и высоко ценил развитие человеческих добродетелей, просто подчеркивал, что они являются неотъемлемой частью «человеческой природы», их надо только обнаружить внутри:

«Гуманность, должная справедливость, благопристойность и разумность не извне внедрены в нас, они

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 169.

² Цит. по: Переламов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 351–352.

нам иконно присущи» («Мэн-цзы», VI А, 6)¹.

Однако как может измениться изначально добрая природа человека под влиянием внешней среды, согласно Мэн-цзы, и как можно достичь высшей добродетели? В данном смысле философ искал пути и способ воспитания личности, позволяющие людям максимально полно раскрыть свой природный потенциал. В своем труде автор подчеркивал важность воспитания и обучения для пробуждения природных задатков человека, на сам процесс рассматривался, в первую очередь, с точки зрения реализации индивидуальной человеческой природы — «доброе сердца» и «добрый потенциальной возможности» (предрасположенности к добру). Образ пророченного зерна², который использует Мэн-цзы, наиболее полно раскрывает педагогические воззрения философа, ведь создание благоприятной среды для воспитуемого — необходимое условия для раскрытия всей полноты природного потенциала человека, однако страсти, которые появляются у человека, меняют, отвращают человека от его исконно доброй сути, меняя его «доброе сердце» и «предрасположенность к добру» («лян нэн»)³. Чтобы к ней вернуться, человеку необходимо постоянно следить за своим внутренним миром

и самосовершенствоваться. В данной связи отчетливо просматривается постоянный акцент автора на внутренний мир человека даже в воспитательных механизмах:

«У всех людей есть чувство сострадания, есть чувство стыда и негодования, есть чувство почтения и благоговения, есть чувство правды и неправды. Чувство сострадания — это человеколюбие; чувство стыда и негодования — это справедливость; чувство почтения и благоговения — это правила приличия; чувство правды и неправды — это способность познания. Человеколюбие и справедливость, правила приличия и способность познания — они не извне вливаются в нас, а их действительно имеем в себе, но только не думаем о них. Поэтому и сказано: “Если будете искать их, то найдете, а если оставите в стороне, то потеряете их”. С утратой их одни удаляются от добра на расстояние вдвое большее, другие — впятеро большее, а некоторые — бесконечное расстояние и вследствие этого не в состоянии использовать в полной мере свои способности к добру» («Мэн-цзы», VI А, 6)⁴.

«Мэн-цзы сказал: «Кто постиг свою душу [синь] в целом ее объеме, тот знает свою природу. Кто знает свою природу, тот знает Небо... Когда ни преждевременная смерть,

¹ Там же. С. 354–355.

² Eric Schwitzgebel, Human Nature and Moral Education in Mencius, Xunzi, Hobbes, and Rousseau // History of Philosophy Quarterly. 2007. Vol. 24, № 2. P. 153.

³ James A. Ryan, Moral philosophy and moral psychology in Mencius // Asian Philosophy: An International Journal of the Philosophical Traditions of the East. 2008. Vol. 8, № 1. P. 55–56.

⁴ Цит. по: Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 354–355.

ни долголетие не порождают человеку колебание относительно его деятельности, и он, занимаясь самоусовершенствованием, ожидает своего конца, то этим он поддерживает дарованную ему Небом жизнь» («Мэн-цзы», VII A, 1)¹.

Как типичный представитель конфуцианства, Мэн-цзы отдавал должное обучению («сюэ»), полагая, что оно поможет выправить искаженную природу человека и вернуться к добродетели². Иными словами, чтобы предрасположенность к добру в «сердце» стала актуальностью, нужно с одной стороны правильная благоприятная среда, с другой — обучение (с активным участием самого ученика):

«Учение не имеет другого назначения, как только стремиться к отысканию утраченного сердца...» («Мэн-цзы», VI A, 11)³.

То есть, если для Конфуция «обучение» прививает нам добродетели, то для Мэн-цзы оно возвращает нас к изначальной добродетели. Но первоначально обнаружить добродетель можно лишь в соответствующем благоприятном окружении.

Позже Сюнь-цзы выступал против теории Мэн-цзы, выдвинув свое видение природы человека и воздействия на нее. Сюнь-цзы, исходя из тезиса о изначальной «злой природе человека», связывал идею «исправления» человека в сторону добра с помощью должной справедливости и благопристойности, изменяющими из-

начальную природу человека подобно тому, как искусственное выпрямление изменяет кривое дерево. Иными словами, Сюнь-цзы приемлет насилие над природой человека (в виде воспитания) и считает его единственным способом «выправления» врожденных свойств. Сюнь-цзы очень высоко ставил возможности воспитания, веря в то, что все хорошее в человеке — это результат воспитания, а изначальная природа человека зла. При этом, основным воспитательным механизмом он считал ритуал, музыку и законы.

Говоря о том, что воспитание должно быть постоянно направлено на внутренний мир силами самого воспитуемого, Мэн-цзы выводит на передний план самого субъекта образования, что в принципе характерно для конфуцианской традиции. Другие представители конфуцианской школы (Сюнь-цзы, Конфуций) вполне допускали использование других «внешних» воспитательных механизмов, кроме самосовершенствования. И Конфуций, и Сюнь-цзы высоко ценили воспитательный «регулирующий» потенциал «ритуала» («ли»), а Сюнь-цзы даже больше — считал, что простой народ можно привести к норме только с помощью законов («фа»). Мэн-цзы же полагал, что лучший способ воспитания личности и всего народа — это наличие некоего образца для подражания и создание правильной среды, в которой «расцветет» человеческая добродетель. При этом

¹ Там же. С. 373.

² James A. Ryan, *Moral philosophy and moral psychology in Mencius* // *Asian Philosophy: An International Journal of the Philosophical Traditions of the East*. 2008. Vol. 8, № 1. P. 54–55.

³ Там же. С. 359.

выступать образцом может (и должен) правитель, глава семейства, мудрец, а не только абстрактные образцы прошлого Яо и Шунь (великие мудрецы и «благородные мужи» («цзюнь цзы») прошлого и носители высшей добродетели — некий педагогический идеал в конфуцианской традиции). В итоге, высшая цель воспитания — это достижение общественного благосостояния и спокойствия. В данном смысле педагогическая проблематика разрабатывалась Мэн-цзы в логике поиска идеального общественного порядка:

«Мэн-цзы сказал: «Доброе слово не так глубоко входит в душу человека, как слава о человеколюбивых занятиях... Доброе правление не так привлекает народ, как доброе обучение» («Мэн-цзы», VII А, 14)¹.

«Почитая своих стариков ([т. е. старших в семье:] родителей и старших братьев), распространяйте это почтение и на чужих... и тогда вселенной будет легко управлять. В “Ши цзине” сказано: “Он (Вэнь ван) служил примером для своей супруги и для братьев и этим путем устроил родовое владение”. Это значит, что он распространял на них свою любовь, и только. Поэтому распространение милосердия достаточно для того, чтобы любить и охранять всех в пределах четырех морей... И то, чем древние люди особенно превосходили (современных) людей, заключалось ни в чем другом, как в том, что они умели

распространять свою деятельность на других» («Мэн-цзы», I А, 7)².

Интересно отметить, что Мэн-цзы, хотя и отдавал должное принципам самопознания в качестве воспитательных механизмов, но все же он был прагматичен, подчеркивая, что правитель должен позаботиться о материальном благополучии подданных в первую очередь, и только тогда возможно педагогическое воздействие на народ:

«Поэтому, — продолжал Мэн-цзы, — умный государь создает для народа собственность (имущество) так, чтобы у него непременно доставало средств как на пропитание родителей, так и для прокормления жены и детей, чтобы в урожайный год они были постоянно сыты, в злополучный — избегали смерти. Если после этого он будет побуждать народ стремиться к добру, то он [т. е. народ] легко пойдет по пути добра... Теперь же народная собственность устроена таким образом, что у народа недостает средств как для пропитания родителей, так и для прокормления жены и детей; в урожайный год он терпит лишения, в неурожайный — не избегает гибели. При таких условиях народу приходится заботиться только о спасении от смерти под опасением, что и этого он не успеет [т. е. не сумеет] сделать. Где же тут заниматься еще церемониями и исполнением долга?³ («Мэн-цзы», I А, 7)³.

Что касается музыки, то в представлении Мэн-цзы это еще один

¹ Там же. С. 376.

² Там же. С. 254.

³ Там же. С. 256.

важный инструмент к достижению идеала, и, будучи неким мостом между реальным настоящим и идеальным прошлым, между правителем и народом, она своим звучанием благоприятно воздействует на природу человека, помогая реализовать изначально «благую» природу человека. Любовь к музыке и ритуалу — это то, что объединяет правителя и народ. Однако и музыка, и ритуал, в понимании Мэн-цзы, это не внешние инструменты грубого воздействия на человека, а это своего рода «зеркало» нравственно-этических характеристик педагогических образцов для подражания — правителя, глав семейств и др. Иными словами, лишь правильный ритуал и правильная музыка, желательна исполняемая «благородным мужем», может оказать благоприятное воздействие на природу человека, а неправильные (не добродетельные) ритуал и музыка — не возымеют нужный эффект:

«Цзи Гун сказал: „По характеру церемонии мы узнаем характер правления, по характеру музыки мы узнаем характер нравственных качеств (добродетелей)» («Мэн-цзы», II А, 2)¹.

Как отмечалось ранее, согласно представлениям Мэн-цзы, природе человека присуще любовь к благу, добродетель, совершенство и гармония. А подлинное воспитание (реализация человеческой природы) связано с осуществлением этой любви и

возвращение к себе. Важно отметить, что философ рассматривал процесс воспитания личности сквозь призму конкретного государственного и общественного устройства, так как лишь определенное «идеальное» общество может стать благоприятной средой для воспитания идеального человека «цзюнь цзы». В этой связи Мэн-цзы представляет воспитание и обучение в основном в образе идеального правителя и через концепцию «гуманного правления». Согласно мнению философа, во главе государства должен стоять добродетельный правитель, который своим образом и подобием «транслирует» модели поведения на народ. Так же должны себя вести и другие власть держащие, вплоть до глав семейств. В данном смысле Мэн-цзы была создана своего рода картина идеального общества, гуманистическая социальная утопия, в некотором смысле напоминающая «Государство» Платона².

Будучи противником легистской модели управления обществом, с ее верой в необходимость применения законов для гармонизации общества, Мэн-цзы считал, что она лишь «запутывает народ», и во главу ставил воспитание, а не правление (с помощью жестких мер):

«Доброе управление уступает доброму воспитанию в достижении народа. Доброе управление народ боязливо почитает, а доброе воспитание — любит (ай). Доброе управление

¹ Там же. С. 274.

² Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 130.

достигает народного богатства, а доброе воспитание — народного сердца» («Мэн-цзы», VII А, 14)¹.

В этой модели государственно-го устройства добродетельный глава государства осуществляет «человеколюбивое правление», покоря сердца своих подданных, которые его истинно любят, но и не забывает обеспечить их материальными благами, чтобы народ был сыт:

«...Теперь если вы, князь, введете гуманное правление (жэнь чжэн 仁政), то это приведет к тому, что во всем Китае служащие люди все пожелают стоять в вашем дворе, земледельцы все — пахать на ваших полях, купцы все — складывать товары на ваших рынках, путешественники все — ходить по вашим дорогам, недовольные на своих князей в Китае все пожелают отправиться к вам жаловаться. При таком положении кто будет в состоянии противиться вам?...» («Мэн-цзы», I А, 7)².

«Принцип жизни народа состоит в следующем: если он имеет недвижимое имущество или постоянное занятие, то будет иметь постоянство (нравственную устойчивость)... Без постоянства же он делается распущенным и развратным и способным на все...» («Мэн-цзы», III А, 3)³.

Таким образом, Мэн-цзы нарисовал утопическую картину идеального общества во главе с идеальным «добродетельным правителем», важнейшей задачей которого являлась постоянная

забота о благосостоянии народа и его «воспитании» своим примером для поддержания гармонии в обществе.

Учитель, ученик и их взаимоотношения в педагогическом процессе

Во главе всей педагогики Мэн-цзы, вслед за Конфуцием стояло истинное воспитание человека, совершенствование его внутренней составляющей. Действительно, в основе метода великого учителя лежит вовсе не формализм и строгая программа обучения, а сам человек. Обучение было слито с жизнью, происходило в ходе дискуссий, бесед между учителем и учениками, что было передано в одноименном трактате в живой форме диалогов между учителем и другими. Мэн-цзы рассказывал притчи, истории, задавал вопросы, но сам старался не навязывать своего мнения, лишь подталкивая учеников к самостоятельному мышлению. Он стремился воспитать в учениках умение слушать свое сердце, найти истину в себе. Уникальное наследие Мэн-цзы как педагога заключается в том, что он направлял своих учеников на путь истинного духовного самосовершенствования, видя в книжной образованности, ритуале, музыке важные инструменты, помогающие многое упорядочить и осмыслить, но отнюдь не самоцель обучения. Все это лишь тогда приобретало значение, когда наслаивалось на внутреннее самосовершенствование и следование «пути» («Дао»).

¹ Цит. по: *Переломов Л. С.* Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 376.

² Там же. С. 255.

³ Там же. С. 291.

Образ учителя в понимании философа — это некий образец для подражания, который не заставляет, а лишь наставляет ученика, указывая ему нужное направление. Как уже отмечалось выше, в своем процессе обучения Мэн-цзы (подобно Конфуцию) руководствовался принципами первоначального, имманентного знания, присущего человеку. А роль учителя — выявление этого знания путем указания правильного направления. Его ответственность как учителя — это «позволить учиться». По пути ученик должен пройти самостоятельно и, вернувшись к истокам, преобразоваться в новый образ «благородного мужа». Более того, способность человека к обучению признавалась конфуцианством врожденным, имманентно присущим ему проявлением изменчивости. Но сам процесс изменений был определен рамками традиций и осуществлялся с помощью ритуала и постижения книжного знания, в которое была заключена вся мудрость и духовная культура предыдущих поколений¹.

Интересно отметить, что Мэн-цзы развивал идею Конфуция об общности природы всех людей, говоря о том, что каждый может стать совершенномудрым:

«Таким образом, все однородные предметы походят один на другой. Почему же только по отношению к человеку допускается в этом сомнение?»

[Даже] святой (совершенномудрый) человек со мною однороден» («Мэн-цзы», VI А, 7)².

«Из этого следует, что рты людей сходятся в получении [одних и] тех же вкусовых наслаждений; и уши — в наслаждении теме же самыми звуками; их глаза — в признании той же самой красоты. Неужели только их сердца не имеют ничего общего? Что же общего (одинакового) имеют они? Это присущие им законы и долг справедливости. И мудрец, он только прежде меня уразумел то, что обще нашим сердцам» («Мэн-цзы», VI А, 7)³.

Именно эта концепция в более поздней интерпретации последователя Мэн-цзы Дун Чжун-шу легла в основу идеи равных возможностей китайской экзаменационной системы отбора чиновников на государственную службу. Но Мэн-цзы отнюдь не был идеалистом и признавал, что в реальности изначальная потенциальная возможность («нэн») достичь морально-этического идеала «цзюнь-цзы» может быть нивелирована под влиянием внешних факторов (соблазны, нужда, голод) и из-за «неспособности исчерпывающе раскрыть свой талант» («Мэн-цзы», VI А, 6). Иными словами, философ говорил о равных способностях к обучению (потенциальная возможность), но различной обучаемости (как он обучается на практике), а различие между ними обусловлено их «сердцем» (синь). В

¹ Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 103–104.

² Цит. по: Переломов Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу»). М., 2004. С. 355.

³ Там же. С. 356.

данном смысле Мэн-цзы отставлял духовно-этическое обучение, прежде всего, для высшего сословия во главе с добродетельным правителем, которые должны были обучать народ своим примером. Более того, способы воспитания отличались в зависимости от объекта воспитания:

«Только ученые могут быть постоянными, не имея постоянного (недвижимого) имущества и занятия. Что касается простолюдина, то, если у него нет постоянного имущества и занятия, у него нет и постоянства, и он делается распушенным, безнравственным, расточительным и способным на всякое дурное дело...» («Мэн-цзы», I А, 7)¹.

«Мэн-цзы сказал: «у благородного мужа есть пять способов наставления. На одних он влияет подобно благотворному дождю. У одних он совершенствует их нравственные качества, а у некоторых развивает их таланты. Других он развивает при помощи вопросов и ответов. Были такие, которые сами частным образом усовершенствовались в добре. Вот пять способов, употребляемых благородным мужем в наставлении людей» («Мэн-цзы», VII А, 40)².

При всем этом Мэн-цзы подчеркивал обоюдные обязательства между учеником и учителем, указывая на необходимость учителя соответствовать идеалу и обладать нравственными добродетелями прежде, чем обучать других:

Однако это не означало дифференциацию педагогического идеала, представленного философом, поскольку он полагал, что идеал должен оставаться неизменно высоким, вне зависимости от способностей воспитуемых. Они на своем пути самосовершенствования могут его и не достичь:

«Гунсун Чо сказал: «Возвышенны и прекрасны ваши принципы [дао]\ Изучение их справедливо уподобит восхождению Небо, до которого [для которых, т. е. принципов], кажется, нельзя добраться. Почему бы не сделать его [дао] несколько доступным для людей, чтобы они ежедневно упражнялись в нем?». Мэн-цзы сказал: «Великие мастера ради грубых работников не изменяют и не уничтожат правила. [Стрелок] И ради неискусных стрелков не изменяет нормы напряжения лука (VII А, 41)³.

В данном смысле проявляется широта предложенного Мэн-цзы метода воспитания в зависимости от объекта воздействия с учетом природных особенностей и способностей воспитуемого, которому было чужда унификация и стереотипизация обучения с высокой долей формализма. Мэн-цзы, как, впрочем, и сам Конфуций, представили по своей сути и характеру глубоко гуманное учение, поскольку ставили человека (индивида) и его характерные особенности во главу своей педагогики:

«Мэн-цзы отвечал: «Обучение требует исправления; когда исправле-

¹ Там же. С. 255.

² Там же. С. 383.

³ Там же. С. 383–384.

ние не действует, то прибегают к гневу, а когда прибегают к гневу, то этим огорчают сына. Со своей стороны, сын говорит: учитель, т. е. отец, наставляет меня тому, что правильно, а сам не поступает правильно. Таким образом, выходит, что отец и сын огорчают друг друга, а это плохо... Древние люди менялись сыновьями и обучали их. Между отцом и сыном не должно быть места увещанию к добру, ибо увещание поведет отчуждению, а отчуждение есть самое большое неблагополучие» («Мэн-цзы», IV А, 18)¹.

Тут важно уточнить, что в китайской философии понятие «сердца» значительно отличается от нашего понимания, в котором с сердцем связываются некие эмоциональные, зачастую иррациональные и душевные категории. В китайской культуре, помимо вышперечисленного, в его сферу также включаются психические и когнитивные процессы. У Мэн-цзы, в частности, сердце — это «мыслящий орган». В трактате также встречается понятие «младенческое сердце» — категория, ставшая отправной точкой для развития неоконфуцианского «учения о сердце». «Младенческое сердце» связывалось Мэн-цзы с идеальной личностью, поскольку оно несет в себе изначальную доброту, дарованную небом:

«Мэн-цзы сказал: «Великий муж есть тот, кто не теряет своего детского сердца» (IV Б, 12)².

«Детскому сердцу» присуще от рождения «знание», «гуманность» и

«должная справедливость». При этом, общий иероглиф цзы 子, который содержится в словах «философ», «ребенок», «благородный муж» и даже в именах «Конфуций» и «Мэн-цзы», по мнению А. И. Кобзева, в раннем конфуцианстве означает, с одной стороны, врожденность благих качеств, присущих идеальному типу личности (благородному мужу), а с другой — возможность обучения им с помощью философского учения Мэн-цзы и Конфуция. В философии Мэн-цзы также стоит отметить взаимосвязь понятия цзюнь-цзы (благородного мужа) и правителя в предложенной им концепции государственного и социального устройства «гуманного правления». Само слово «цзюнь цзы» переводится как «благородный муж» и как «сын правителя». Более того, в биналии «император» или «сын неба» («тянь цзы») содержится тот же иероглиф «ребенок». И как пишет А. И. Кобзев, совмещая в себе оба смысла, все эти понятия проникнуты идеей «детскости как предельной социальной и просто антропологической чистоты»³.

Идеей детскости, воспитания, деторождения, возвращивания пронизана значительная часть педагогической терминологии всего конфуцианства и Мэн-цзы в частности. Например, в понятиях «сюэ» (обучение или самообучение) и «цзяо» (обучение со стороны учителя), передающих в разные стороны процесса обучения, заключена идея детскости и «детского

¹ Там же. С. 318–319.

² Там же. С. 323.

³ Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М., 2006. Т. 1. Философия. С. 56–63.

сердца», что может пониматься как «возрождение ушедшего в небытие знания, или «детская» философия попирания жизнью смерти»¹.

Выводы

Подводя итоги следует отметить, что важнейшим вкладом Мэн-цзы в китайскую философско-педагогическую мысль стал его тезис о «доброте природы» человека, исходя из которого воспитательный процесс строился по принципу создания благоприятных условий для проявления исконно присущих человеку добродетелей, с одной стороны, и постоянного усилия самого воспитуемого в процессе «самосовершенствования» — с другой. Однако в рамках воспитания необходимо культивировать лишь то, что сообразно «естественной природе» человека. А все искусственное извне станет губительным для него.

Достижение совершенства возможно для всех, согласно Мэн-цзы, и человек может стать «благородным мужем» («цзюнь-цзы») при условии, если он выполнит ряд условий: 1) «знает свою природу»; 2) «исчерпает сердце» 3) «знает небесное предопределение». При этом все эти условия взаимосвязаны между собой, и достижение одного невозможно без других. «Исчерпание сердца» подразумевает выявление человеком в своей душе в процессе самопознания и самосознания внутренних добродетелей, имманентно присущих ему от рождения: «гуманность» («жэнь»); «разумность» («чжи»); «должная справедливость» («и»); «ритуальная

благопристойность» («ли» он же «ритуал» у Конфуция). Именно подчеркнуто субъективный и когнитивный характер данных категорий отличает мыслителя от других представителей конфуцианства.

Далее, истинное знание, ведущее к подлинной добродетели, согласно представлениям Мэн-цзы, не может быть получено в процессе традиционного обучения «извне», а только в результате самопознания, когда человек, «исчерпав свое сердце», вернется к своей врожденной «доброй» природе.

Мэн-цзы разрабатывал свою педагогическую проблематику в логике построения идеального государства и «гуманного правления». Он полагал, что необходимое условие и высшая цель воспитания — это достижение общественного благосостояния и спокойствия. Во главе его идеального общества должен стоять «гуманный правитель», который, с одной стороны, заботится о благосостоянии своих подданных, с другой — является «благородным мужем» и образцом для подражания.

Еще одной важной педагогической идеей Мэн-цзы является его представление о равных способностях к обучению (потенциальная возможность), но различной обучаемости (обучение на практике). Обучаемость на практике обуславливалась «сердцем» (синь) ученика, при этом это никак не влияло на единственный педагогический идеал и цель обучения — «цзюнь-цзы», который оставался неизменно высоким.

¹ Там же. С. 64–65.

Список литературы

1. Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах. / Гл. ред. Л. В. Литвинова — М. : Мысль, 1972. — Т. 1. — 363 с.
 2. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. — М. : Вост. лит., 2006. Т. 1. Философия / ред. М. Л. Титаренко, А. И. Кобзев, А. Е. Лукьянов. — 2006. — 727 с.
 3. Классическое конфуцианство. В 2 томах. Том 2. Мэн-цзы. Сюнь-Цзы // Мартынов А. С. (сост.). Серия: Мировое наследие. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2000. — 492 с.
 4. Кобзев, А. И. Философия китайского неоконфуцианства / А. И. Кобзев. — М. : Вост. лит., 2002. — 606 с. (История восточной философии: Осн. в 1993 г. / Отв. ред. М. Т. Степанянц).
 5. Кобзев, А. И. Духовные основы китайской цивилизации / А. И. Кобзев // Общество и государство в Китае: XXXIV научная конференция / Ин-т востоковедения; сост. и отв. ред. Н. П. Свистунова. — М. : Вост. лит., 2004. — С. 129–133.
 6. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 436 с.
 7. Мэн-цзы / Предисл. Л. Н. Меньшикова; Пер. с кит. В. С. Колоколова / под. ред. Л. Н. Меньшикова. — СПб. : Петербургское Востоковедение, 1999. — 272 с. (Памятники культуры Востока. Выпуск XII).
 8. Переломов, Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сы шу») / А. И. Кобзев, А. Е. Лукьянов, Л. С. Переломов, П. С. Попов при участии В. М. Майорова.; Институт Дальнего Востока. — М. : Вост. лит., 2004. — 431 с.
 9. Рыков, С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций / С. Ю. Рыков; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — М. : ИФРАН, 2012. — 312 с.
- Китайские и английские источники.**
1. Го Цзицзя, Чжунго цзяоюй сыянши (История педагогической мысли в Китае) / Цзицзя Го. — Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 1987. — 504 с.
 2. Гу, Минъюань, (顾明远) Чжунго цзяоюй дэ вэнхуа чзичку (Культурные основы китайского образования) / Минъюань Гу. — Шанси: Издательство наука Шаньси, 2004. — 319 с.
 3. Сун, Пейцин, (孙培青) Чжунго Цзяоюйши (История педагогики в Китае) / Пейцин Сун. — Шанхай: Издательство Восточно-китайского педагогического университета, 2009. — 232 с.
 4. Cheng Chung-ying, Education for morality in global and cosmic contexts: the Confucian model / Chung-ying Cheng // Journal of Chinese Philosophy [электронный ресурс]. — 2006. — Vol. 33, № 4. — pp. 557–570. — Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6253.2006.00382.x/pdf> (дата обращения 10.07.2017).
 5. James A. Ryan, Moral philosophy and moral psychology in Mencius / James A/ Ryan // Asian Philosophy: An International Journal of the Philosophical Traditions of the East [электронный ресурс]. — 2008. — Vol. 8, № 1. — pp. 47–64. — Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/09552369808575471> (дата обращения 10.07.2017).
 6. Gu Mingyuan, Cultural foundations of Chinese education / Gu Mingyuan; trans-

lated by Wang Juefei [et al.]. — Leiden; Boston: Brill, 2014. — 297 p.; 24 cm. — (Brill's series on Chinese education).

7. Guozhen Cen, Jun Yu, Traditional Chinese Philosophies and their Perspectives on Moral Education from: Handbook of Moral and Character Education Routledge. [электронный ресурс]. — 2014. — pp. 30–42. — Режим доступа: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203114896.ch3> (дата обращения 10.07.2017).

8. Hayhoe Ruth, Ten lives in mine: Creating portraits of influential Chinese educators / Ruth Hayhoe // International Journal of Educational Research [Электронный ресурс]. — 2004. — Vol. 41. — pp. 324–338. Режим доступа: <http://individual.utoronto.ca/hayhoe/lecture-materials/2-CE-Method/TenLives.pdf> (дата обращения 10.07.2017).

9. Schwitzgebel Eric, Human Nature and Moral Education in Mencius, Xunzi, Hobbes, and Rousseau / Eric Schwitzgebel // History of philosophy Quarterly [Электронный ресурс]. — 2007. — Vol. 24, № 2. — pp. 147–168. Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/27745086> (дата обращения 10.07.2017).

10. Stephens Daniel J., Confucianism, pragmatism, and socially beneficial philosophy / Daniel J. Stephens // Journal

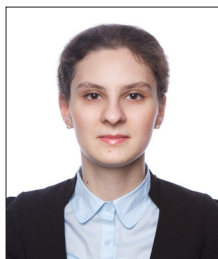
of Chinese Philosophy [Электронный ресурс]. — 2009. — Vol. 36, pp. 53–67. Режим доступа: <http://enlight.lib.ntu.edu.tw/FULLTEXT/JR-AN/an176657.pdf> (дата обращения 10.07.2017).

11. Wei Tan Tai, Some Confucian Insights and Moral Education / Tan Tai Wei // Journal of Moral Education [Электронный ресурс]. — 2006. — Vol. 19, № 1. — pp. 33–37. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/0305724900190104> (дата обращения 10.07.2017).

12. Weiming Tu, An 'Anthropocosmic' Perspective on Creativity / Tu Weiming // Procedia Social and Behavioral Sciences [Электронный ресурс]. — 2010. — Vol. 2. — pp. 7305–7311. Режим доступа: http://ac.elscdn.com/S1877042810012188/1-s2.0-S1877042810012188-main.pdf?_tid=d5b5ccd8-6887-11e7-88f50000aacb361&acdnat=150003200734c58d86cb7a6969a36bafa88e95c094 (Дата обращения: 24.07.2016).

13. Wu, Zongjie, Interpretation, autonomy, and transformation: Chinese pedagogic discourse in a cross-cultural perspective / Zongjie Wu // Journal of Curriculum Studies [Электронный ресурс]. — 2011. — Vol. 43, № 5. — pp. 569–590. Режим доступа: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2011.577812> (Дата обращения: 24.07.2016).

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



К. Ю. Герасимова

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РОССИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

УДК 371

ББК 74.03(2)+74.03(4Гем)

В статье обоснован потенциал историко-педагогического наследия России и Германии конца XIX – начала XX века, характеризующий идеи развития творческой деятельности обучающихся в педагогической теории и практике обеих стран; рассмотрены предпосылки развития этих идей; обозначены сущностные характеристики понятий «творчество» и «творческая деятельность»; охарактеризован процесс эволюции идей творческой деятельности обучающихся в российской и немецкой образовательной теории и практике конца XIX – начала XX века.

Ключевые слова: теория и практика российской и немецкой педагогики конца XIX – начала XX века; инновационные процессы в образовании; творчество; творческая деятельность обучающихся; организация образовательной среды с позиций творческой деятельности обучающихся; общественно-педагогическое движение; творческая трудовая деятельность обучающихся; всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка; «новые школы».

K. Yu. Gerasimova

THE PROBLEM OF THE STUDENTS' CREATIVE
ACTIVITY DEVELOPMENT IN THE THEORY
AND PRACTICE OF RUSSIAN AND GERMAN
PEDAGOGICS AT THE END OF THE 19TH –
BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

The author draws our attention to the potential of historical and pedagogical heritage of Russia and Germany of the end of the 19th – beginning of the 20th century which deals with the students' creative activity development in the pedagogical theory and practice of both countries; the author points out the conditions of the students' creative activity development as a pedagogical problem in the theory and practice of Pedagogics in Russia and Germany at the end of 19th – early 20th century; the essential characteristics of the concepts «creativity» and «creative activity» are mentioned in the article; the author describes the process of evolution of ideas connected with the students' creative activity in Russian and German educational theory and practice at the end of the 19th – beginning of the 20th century.

Key words: theory and practice of Russian and German Pedagogics at the end of the 19th – beginning of the 20th century; innovative processes in education; creativity; creative activity of students; organization of the educational environment from the standpoint of creative activity of students; public-education movement; creative labour activity of students; comprehensive and harmonious development of the child's personality; «the new school».

Решение задач современного образования идет в русле возрастающего интереса к опыту прошлого, актуализации знаний в области истории педагогики. На значимость ретроспективного педагогического анализа указывает Г. Б. Корнетов: «Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения»¹. С этой точки зрения, педагогическое наследие прошлого следует воспринимать как «основу решения проблем современной теории и практики образования» (В. К. Пичугина)².

Несомненно, существуют теории не только отечественных ученых, но и зарубежных, в которых есть ресурс для разрешения сегодняшних проблем образования. В данной связи особую актуальность приобретают сравнительные историко-педагогические исследования, призванные обогатить современную педагогическую теорию и практику. С точки зрения Б. М. Бим-Бада, «...чтобы понять особенности современной государственной школы в нашей стране, полезно бросить взгляд на становление систем государственных школ в странах, за которыми Россия шла, которым подражала и широко воспроизводила их опыт. Это, прежде всего, Германия. Не позднее, чем с XVIII столетия,

¹ Постигание педагогической культуры человечества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2010. С. 9.

² Пичугина В. К. Основные подходы к пониманию истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2 (11). С. 22.

в области просвещения, образования масс, за исключением сравнительно небольшого периода созидания самостоятельной, оригинальной модели школы, с 1918 года по начало 30-х годов Россия проходила по немецкому фарватеру»¹.

Германия — одна из развитых западноевропейских стран, система образования которой по праву занимает достойное место в мире. В настоящее время Германия и Россия являются участниками Болонского процесса. Несмотря на различия в менталитете, жизненном укладе, Германия традиционно являлась важным экономическим и культурным партнером России.

Исторически сложилось так, что Германия стала своеобразным педагогическим ориентиром для России в вопросах образования. Уже с 1736 года рождается опыт по обмену учащимися между Россией и Германией. Осмысление результатов передового педагогического опыта Германии помогло в процессе формирования собственной педагогической науки и образовательной системы в 60–70-е годы XIX века: «...на почве данных немецкой педагогики мы могли идти дальше и строить свою педагогику»². Понятие «гуманистический» пришло в нашу страну вместе с педагогическими традициями Германии XIX века. Так, немецкое определение воспитания, представленное в 1879 году в статье

«Воспитание, как предмет науки», было взято за основу и дополнено отечественной педагогической общественностью и впоследствии попало на страницы многих педагогических журналов, издававшихся в то время.

Инновационные тенденции в немецком образовании рубежа XIX—XX веков в определенной степени стали стимулом для отечественной педагогической общественности: «Немецкая школа! Созданная трудами знаменитых педагогов, осуществившая на деле их классические теории общественного воспитания, имевшая столь сильное влияние на народно-образовательные начинания всех просвещенных стран, а для нашей русской школы служившая непрерываемым образцом подражания»³.

В истории немецкого и отечественного образования период конца XIX — начала XX века представляется интересным и динамичным, насыщенным оригинальными и смелыми педагогическими идеями. Именно это время развития педагогической науки в обеих странах привело к решающему повороту в сторону поддержки инновационных процессов в образовании и переходу к стадии реформ. Одним из центральных направлений педагогической теории и практики России и Германии конца XIX — начала XX века явилось развитие идей творческой деятельности обучающихся. Это

¹ Бим-Бад Б. М. К истории государственной системы образования в Германии (до 1933 года). Режим доступа: URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666.

² Каттерев П. Ф. История русской педагогики. Петроград: Книжный склад «Земля», 1915. С. 414.

³ Мироносицкий П. День в немецкой школе (Из путевых впечатлений и заметок) // Педагогический журнал «Народное образование». Февраль, книга II. 1896. С. 29.

было обусловлено рядом экономических, политических, социальных и собственно педагогических предпосылок.

Так, *экономическими предпосылками* явились: промышленный переворот, следствием которого стало усложнение производства и нехватка квалифицированных рабочих; расширение внутренней и внешней торговли; развитие частного сектора в экономике; в России были созданы органы местного самоуправления (земства), новая судебная система, которые нуждались в образованных людях. К *политическим предпосылкам* относятся: создание федеративного государства Германская империя (1871); потребность в политическом развитии и повышении международного престижа обеих стран требовала грамотных, творчески мыслящих людей; для решения внешнеполитических задач в обеих странах шли преобразования в военной сфере, как следствие возникла острая необходимость в образованных военных кадрах. *Социальными предпосылками* стали: развитие науки; изменение социальной стратификации (преодоление крепостнических пережитков) способствовало изменению системы образования и вовлечению в образовательный процесс широких слоев населения; изменение ценностно-смысловых ориентиров среди населения России и Германии, повлекшее за собой изменение представлений об идеале человека (*на первый план вышла задача развития «новой личности — образованной, творческой, готовой к сотрудничеству, способной нести ответственность*

за свою страну»); разрушение церковно-государственной монополии в образовании, как следствие развитие общественной и частной инициативы в образовании; развитие культуры; недовольство общества и государства архаическим характером построения школьного процесса (*преобладание предметов гуманитарного цикла; перегруженность учебного плана, что негативно сказывалось на здоровье учащихся; отсутствие связи между школой и жизнью; чрезмерная разноплановость и насыщенность учебного материала; игнорирование природной потребности детей в творчестве*).

В качестве педагогических предпосылок развития идей творческой деятельности обучающихся в России и Германии конца XIX — начала XX века выделим: развитие системы общеобразовательных учреждений; потребность к переходу от теоретического осмысления новой модели образования к ее практическому воплощению; поиск национального образовательного идеала; развитие системы женского образования; борьба против утилитарно-прагматического подхода в образовании; развитие педагогической журналистики и увеличение количества педагогических журналов; создание различных форм внешкольного образования; развитие в педагогике взглядов на содержание образования, построенного на гуманистической основе; появление «педагогической самостоятельности школ и развитие учительского творчества» (Э. Д. Днепров); появление экспериментальных исследований в области

образования и создание альтернативных учебно-воспитательных центров для реализации на практике идей новаторской педагогики.

В целом, конец XIX — начало XX века — эпоха первоначального накопления знаний и эмпирических обобщений в области педагогики творчества. Теоретический анализ показал, что как в зарубежной, так и в отечественной педагогической науке конца XIX — начала XX века не произошло целостного осмысления категорий «творчество» и «творческая деятельность». По этой причине точного определения этих понятий в психолого-педагогической литературе обозначенного временного промежутка не обнаруживается. Для практики скорее были даны рецептурные указания, которые в большинстве своем имели абстрактно-просветительский характер. Мы обнаружили достаточно большую вариативность в трактовке этих понятий. В работах как отечественных, так и немецких педагогов (среди них К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Э. Мейман, Л. Гурлитт, Г. Шаррельман) часто указывалось на отдельные качества творческой личности, определялись критерии творческой деятельности. В целом, педагоги к. XIX — нач. XX вв. были едины во мнении о том, что творчество — это созидательная де-

ятельность, которая характеризуется тем, что ребенок создает новый духовный или материальный продукт в любой из областей человеческой жизни: «Творчество есть действие и свобода» (Л. Н. Толстой)¹; «Творчество есть способность создавать нечто новое, не бывшее ранее в опыте предыдущей жизни, или производить новую комбинацию ранее бывших опытов. Не важно, было ли это новое уже найдено другими людьми или нет, важно лишь, чтобы оно являлось впервые для лица, его создавшего, и исходило из его собственных, внутренних побуждений...» (К. Н. Вентцель)²; «Творчество — деятельность, которая направлена на преобразование действительности» (С. И. Гессен)³; «Не знание является целью школы действия, но внутреннее и сообразованное с внутренним внешнее творчество, то есть не копия созданного, но образцы для того, что должно быть создано» (В. А. Лай)⁴; «Не может быть творчества там, где нет известной доли знаний, приобретенных путем личного опыта» (Г. Кершенштейнер)⁵.

В результате анализа трактовок понятия «творчество» и близкородственных ему категорий, которые были даны немецкими и отечественными педагогами в конце XIX века, можем заключить, что диапазоны различий лежат в области ключевого слова,

¹ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1953. С. 87.

² Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания. М., 1896. С. 29.

³ Гессен С. И. Основы педагогики. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 158.

⁴ Лай В. А. Школа Действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Авторизированный перевод с немецкого Е. Пашуканиса. С.-Петербург, 1914. С. 98.

⁵ Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. СПб., 1911. С. 56.

содержания понятия, критериев творчества и условий организации творческой деятельности, в определении

роли творчества для жизни человека и организации процесса обучения и воспитания (таблица 1, таблица 2).

Таблица 1.

Сущностные характеристики понятия «творчество»

Россия	Германия
<ul style="list-style-type: none"> – творчество – способность создавать новое или новую комбинацию уже имеющегося, т. е. преобразование (К. Н. Вентцель, П. Ф. Лесгафт); – творчество – высшая духовная способность, путь к самостоятельности (К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский); – творчество – действие / деятельность и свобода (Л. Н. Толстой); – творчество – преобразование действительности (С. И. Гессен, П. Ф. Лесгафт); – творчество – процесс познания (П. П. Блонский). 	<ul style="list-style-type: none"> – творчество – внешняя и внутренняя свобода (Г. Шаррельман, В. А. Лай); – творчество – самостоятельное развитие (Г. Шаррельман, Л. Гурлитт); – творчество – самостоятельная деятельность (Л. Гурлитт); – творчество – выход детской фантазии (Г. Шаррельман); – творчество – не копия созданного, «но образцы для того, что должно быть создано» (В. А. Лай); – творчество – процесс накопления личного опыта (Г. Кершенштейнер); – творчество – процесс продуктивного творческого труда (Г. Кершенштейнер)

Таблица 2.

Условия организации творческой деятельности обучающихся

Россия	Германия
<p><i>Творческая деятельность возможна при условии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – наличия свободы; – организации исследовательской деятельности; – создания системы целенаправленных стимулов; – усложнения деятельности. 	<p><i>Творческая деятельность возможна при условии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – создания учителем определенных условий; – наличия определенной доли знаний; – использования личного опыта учащегося; – использования творческого труда.

В целом, эволюция идей творческой деятельности обучающихся прошла два качественно отличающихся друг от друга этапа:

I этап (1870-е — 1890-е) — *рефлексивно-преобразовательный*, который связан с осознанием кризисного состояния общего образования в России и Германии и началом масштабных изменений в организации учебно-воспитательной среды.

Будучи школой учения, традиционная школа была ориентирована на воспитание послушных и исполнительных работников. Общеобразовательные знания, которые учащиеся получали, имели крайне ограниченный и догматический характер. Не было системности при отборе и подаче учебного материала, отсутствовало разнообразие при его подаче, не проверялся должный уровень усвоения информации. Также к существенным недостаткам традиционной системы образования можно отнести «недостаточное внимание к личности ребенка, подготовке его к жизни в обществе, игнорирование природной потребности детей в творчестве и самодетельности, забвение их интересов и потребностей»¹.

Отставанием отечественной школьной теории и практики были обеспокоены проверяющие школ и

училищ, которые в своих докладах отмечали, что необходимо сосредоточить внимание на «разрешении вопросов, касающихся исправления недостатков в программах, распределении материала по классам, разборе подходящих руководств и лучших способах преподавания в современной школе»².

В Германии кайзер Вильгельм II, с именем которого связаны положительные изменения в системе образования Германии, в своей речи в 1890 г. высказал мысль о необходимости глобальных изменений в педагогике Германии: «Уже свыше пятнадцати лет в Германии в области педагогики идет непрерывное кипение. Старая школа подвергается беспощадной критике: критикуются методы преподавания, программы, весь уклад школьной жизни, вся организация школьного дела»³. Им были подвергнуты критике некоторые стороны традиционной системы образования, а именно: отсутствие связи между школой и жизнью, слишком большая нагрузка, которая ложилась на учеников в школе (в неделю школьники занимались до 37 часов), чрезмерная разноплановость и насыщенность учебного материала.

Педагогическая общественность поднимала вопрос о необходимости создания всеобщей школы

¹ Бине А. Современные идеи о детях: Пер. с фр. Г. Г. Шпетта. М.: Космос, 1910. С. 159.

² Доклад учителя инспектора Оренбургского 1-го городского 3-х классного училища Вяткина о съезде учителей среднеучебных заведений и городских училищ бывшего в г. Уфе с 28 октября 1988 по 3-е января 1900 г.// ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 232. С. 69.

³ Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Том первый. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Констанстинова. М.: Издательство АПН СССР, 1957. URL: <http://e-libra.su/read/362511-avtobiograficheskie-statidorevolucionnie-raboti.html>.

(Einheitsschule). Как отмечала Н. К. Крупская в своей статье «Дорогу таланту», Тевс, которому со стороны немецкого учительского союза было поручено написать заметку о создании единой всеобщей школы, так сформулировал это требование: «Прямая дорога от детского сада до высшей школы, прямая дорога от последней деревенской школы к университету и точно так же, — что еще важнее, но что часто недостаточно подчеркивается, — ко всем средним и высшим специальным учебным заведениям. Это — требование наилучшего, самого подходящего школьного пути для всех. Никаких тупиков!»¹.

То есть к началу XX века стали очевидны существенные недостатки немецкого и отечественного классического образования, отставание школьной практики от настоятельных требований времени, чувствовалась острая необходимость в организации образовательной среды с позиций творческой деятельности. Несмотря на то что Германия превосходила Россию по темпам развития, в том числе и в сфере образования, на немецкой школе также долго время лежала печать сословности, а учитель не имел методической свободы. В этот период в обеих странах назрела необходимость создать органичную систему народного образования, отделить школу

от церкви, сделать образовательные учреждения более доступными и увеличить их численность, расширить содержание образования, соединить общее образование с профессиональным. Для государства и общества стал очевидным тот факт, что наиболее ценился «разносторонне развитый, инициативный, творчески мыслящий человек, легко адаптирующийся к меняющимся условиям жизни, готовый к постоянному самообразованию и самовоспитанию»².

М. В. Богуславский отмечает, что «в эту эпоху, одним из весомых составляющих которой явилось широкое общественно-педагогическое движение, гражданское общество начинает оказывать существенное влияние на управление школой»³. Движение нового образования обеих стран приступило к поискам путей обновления целей, форм и методов обучения и воспитания. Это благоприятно сказалось на общественном настроении, выросла тяга к образованию.

В Германии конца XIX века значительно возросло количество обучающихся. Была начата работа по расширению образовательных возможностей среди разных слоев населения. Именно в этот период «начинается движение за реформирование школы, за превращение ее в школу активную, трудовую, готовящую к практической

¹ Там же.

² Рыжов А. Н. Концепция нового воспитания и ее реализация в деятельности педагогов-реформаторов в странах Запада и России к. XIX – нач. XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2004. С. 27.

³ Богуславский М. В. Педагогическая судьба К. Д. Ушинского / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). С. 10.

деятельности»¹. В 1872 г. министр народного просвещения А. Фальк отменил прежние школьные регулятивы. Обозначились изменения государственной политики в области народного образования: «повсюду в Германии идет напряженная реформаторская работа на поприще народного образования»². Расширилась сеть учебных заведений. Масштабные изменения, первые зачатки которых наблюдались в сфере средних учебных учреждений, в дальнейшем коснулись реформы начальной школы и затем охватили все типы школ.

Подобно Германии, школа и педагогика России конца XIX века вошли в полосу количественных и качественных преобразований. Результатом продолжительных подготовительных работ стали новые проекты уставов учебных заведений. Возникает целый ряд просветительских обществ. В обстановке гласности разворачивает свою деятельность педагогическая журналистика. Важным шагом, касающимся демократизации сферы образования, стало разрешение на проведение педагогических съездов. К примеру, Московский и Петербургский комитеты грамотности группируют вокруг себя ряд педагогических деятелей, ставят вопрос о всеобщем обуче-

нии, организуют несколько сот народных библиотек, собирают и публикуют статистические сведения о состоянии школьного дела в России. В это время выходят десятки педагогических журналов, созываются многочисленные съезды педагогов и методистов. Среди педагогической общественности начинают обсуждаться важнейшие проблемы педагогики: связь обучения с жизнью, вопросы демократизации системы образования, перспективы развития просвещения в стране и введения всеобщего начального обучения и многие другие.

К концу XIX века в России формируется национальная светская система образования. Развивается педагогическая мысль, которая отвечала новым экономическим и духовным запросам российского общества. Именно в данное время российская образовательная система приобрела относительно законченный характер. Появились все основные ступени образования — от начального до дополнительного. Увеличилось число частных школ, учебные программы, методы преподавания, сама атмосфера которых выгодно отличались от обычных учебных заведений. В конце XIX — начале XX века под влиянием усилившегося в России общественно-

¹ Сбитнева Н. Н. Педагогические течения XIX века в Германии в контексте развития идей интегрального обучения [Электронный ресурс] / Н. Н. Сбитнева // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2010. № 28. Режим доступа: URL: file:///C:/Users/Ksenia/Downloads/pedagogicheskie-techeniya-hih-veka-v-germanii-v-kontekste-razvitiya-idey-integralnogo-obucheniya.pdf.

² Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Том первый. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. М.: Издательство АПН СССР, 1957. Режим доступа: URL: <http://e-libra.ru/read/362511-avtobiograficheskie-statidorevolucionnie-raboti.html>.

го движения и дальнейшего развития промышленности Министерство просвещения предпринимало ряд попыток перестроить классическую школу, приспособить ее к требованиям жизни. Считалось, что «образовательные задачи должны быть выбраны из обыденной жизни для возбуждения интереса в учениках и для пользы их в будущем»¹.

Можем заключить, что именно кризисные этапы истории образования знаменуются усилением творческой активности общественно-педагогического движения, которое на рубеже XIX и XX веков приобрело конструктивный характер и существенно обогатило педагогическую науку. На это время пришлось существенные сдвиги в образовательном процессе России и Германии, что в итоге ознаменовалось развитием идей творческой деятельности обучающихся в педагогической теории и практике обеих стран.

II этап (1900-е — 1914) — *со-держательно-организационный* характеризуется изменением характера деятельности обучающихся с пассивно-репродуктивного на творческий; масштабными дидактико-методическими трансформациями, нашедшими свое воплощение в практике «новых» школ.

Выдающиеся представители педагогической общественности Германии (Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шаррельманн, Г. Гаудиг,

Г. Литц, Р. Штайнер, П. Петерсен) и России (С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, П. Ф. Лесгафт) начала XX века интерпретировали педагогический процесс как взаимодействие воспитанника и наставника, имевшее творческий характер и исключавшее подавление личности воспитанника. Педагогическое руководство понималось как сотрудничество с обучающимися. Задача обучения и воспитания виделась в «поощрении свободного духовного развития ребенка»². Представители нового образования считали, что в процессе организации творческой деятельности обучающихся следует учитывать их интересы, поощрять самостоятельность и активность, приобщать молодое поколение к труду. Главным направлением инновационного поиска ученых являлось всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка.

К ключевым положениям, которые стали результатом развития идей творческой деятельности обучающихся в педагогической теории и практике России и Германии конца XIX — начала XX века относятся:

— стремление к дифференциации и индивидуализации образовательного процесса;

— синтез интеллектуального, физического, художественного воспитания и производительного труда;

¹ Дело Канцелярии директора училищ Оренбургской губернии. Докладная записка от преподавателя А. Генкоц / Фонд №73, оп. № 1, дело 18, 1872. С. 18.

² Салов А. И., Уткин А. В. Миссия и образ учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: монография. Под редакцией Г. Б. Корнетова. М., 2012. С. 49.

- ориентация учебного плана на возрастные особенности учащихся;
- расширение методов развивающего и воспитывающего обучения.

В Германии начала XX века особое внимание было уделено организации творческой трудовой деятельности обучающихся, что способствовало преодолению чрезмерного интеллектуализма, гармонизации человеческих сил и способностей, воспитанию цельной личности. По замечаниям Н. К. Крупской, которая изучала особенности зарубежных образовательных систем (в том числе и немецкой), «Германия принадлежит к числу тех стран, которые за последнее время сделали громадные успехи в области промышленности, и вопрос о трудовой школе выдвинут там самым ходом экономического развития. Для Германии этот вопрос перестал быть теоретическим, он стал там вопросом злободневным»¹.

Ориентируясь на тенденции, которые имели место в образовании Германии, отечественные педагоги также старались подвергнуть образовательную систему России качественным преобразованиям в процессе развития идей творческой деятельности обучающихся. Идея немецкой трудовой школы обрела популярность

и в отечественной педагогической практике. В начале XX века все педагогическое сообщество заговорило о большом воспитательном потенциале внешкольной работы с детьми в детских и подростковых клубах, кружках, на детских площадках и собраниях, которая была ориентирована на «снижение отрицательного влияния окружающей среды через организацию позитивного, творческого, познавательного досуга детей»². В подобных клубах и кружках педагоги старались организовать творческую трудовую деятельность обучающихся: «практикуются профессиональные занятия по ручному труду, а также по садоводству, огородничеству, пчеловодству, различные рукодельные работы (вязание крючком), столярно-токарное производство, кузнечно-слесарное производство»³.

В целом, в начале XX века отечественная педагогическая практика уже достигла определенных успехов и могла продемонстрировать свой потенциал за рубежом. Некоторые виды научно-методической продукции были продемонстрированы на Всемирной выставке в отделе «Образование и воспитание», проходившей в Париже в 1900 году: «...в состав отдела войдут только такие экспонаты, кото-

¹ Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Том первый. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. М.: Издательство АПН СССР, 1957. Режим доступа: URL: <http://e-libra.su/read/362511-avtobiograficheskie-statidorevolucionnie-raboti.html>.

² Дейч Б. А. Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ // История педагогической теории и практики. 2012. № 5. С. 226.

³ Сведения о проведении выставки детских работ в г. Оренбурге за 1896–1898 // ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 174. С. 27.

рые представляют особый интерес для иностранцев по своей новизне или научным и другим достоинствам: различные работы и исследования педагогического характера, труды по школьной статистике, учебные коллекции, изделия по ручному труду, в состав которых входят новые модели, экспонаты, учебные пособия, изобретенные учащимися»¹.

На начало XX века в России приходится значительный прогресс в теоретико-методической разработке широкого спектра проблем, которые связаны с формированием нового содержания образования. Изменение взглядов на цели и задачи воспитания и образования в России вызвало активные поиски путей их реализации, что нашло отражение, в частности, в деятельности созданной в 1899 г. «Высочайше утвержденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе» под председательством Министра народного просвещения Н. П. Боголепова. В том же году были созданы «Московская комиссия по улучшению средней школы» под руководством попечителя Московского учебного округа П. А. Некрасова и Петербургская — под руководством помощника попечителя В. А. Латышева. Основной задачей общеобразовательных школ, по мнению всех комиссий, должно было стать не только научное образова-

ние школьников в процессе изучения учебных предметов, но и развитие у них самостоятельности мышления, инициативы, творческого отношения к своей деятельности. Концепция нового содержания образования получила свое воплощение в схемах и школьных программах. Ее важнейшие положения включали в себя творчески преобразующий подход к определению направленности учебно-воспитательного процесса, приоритетность средств познавательной деятельности исследовательского характера над материальной стороной содержания образования, субъект-субъектные отношения педагога и воспитанника.

Отчеты преподавателей российских школ и училищ свидетельствовали о том, что отбор содержания учебного материала отныне был направлен на организацию творческой деятельности обучающихся. Основной целью было исключить «пассивность и переутомление учащихся, стимулировать их познавательную активность, самостоятельность, любознательность, гибкость мышления, волю, самосознание, умение доводить дело до конца»².

При всей невероятной путанице в методах, приемах, формах основное внимание было обращено на развитие активности и самостоятельности детей через различные формы работы: «...можно задавать и сочинения беллетристического характера, как,

¹ Циркулярные распоряжения попечителя Оренбургского учебного округа, переписка об устройстве в г. Оренбург профессиональной педагогической выставке и другим вопросам // ГБУ «ГАОО», фонд 82, опись 1, дело 33. С. 40.

² Синицина И. А. Творческое развитие личности в отечественной педагогике XX века // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. 2012. № 1. С. 51.

например, повесть, рассказ, драма, идиллия, ораторская речь. Тематами могут служить пословицы, изречения и сами исторические события, лица или анекдоты, истинные происшествия. При этом весьма полезно, если бы учитель сообщал ученикам намеки на то, как могла бы быть исполнена учеником та или другая тема. Лучшие из таких работ могли бы быть прочитаны на литературных беседах и разобраны самими учениками под руководством учителя, причем необходимо давать как можно больше свободы самим ученикам. Весьма желательно, чтобы всякий ученик попробовал силы хотя бы однажды»¹.

Педагоги старались искоренить сухость и формализм в обучении, передать учащимся инициативу в процессе приобретения новых знаний, формулировке собственных выводов: «Изучение геометрии ведено наглядным путем и главное внимание обращено на то, чтобы ученики, приобретая наглядно некоторые геометрические знания, — сами могли делать выводы»². «Задача практики — предложить ученику подыскивать примеры из прочитанного, наконец, заставлять их самих сочинять рассказы»³.

Большое внимание уделялось мастерству подачи материала: «...

при подборе и распределении учебного материала необходимо помнить, что преподавание не должно быть бессвязно-эпизодическим. Вместе с тем, комбинируя избранный материал в последовательности внутренней и внешней, в таком порядке, при котором разработка каждой очередной темы пользовалась бы результатами предшествующей классной работы и в свою очередь была бы основанием для дальнейшего преподавания — преподаватель всячески должен воздерживаться от внешней схематизации материала. Учебный материал должен преподаваться всегда конкретно и наглядно, в деталях, создающих жизненный образ и живую картину»⁴. «Преподавание должно отличаться наивозможною наглядностью и картинностью. Преподавателю надлежит пользоваться соответствующими пособиями (картинами, историческими альбомами, по возможности сопровождать свое изложение указаниями на карте...само изложение классного рассказа следует с внешней стороны делать образным и простым)»⁵.

Организация творческой деятельности обеспечивала поддержание интереса обучающихся: «На развитие ученика работа влияет тогда, когда

¹ Сведения о проведении литературных вечеров // ГБУ «ГАОО», ф. 73, оп. 1, д. 166. С. 32.

² Планы и программы преподавания в классах уездных училищах. Канцелярия директора училищ Оренбургской губернии // ГБУ «ГАОО», ф. 73, оп. 1, д. 64. С. 19.

³ Протоколы совещательных собраний учителей городских Оренбургских уездных и приходских училищ // ГБУ «ГАОО», ф. 73, оп. 1, д. 126. С. 24.

⁴ Указание относительно программ преподавания в реальных училищах и гимназиях 1902–1903 уч. год // ГБУ «ГАОО», ф. 82, оп. 1, д. 80. С. 26.

⁵ Там же. С. 24.

соединена с каким-либо интересом»¹. Считалось, что именно в учебном процессе учитель должен своим отношением формировать у обучающихся интерес к новому, конструктивной деятельности, изобретательству, исследовательской работе. Именно учитель должен был стать носителем духовно-творческой атмосферы на занятии: «...учитель должен заботиться о том, чтобы постоянно помогать образованию первоначальных идей своих учеников доставлением им отчетливого, легко воспринимаемого материала для их питания и поддержки постоянного притока новых впечатлений.

Ввиду достижения этого, следует избегать шаблонной системы механического чередования объяснения и спрашивания, а вести преподавание в форме подвижных и гибких, легко поддающихся индивидуализации «бесед», в которых разнообразными сочетаниями переплетаются участие преподающего и слушающих. Таким образом устанавливается между ними активная работа и самостоятельность, доставляющая им нередко радостное удовлетворение от результатов, полученных собственными усилиями. Такие беседы захватывают чувство и воображение, возбуждая дружную деятельность»².

В общем и целом, организация учебно-воспитательного пространства с позиций творческой деятельности обучающихся в российской и немецкой педагогической теории и практике

конца XIX — начала XX века предполагала:

- конструирование гуманистических отношений между участниками учебно-воспитательного процесса;

- построение школы «как опытного поля для развития детей»;

- новое осмысление роли и значения педагога в системе школьного сообщества;

- живой интерес как исходную точку для педагогических и дидактических мер;

- постановку задач творческим силам ребенка, благодаря чему косвенным путем одновременно могли развиваться и все другие его силы;

- развитие у детей самостоятельности, исследовательской активности, самодеятельности на основе высокой внутренней мотивации и свободы выбора (М. Н. Певзнер).

В результате того, что развитие идей творческой деятельности обучающихся давало качественные изменения, носившие положительный характер, в первое десятилетие XX века в России и Германии начинают появляться «новые школы», создатели которых ставили задачу творческого развития личности ребенка. Практическое воплощение идей по организации творческой деятельности обучающихся в авторских школах Германии широко анализировалось представителями отечественной педагогической общественности. Однако начало I Мировой войны в 1914 году выразилось в нарас-

¹ Протоколы совещательных собраний учителей городских Оренбургских уездных и приходских училищ // ГБУ «ГАОО», ф. 73, оп. 1, д. 126. С. 11.

² Указание относительно программ преподавания в реальных училищах и гимназиях 1902–1903 уч. год // ГБУ «ГАОО», ф. 82, оп. 1, д. 80. С. 20.

тании противоречий и враждебности между Россией и Германией в различных сферах жизни. Антигерманские настроения негативно сказались на взаимодействии двух стран и в области образования, приостановив тем самым педагогическое сотрудничество.

Таким образом, предмет нашего исследования стало изучение проблемы развития идей творческой деятельности обучающихся в теории и практике российской и немецкой педагогики конца XIX — начала XX века. Этот период связан с формированием новых основ педагогической науки и поиска путей реорганизации учебно-воспитательного процесса. Несмотря на различный менталитет, уклад жизни, разницу в темпах экономического развития и многие другие несоответствия, в обеих странах исследуемого периода появилось интеллектуальное бурное социальное направление, провозгласившее новое понимание чело-

веческой сущности, обращение к гуманистическим традициям в вопросах рассматривания личности.

Именно в это время, отмеченное ожиданием перемен, пришло осознание того, что традиционные формы и методы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся больше не соответствуют государственным и общественным требованиям, а, следовательно, нуждаются в радикальном пересмотре. Творческая деятельность была признана одним из наиболее важных механизмов формирования «творческой социально ответственной личности», что являлось потребностью общества России и Германии как в конце XIX — начале XX века, так и на современном этапе, что еще раз доказывает важность обращения к отечественному и зарубежному историко-педагогическому наследию в процессе модернизации отечественного образования XXI века.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. К истории государственной системы образования в Германии (до 1933 года) [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. — Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666.
2. Бине, А. Современные идеи о детях / А. Бине; пер. с фр. Г. Г. Шпетта. — М. : Космос, 1910. — С. 157—159.
3. Богуславский, М. В. Педагогическая судьба К. Д. Ушинского / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 2 (17). — С. 6—18.
4. Вентцель, К. Н. Основные задачи нравственного воспитания / К. Н. Вентцель. — М., 1896. — 47 с.
5. Гессен, С. И. Основы педагогики / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
6. Дейч, Б. А. Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX — начало XX веков): историко-педагогический анализ / Б. А. Дейч // История педагогической теории и практики. — 2012. — № 5. — С. 225—230.
7. Дело Канцелярии директора училищ Оренбургской губернии. Докладная записка от преподавателя А. Генкоц / Фонд № 73, оп. № 1, дело 18, 1872.

8. Доклад учителя инспектора Оренбургского 1-го городского 3-х классного училища Вяткина о съезде учителей среднеучебных заведений и городских училищ, бывшего в г. Уфе с 28 октября 1988 по 3-е января 1900 // ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 232

9. Егоров, С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк / С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1987. — 152 с.

10. Зотова, О. А. Эволюция идей духовно-нравственного воспитания в педагогике Германии конца XVIII - начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Алексеевна Зотова. — Ульяновск, 2009. — 192 с.

11. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — Петероград: Книжный склад «Земля», 1915. — 746 с.

12. Кершенштейнер, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер — СПб., 1911. — 260 с.

13. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Том первый. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / Н. К. Крупская [Электронный ресурс] / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. — М.: Издательство Академии педагогических наук СССР, 1957. — Режим доступа: <http://e-libra.su/read/362511-avtobiograficheskie-statidorevolucionnie-raboti.html>

14. Лай, В. А. Школа Действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры. / В. А. Лай; авторизованный перевод с немецкого Е. Пашуканиса. — С.-Петербург, 1914. — 213 с.

15. Медынский, Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской

социалистической революции / Е. Н. Медынский [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/e_library2/oldbook/medinskii_istoriya_rus_pedag.pdf

16. Мироносицкий, П. День в немецкой школе (Из путевых впечатлений и заметок) / П. Мироносицкий // Педагогический журнал «Народное образование». Февраль, книга II. — 1896. — С. 28—49.

17. Никандров, Н. Д. История педагогики: учебник для послевузовского профессионального образования / Н. Д. Никандров. — М.: Гардарики, 2007. — 413 с.

18. Певзнер, М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX начала XX вв.: дис. ... докт. пед. Наук: 13.00.01 / М. Н. Певзнер. — Новгород, 1997. — 338 с.

19. Пичугина, В. К. Основные подходы к пониманию истории педагогики / В. К. Пичугина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 2 (11). — С. 18—24.

20. Планы и программы преподавания в классах уездных училищах. Канцелярия директора училищ Оренбургской губернии // ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 64.

21. Постигание педагогической культуры человечества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2010. — 200 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 32).

22. Протоколы совещательных собраний учителей городских Оренбургских уездных и приходских училищ // ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 126.

23. Пряникова, В. Г. История образования и педагогической мысли: учеб.-справ. / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. — М.: Новая школа, 1994. — 96 с.

24. Рыжов, А. Н. Концепция нового воспитания и ее реализация в деятельности педагогов-реформаторов в странах Запада и России конца XIX — начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Рыжов. — М., 2004. — 222 с.
25. Рындак, В. Г. Школа: с веком нарване: монография / В. Г. Рындак; Мин-во образования и науки РФ, Оренб. гос. пед. ун-т. — Оренбург: ОГПУ, 2010. — 220 с.
26. Салов, А. И. Миссия и образ учителя в отечественной педагогике первой трети XX века. / А. И. Салов, А. В. Уткин. — М. : АСОУ, 2012. — 132 с.
27. Сбитнева, Н. Н. Педагогические течения XIX века в Германии в контексте развития идей интегрального обучения / Н. Н. Сбитнева [Электронный ресурс] // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. — 2010. — № 28. — С. 11–16. Режим доступа: <file:///C:/Users/Ksenia/Downloads/pedagogicheskie-techeniya-hih-veka-v-germanii-v-kontekste-razvitiya-idey-integralnogo-obucheniya.pdf>.
28. Сведения о проведении выставки детских работ в г. Оренбурге за 1896—1898 // ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 174.
29. Сведения о проведении литературных вечеров // ГБУ «ГАОО», фонд 73, опись 1, дело 166.
30. Сеницина, И. А. Творческое развитие личности в отечественной педагогике XX века / И. А. Сеницина // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. — 2012. — № 1. — С. 50–59.
31. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика, 1953. — 441 с.
32. Труды высочайше утвержденной комиссии по вопросу об улучшениях средних общеобразовательных школ. В 8 т. — СПб., 1900. — Т. 8. — 480 с.
33. Указание относительно программ преподавания в реальных училищах и гимназиях 1902–1903 уч. год // ГБУ «ГАОО», фонд 82, опись 1, дело 80.
34. Циркулярные распоряжения попечителя Оренбургского учебного округа, переписка об устройстве в г. Оренбург профессиональной педагогической выставке и другим вопросам // ГБУ «ГАОО», фонд 82, опись 1, дело 33.

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Е. Н. Астафьева



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В АКАДЕМИИ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ: АНАЛИЗ НАУЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

УДК 37(091)
ББК 74.03(2)6

Академия социального управления в настоящее время является ведущим российским центром историко-педагогических исследований. С 2005 г. в Академии проводятся ежегодные международные теоретические конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», а с 2013 г. они приобрели статус международных. С 2013 г. ежегодно проводятся Национальные форумы российских историков педагогики. В формате проводимых мероприятий с 2005 г. издается серия «Историко-педагогическое знание», к настоящему времени включающая 111 томов.

Ключевые слова: Академия социального управления; Международная теоретическая конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия»; Национальный форум российских историков педагогики; серия книг «Историко-педагогическое знание».

E. N. Astafyeva

HISTORY OF PEDAGOGY AT THE ACADEMY OF SOCIAL MANAGEMENT: ANALYSIS OF RECENT SCIENTIFIC EVENTS

The Academy of Social Management is currently the leading Russian centre of historical and pedagogical research. Since 2005, the Academy held annual international theoretical conferences «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III Millennium», and in 2013 they got an international status. Since 2013, National forums of Russian historians of pedagogy are annually held. Since 2005, a series of «Historical and pedagogical knowledge» is issued; it comprises 111 volumes.

Key words: the Academy of Social Management; international theoretical conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III Millennium»; the national forum of Russian historians of pedagogy; a series of books «Historical and pedagogical knowledge».

Академия социального управления в настоящее время является ведущим российским центром историко-педагогических исследований. С 2005 г. по инициативе заведующего кафедрой педагогики профессора, доктора педагогических наук Г. Б. Корнетова в АСОУ проводятся ежегодные теоретические конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». В 2005–2012 гг. эти конференции имели статус национальных; а с 2013 г. они стали международными — в них, наряду с отечественными историками педагогики, принимают участие известные зарубежные исследователи. С 2013 г. кафедра педагогики ежегодно проводит Национальные форумы российских историков педагогики.

Конференции и форумы объединяют более 300 историков педагогики из многих регионов Российской Федерации. В их работе принимают участие исследователи из Белоруссии, Германии, Италии, Казахстана, Канады, Китая, США, Украины, Эстонии, Китая.

В формате проводимых мероприятий с 2005 г. издается серия «Историко-педагогическое знание», к настоящему времени включающая 111 томов — монографий, сборников научных трудов и материалов, учебных пособий, антологий, хрестоматий, которые посвящены широкому кругу проблем истории образования

и педагогической мысли в России и за рубежом с древнейших времен до наших дней. В рамках серии с 2009 г. регулярно издается «Историко-педагогический ежегодник» — первое в России периодическое специальное историко-педагогическое издание.

Материалы конференций и форумов, их стенограммы также регулярно публикуются на страницах издаваемого с 2011 г. в Нижнем Тагиле «Историко-педагогическом журнале», председателем редакционно-издательского совета которого является Г. Б. Корнетов. Главный редактор журнала, доктор педагогических наук А. В. Уткин является постоянным членом оргкомитета, активно участвуя в работе конференций и форумов.

Издания, вышедшие в серии «Историко-педагогическое знание», вызвали значительный интерес и получили признание международного историко-педагогического сообщества. Многие работы (книги и статьи) включены в обширные библиографии по проблемам истории образования и детской литературы, регулярно издаваемые с 2010 г. Д. Кароли и Р. Сани (Италия) в англоязычном журнале «История образования и детской литературы» («History of Education & Children's Literature»).

Важнейшими задачами проводимых мероприятий, а также издательской программы являются:

— организация сетевого взаимодействия между историками педагогики, обмен актуальной информацией между ними;

— презентация и обсуждение результатов новейших историко-педагогических исследований, поиск путей повышения их качества и востребованности;

— проведение дискуссий по актуальным проблемам истории педагогики;

— разработка новых подходов к интеграции историко-педагогического знания в практику педагогического образования;

— повышение авторитета истории педагогики среди теоретиков, практиков и организаторов образования.

По словам Г. Б. Корнетова, «содержание материалов, опубликованных в изданиях конференции, а также выступления ее участников убедительно свидетельствуют о том, что педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые нам преподносит и которые весьма полезны для дня сегодняшнего. Оно может служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать в образовании, обучая и воспитывая подрастающие поколения. Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписывать их в про-

странство педагогической культуры человечества, страны, региона, выявлять присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотносить с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями»¹.

23 апреля 2015 г. в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Московской области «Академия социального управления» на базе кафедры педагогики состоялся Третий национальный форум российских историков педагогики. За последние три года форум стал традиционным научным мероприятием.

В формате форума была издана монография «Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии»², в которой представлены 29 исследований 31 автора. Личное участие в работе форума приняли 23 человека из Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Владимира, Волгограда, Воронежа, Калуги, Нижнего Тагила, Рязани, Санкт-Петербурга, Хабаровска.

Работу форума открыл заведующий кафедрой педагогики АСОУ профессор Г. Б. Корнетов. Он предложил почтить память умершего 6 февраля Эдуарда Дмитриевича Дnepова (1936—2015), который был не только

¹ Корнетов Г. Б. Ежегодная национальная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» // Историко-педагогический журнал. 2011. № 3. С. 7.

² Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. 384 с.

видным государственным деятелем, первым министром образования новой России, но и выдающимся историком педагогики, крупнейшим специалистом по истории отечественного образования. Э. Д. Днепров с ноября 2011 г. был активным участником всех историко-педагогических конференций и форумов, проводимых в Академии социального управления. Эдуард Дмитриевич выступал с презентациями своих книг, делал доклады об актуальных проблемах историко-педагогических исследований, активно участвовал в дискуссиях, анонсировал материалы для публикации в серии «Историко-педагогическое знание». В частности, перу Эдуарда Дмитриевича принадлежит глава «Основные этапы развития системы образования в России (XIX — начало XX в.)» в упомянутой выше монографии.

Г. Б. Корнетов, знакомый с Э. Д. Днепровым более 30 лет, рассказал об их совместной работе во второй половине 1980-х гг. над книгами «Мудрость воспитания»¹ и «Очерки истории школы и педагогики народов СССР с древнейших времен до конца XVII века»².

О совместной работе с Э. Д. Днепровым в 1988 г. во ВНИК «Школа» рассказал заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета им. С. А.

Есенина, профессор А. А. Романов.

Член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ, заведующий кафедрой теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО, профессор М. А. Лукацкий рассказал о требованиях, предъявляемых Высшей аттестационной комиссией к диссертациям на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук по педагогическим специальностям. Он обратил внимание на то, что особые требования предъявляются к формулировке темы диссертационного исследования, к обоснованию и реализации в диссертации заявленных методологических подходов и методов познания, к пониманию того, в рамках какой педагогической теории (концепции) автор осуществляет свое исследование и как соотносится с этой теорией новизна и значимость полученных им результатов.

Участники форума обсудили проблемы историко-педагогических публикаций на страницах педагогических журналов. В обсуждении приняли участие руководители рекомендованных ВАК РФ журналов — главный редактор журнала «Новое в психолого-педагогических исследованиях» М. А. Лукацкий, главный редактор «Психолого-педагогического журнала» А. А. Романов, заместитель главного редактора серии «Педагогические и психологические

¹ Мудрость воспитания / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1987. 288 с.; Мудрость воспитания: 2- изд., испр. и доп. / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1989. 304 с.

² Очерки истории школы и педагогики народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989. 480 с.

науки» «Вестника Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых» *Е. Ю. Рогачева*. С сообщениями также выступили председатель редакционного совета «Историко-педагогического журнала» *Г. Б. Корнетов*, главный редактор «Историко-педагогического журнала» *А. В. Уткин*, заместитель главного редактора журнала «Непрерывное образование» *А. Н. Шевелев*.

Выступавшие отметили, что в последнее время возросло количество интересных историко-педагогических публикаций, отметили возрастающую роль Академии социального управления, как российского центра историко-педагогических исследований, предложили провести на страницах «Историко-педагогического журнала» и журнала «Психолого-педагогический поиск» дискуссии, посвященные актуальным проблемам истории педагогики, обратили внимание на необходимость более активного привлечения аспирантов в качестве авторов журналов.

В свободной дискуссии приняли участие *Е. Н. Астафьева* (Москва), к.п.н. *Н. Б. Баранникова* (Москва), к.п.н. *Л. Э. Заварзина* (Воронеж), к.п.н. *М. А. Полякова* (Калуга), д.п.н. *М. В. Савин* (Волгоград),

также другие участники форума. Они обратили внимание на необходимость совершенствования историко-педагогической подготовки студентов и магистрантов вузов, обучающихся по направлению «педагогическое образование»¹; на актуальность использования историко-педагогического компонента в содержании образовательной программы аспирантов по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки; на перспективность разработки теоретических проблем историко-педагогических исследований².

Касаясь методологических проблем историко-педагогического познания, *Г. Б. Корнетов* сказал, что при обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического прошлого также порождает ряд методологических проблем. Первая методологическая проблема связана с необходимостью определения оснований идентификации

¹ *Астафьева Е. Н.* Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики. // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. С. 176–188; *Астафьева Е. Н.* Современные пособия по истории педагогики. // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 206–214.

² *Корнетов Г. Б.* История педагогики: вопросы методологии // Историко-педагогический журнал. 2012. № 2. С. 80–92; *Корнетов Г. Б.* История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С. 136–145.

педагогических феноменов прошлого. Во-первых, требуется идентифицировать их по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что — к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что — к педагогическим течениям; что относится к педагогическим системам, что — к педагогическим концепциям, что — к педагогическим теориям, что — к педагогическим технологиям, что — к педагогическим методикам и т. д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отношение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу (виду) образовательного учреждения и т. д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и т. п. принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием места и роли педагогических механизмов в процессе его формирования и развития. Вторая методологическая проблема связана с необходимостью поиска

критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям: по их новизне, по прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т. п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством образования проблем общественного развития (подготовка кадров для экономики, формирование граждан государства, приобщение к религиозным конфессиям или национальным традициям и т. п.). Третья методологическая проблема связана с поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практике образования, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установления преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью современной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем,

по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации.

19 ноября 2015 г. в Академии социального управления состоялась Одиннадцатая Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования». Это событие показало, что Академия социального управления является не только российским центром историко-педагогических исследований, но имеет международное признание.

На конференцию были представлены материалы историками педагогики из Москвы, Санкт-Петербурга, Калининграда, Воронежа, Орла, Калуги, Рязани, Орехово-Зуева, Владимира, Вятки, Самары, Нижнего Новгорода, Волгограда, Пятигорска, Ставрополя, Чегема, Оренбурга, Екатеринбургa, Челябинска, Нижнего Тагила, Хабаровска, других городов Российской Федерации. Материалы на конференцию также представили историки педагогики из Беларуси, Китая, Соединенных Штатов Америки, Украины. Личное участие в работе конференции приняли 53 человека. Результатом работы

конференции стало издание четырех книг. Это коллективная монография «Исторические пути развития образования и педагогики»; учебное пособие «Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества»; сборник «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования», также монография Г. Б. Корнетова «Педагогические учения в историко-педагогическом процессе»¹.

Открывая мероприятие, Г. Б. Корнетов подчеркнул, что важнейшей задачей конференции, проводимой в течение одиннадцать лет на базе кафедры педагогики АСОУ, является организация сетевого взаимодействия отечественных и зарубежных историков педагогики. Успех такого взаимодействия связан:

- во-первых, с наличием как можно большего числа равноправных центров, занимающихся историко-педагогической проблематикой и, как правило, специализирующихся на определенном круге вопросов и имеющих более или менее оригинальные, самобытные методологические позиции;
- во-вторых, с устойчивыми саморазвивающимися горизонтальными связями между этими центрами, осно-

¹ Исторические пути развития образования и педагогики: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. 444 с.; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015. 260 с.; Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М.: АСОУ, 2015. 260 с.; Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. 212 с.

ванными на открытом равноправном творческом диалоге;

— в-третьих, с отсутствием навязываемого понимания, что и как должно исследовать в истории педагогики и как ее следует преподавать;

— в-четвертых, с регулярными свободными дискуссиями по значимым историко-педагогическим проблемам, предполагающими внимательное отношение к каждой высказываемой точке зрения без навязывания того, что есть хорошо и что есть плохо, без принуждения всех двигаться по «предначертанному пути»;

— в-пятых, с различными, в том числе и периодическими изданиями, отражающими самые разные точки зрения и подходы к вопросам истории педагогики;

— в-шестых, с преимущественно неформальным ассоциированием членов профессионального сообщества, открывающим возможности живого, осуществляющегося по мере необходимости общения;

— в-седьмых, с признанием авторитета тех исследователей, которые вносят значимый вклад в развитие истории педагогики, готовы консультировать всех заинтересованных лиц, инициировать и поддерживать различные конструктивные начинания, востребованные как собственно профессиональным сообществом, так и другими сообществами, и организациями, в силу различных причин, обращающихся к педагогическому прошлому.

М. А. Лукацкий обратил внимание на то, что ВАК значительно повысил требования к качеству методологического обеспечения диссертационных

исследований. Прежде всего это коснулось диссертаций по истории педагогики. ВАК обращает внимание на то, что подобные диссертации во многих случаях пишут люди, не имеющие базовой исторической подготовки. Он не знает специфики исследования прошлого, не владеют процедурами исторического описания, исторической реконструкции, исторического объяснения, исторической интерпретации педагогических событий и процессов ушедших эпох. Соискатели, как правило, не ориентируются в многообразии исторических исследовательских методологий, не умеют пользоваться методами исторического познания, не понимают природы историко-педагогических фактов, не могут грамотно концептуализировать имеющийся в их распоряжении материал. Все это заставляет Экспертный совет по педагогике и психологии ВАК с особым вниманием подходить к экспертизе диссертаций по истории педагогики и в ряде случаев отправлять их на дополнительную экспертизу в Экспертный совет по истории ВАК.

А. В. Уткин выступил с докладом на тему «Перспективы создания единого информационного пространства историков педагогики». Он обосновал необходимость создания историко-педагогического портала, который бы позволил эффективно решать проблемы, связанные с развитием сетевого общения между историками педагогики, оперативном обмене информацией, формирования базы архивных материалов, классических текстов и новейших публикаций по истории педагогики, проведением интернет-

конференций и веб-семинаров и др. А. В. Уткин подчеркнул, что создание портала — это задача на перспективу. Сегодня следует попытаться решить более скромную задачу: на сайте одного из высших учебных заведений создать страницу, посвященную истории педагогики. При этом он рассказал об опыте создания и ведения страницы, издаваемого с 2011 г. «Историко-педагогического журнала» на сайте Нижнетагильского государственного социально-педагогического института.

Участники конференции представили результаты историко-педагогических исследований. В частности, А. Н. Шевелев обосновал использование методологических подходов в изучении историко-педагогической урбанистики; А. А. Романов проанализировал педагогическое наследие М. Н. Скаткина; Е. А. Слепенкова раскрыла образовательный потенциал истории педагогики в системе подготовки магистров.

Т. С. Рубцова в сообщении «Педагогическая теория Френсиса Паркера» показала, что педагогическое наследие американского педагога второй половины XIX в. **Ф. Паркера** исключительно актуально в современных условиях. «Проблема проблем», по Паркеру, — организация учебного предмета таким образом, чтобы обеспечить «умственное питание» каждому ученику на любом уровне. В своей теории он объединил содержание в так называемые центральные предметы, которые должны преподаваться, как «органическое, неделимое, взаимопроницаемое» единство. Паркер счи-

тал, что предпосылкой объединения предметов является единство человека в его предназначении, единение Создателя и его творений, единение человека и Творца. Формирование характера, при одновременном раскрытии возможностей, и есть процесс обучения. Искусство обучения состоит в создании условий, необходимых для проявления потенциала ребенка. Интеллектуальное и нравственное развитие возможно лишь в результате самостоятельной деятельности ученика, его активности. Суть образования — это экономное расходование усилий ребенка в направлении его всестороннего развития. Неизменным признаком прогресса в природе и искусстве является экономия энергии. Искусство образования представляет собой научную, экономную адаптацию условий, отвечающих немедленным нуждам ребенка. Именно этим утверждением следует руководствоваться в поисках теории образования. В условиях для проявления самостоятельной активности ребенка каждый предмет, метод и способ найдут свою образовательную ценность. Под центральными предметами Паркер имел в виду те, которые составляют непосредственное окружение ребенка. Ребенку необходима та наука, которая сделает дом лучше — очистит воздух, создаст более плодородную почву, объединит, при помощи электричества и железных дорог, нацию. Адаптация предметов к практическим нуждам является самым верным руководством при подборе учебного материала. Растения, погода, география дома, т. е. земля, по которой ходят ученики, воздух, ко-

торым они дышат, вода, которую они пьют, одежда и еда могут быть представлены в бесконечном количестве полезных и интересных предметов.

С сообщением «Методология педагогики как науки о воспитании: позиция А. С. Макаренко» выступил д.п.н., профессор А. А. Фролов (Ниžний Новгород). Он обратил внимание на то, что методология макаренковской педагогики основана на безграничной вере в человека, в неисчерпаемые возможности его развития, в могущество воспитания и в то, что «каждый человек хорош», «каждый человек в чем-то обязательно одарен». А. С. Макаренко непоколебимо верит в культуру, в жизнь, общественный и человеческий прогресс. Это не просто научная гипотеза. Здесь действует исторический оптимизм, основанный на достижениях человеческой цивилизации. Вера в лучшее будущее, воспринятая не только умом, но и всей силой чувства и воли — базовый компонент макаренковского этико-педагогического принципа: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему». В отношении детей и подростков, юношества этот принцип означает качественно новый уровень доверия к ним, к их неизмеримо возрастающим возможностям и потребностям. Молодежь, говорит А. С. Макаренко, должна обладать «правом гражданства», активно-творческого участия в общественной жизни. Следовательно, первым признаком макаренковской методологии педагогики является то, что это оптимистическая методология. Она

отражает состояние успешно развивающегося общества, ее порождают и поддерживают прогрессивные социальные силы. Идеал Макаренко-педагога — высокоорганизованное общество свободных и сознательных тружеников, высокая производительность труда, полноценное развитие каждого члена общества. Все его наследие посвящено не просто воспитанию, а новому воспитанию и педагогике, созидающей нового человека. Отсюда второе определение: методология Макаренко — это методология социально-творческой, целеустремленной и ответственной педагогики. В его «педагогике завтрашнего дня» согласуются три функции: охранительно-стабилизирующая (закрепляющая социокультурные достижения прошлого); современно активная (решение педагогических задач своего времени); функция прогрессивно-опережающая (она отражает назревший прорыв к новому качеству жизни общества и человека). В наследии А. С. Макаренко четко определяется фундаментальная задача педагогики: выявление закономерностей взаимодействия педагогических целей, средств и результатов. Преодолевается «размытость» предмета педагогики в ее связи с другими отраслями социально-гуманитарного знания. Устраняются коренные недостатки педагогики: ее беспомощность, разрыв теории и практики, несогласованность педагогических целей и средств, стремление уйти от проблемы результативности применяемой теории и практики. В практико-ориентированной педагогике А. С. Ма-

каренко хорошо представлены все четыре ее «этажа»: методологический, теоретический, организационно-педагогический и технологический.

Подводя итоги конференции, Г. Б. Корнетов обратил внимание на то, что в России и в мире существует огромный интерес к истории педагогики. Дискуссии, развернувшиеся на конференции, убедительно показали, что история педагогики востребована не только узкими специалистами, но и всеми тему, кто решает проблемы повышения качества педагогических исследований, формирования педагогической культуры у работников системы образования.

21 апреля 2016 г. в Академии состоялся **IV национальный форум** российских историков педагогики. В контексте обсуждаемых проблем под редакцией Г. Б. Корнетова была подготовлена монография «Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества»¹. В монографии представлены материалы 43 исследователей из 17 регионов Российской Федерации.

На форуме обсуждался вопрос о роли и месте историко-педагогического знания в содержании современного высшего педагогического образования уровней бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Участники форума обсуждали проблемы использования познавательного, образовательного и эвристического потенциала историко-педагогического знания в деле формирования профессионально-пе-

дагогических компетенций обучающихся, развития их педагогического мышления и педагогического мировоззрения.

Г. Б. Корнетов в своем выступлении обратил внимание на то обстоятельство, что переход к компетентно-ориентированным Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования третьего поколения привел к резкому сокращению в учебных планах количества часов, специально отводимых на изучение истории педагогики. Во многом это объясняется прикладной направленностью ФГОС ВО, его стремлением предельно прагматизировать подготовку обучающихся к педагогической деятельности.

Однако история педагогики может быть интегрирована в содержание любой педагогической учебной дисциплины. Она позволяет глубже и полнее понять, как и почему возникли те или иные педагогические проблемы, каким образом и насколько успешно они решались. История педагогики дает понимание того, что же мы действительно знаем в педагогике и насколько эти знания действительны. История педагогики объясняет причины существования в педагогической науке плюрализма трактовок множества проблем образования, воспитания, обучения. Она позволяет правильно осмыслить истоки, возможности и границы различных педагогических подходов, теорий, систем и технологий, понять необходимость их синтеза

¹ Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. 420 с.

при работе с конкретными субъектами в конкретных условиях. История педагогики учит студентов, магистрантов, аспирантов ориентироваться в пространстве необъятной педагогической культуры, обосновывать свою позицию по отношению к различным педагогическим идеям, учениям, практикам.

В разрабатываемых в последнее время учебно-методических материалах по самым различным педагогическим дисциплинам все чаще присутствует историко-педагогический компонент, способствующий активизации познавательной деятельности обучающихся, позволяющий продуктивно использовать активные и интерактивные методы обучения.

Сегодня особенно остро стоит вопрос о том, каким образом целесообразно структурировать специальные курсы истории педагогики, на изучение которых отводится все меньше и меньше учебных часов. Очевидно, что в этих условиях традиционное обзорно-хронологическое построение материала становится все менее приемлемым, так как неизбежно ведет к тому, при изучении курса акцент делается на усвоение обучающимися больших объемов информации, а не развитие их способности самостоятельно добывать и осмысливать эту информацию, вырабатывать к ней свое личностное отношение, использовать для понимания и решения проблем теории и практики современного образования.

Представляется, что курс истории педагогики может быть построен в логике изучения истории постановки и решения педагогических проблем,

что позволяет лучше понять сущность этих проблем, значимую и для теории и практики современного образования. Например, обращение к вопросам возникновения педагогической деятельности, ее древнейшей истории помогает глубже и полнее осмыслить, что есть образование, воспитание, обучение, почему они возникли, какие функции выполняют в жизни общества. Обращение к эпохе Реформации и Контрреформации на Западе проясняет вопрос о причинах и движущих силах возникновения систем школьного образования, делает возможным выявить место и роль школ в решении различных социальных и политических проблем.

Говоря об опыте использования историко-педагогического материала в обучении аспирантов по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, А. Н. Шевелев обратил внимание на те возможности, которые история педагогики предоставляет для организации самостоятельной творческой работы обучающихся. Подготовка и представление текстов рефератов и эссе, написанных на основе исторических источников и новейших историко-педагогических исследований, позволяет аспирантам глубже и полнее осмыслить проблемы собственных диссертационных исследований, выявить уровень их изученности, точнее определить этапы работы над диссертациями.

Проблему понимания педагогической культуры прошлого при формировании способности использования понятийно-терминологического аппарата педагогики поставила д.п.н., проф.

Л. В. Быкасова (Таганрог). Лишь обращение к истории педагогики позволяет понять, как возникли, использовались и соотносились важнейшие педагогические понятия, каким образом они могут трактоваться сегодня.

На необходимость дальнейшей координации усилий историков педагогики в деле подготовки учебных пособий по истории педагогики указала Е. Ю. Рогачева. Она предложила создать рабочую группу по подготовке проспекта нового учебника.

Большой интерес вызвало выступление А. А. Романова о значении отечественной педологии, разгромленной в нашей стране в 1936 г. Вопрос о педологии сегодня приобрел особую актуальность в связи с возрождением и бурным развитием педагогической антропологии, проблематика которой оказывается не только в центре педагогических и междисциплинарных исследований, но и все более настойчиво проникает в содержание педагогического образования.

Очередная Двенадцатая международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования» была проведена 17 ноября 2016 г. Изданы четыре книги¹, в которых результаты

своих исследований представили авторы из России, Белоруссии, Италии, Казахстана, Эстонии.

В своем докладе Г. Б. Корнетов подчеркнул, что обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обуславливает его развитие. По мнению Г. Б. Корнетова, современное образование в историко-педагогическом контексте можно рассматривать: 1) по трактовкам соотношения и связи прошлого, настоящего и будущего; 2) по проблематике; 3) по ценностным ориентирам; 4) по задачам и инструментам исследования; 5) по концептуальным основаниям; 6) по пониманию того, что есть образование, его теория и практика, как они связаны между собой, с другими процессами и событиями жизни общества и людей; 7) по трактовкам идеи прогресса; 8) по особенностям направленности на человека, общество, государство, экономику, культуру, духовную жизнь, религию и т. д.

Г. Б. Корнетов отметил, что обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики совре-

¹ Генезис педагогической мысли и педагогической практики в истории человеческой культуры: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. 188 с.; 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.; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. М.: АСОУ, 2016. 172 с.; Теория и практика образования: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. 304 с.

менного образования предполагает движение от настоящего к прошлому, «прочтение» педагогического прошлого с точки зрения современных достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходящих в нем сегодня и требующих адекватного осмысления, объяснения, понимания, оценки. Затем движение от педагогического прошлого к педагогическому настоящему, к теории и практике современного образования, а затем и к педагогическому будущему. Вписывая теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, исследователю важно понять: почему именно это, а не то признается современностью? Сводится ли определение современности только и исключительно к определению временных и пространственных границ?

Г. Б. Корнетов подчеркнул, что рассмотрение теории и практики современного образования в историко-педагогическом контексте позволяет, во-первых, получить знание о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития теории и практики современного образования, о взаимосвязи их прошлых, настоящих и будущих форм. Во-вторых, служит уточнению и обогащению знаний о сущности, возможностях и границах образования, о различных путях и средствах его осуществления, о степени и условиях их эффективности, о способах их оптимизации, о различных трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения про-

блем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов. В-третьих, определить координаты в системе педагогических ценностей, способности сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными императивами и эстетическими идеалами, религиозными учениями, политическими доктринами и научными концепциями.

Заключая свое выступление, Г. Б. Корнетов сделал вывод о том, что историко-педагогический контекст позволяет теории и практике современного образования: а) глубже и полнее осознать, осмыслить, понять, объяснить, интерпретировать, оценить себя; б) выявить элементы («остатки») прошлого, существующие в настоящем; в) извлечь для себя уроки прошлого; г) идентифицировать себя с определенными традициями и тенденциями, направлениями и течениями, концепциями и теориями, технологиями методиками; д) легитимировать себя.

После обсуждения доклада Г. Б. Корнетова, в котором приняла участие исследователь из Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Орла, Калуги, Владимира, Рязани, Волгограда, Челябинска, Нижнего Тагила, главным редактором журнала «Педагогика», д.п.н., проф. Р. С. Бозиевым был проведен круглый стол

на тему «Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования».

В своем выступлении на круглом столе д.п.н., проф. Е. Ю. Рогачева показала, каким образом обращение к педагогическому наследию Дж. Дьюи может способствовать пониманию характера и особенностей компетентностного подхода, реализуемого в современном образовании как в России, так и за рубежом.

Обращаясь к традициям древнерусской педагогики д.п.н., проф. М. И. Макаров раскрыл значение изучения путей и способов воспитания добродетельного человека, разработанных нашими предками, при определении современных педагогических стратегий работы с подрастающими поколениями.

С докладом «Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного образования» выступил д.п.н. А. В. Уткин, который обосновал использование метода контент-анализа при изучении текстов научных статей, представленных в «Историко-педагогическом журнале» в их социально-педагогическом и историко-педагогическом контексте, что позволило выявить общие тенденции, связанные с подходами к решению насущных проблем современного образования¹.

Обращаясь к истории школ г. Санкт-Петербурга, А. Н. Шевелев проанализировал движущие силы и механизмы развития школьного об-

разования, значимые для осмысления ситуации, сложившейся в современных российских школах, и определения перспектив их эволюции в логике образовательной политики государства.

Значение идей Э. Д. Днепра, исследующего вопросы политической истории российского образования, для понимания достижений, проблем и перспектив теории и практики современного образования, раскрыл д.п.н., профессор А. А. Романов.

Р. С. Бозиев предложил в начале 2017 г., который является годом столетия Февральской и Октябрьской революций в России, провести круглый стол, посвященный обсуждению исторического феномена советской школы и педагогики, роли и месте советской педагогики в мировом педагогическом наследии, ее влиянии на теорию и практику современного образования.

В ходе круглого стола между его участниками разгорелась дискуссия о возможности интеграции историко-педагогического материала в различные педагогические дисциплины, изучаемые в высших учебных заведениях. Было высказано обоснованное мнение о необходимости создания учебного пособия, интегрирующего в себе историю и теорию педагогики.

20 апреля 2017 г. в Академии социального управления состоялась Пятый национальный форум российских историков педагогики «Образование в России и в мире в

¹ Уткин А. В. Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного образования // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 7–12.

контексте Октябрьской революции 1917 года». К началу мероприятия была издана монография «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества» объемом 26 п. л.¹ В книге представлены тексты 34 авторов из 15 регионов Российской Федерации. В материалах монографии реализован подход, рассматривающий историю педагогики, как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целесообразность, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики в качестве особой динамичной педагогической реальности прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности.

На форуме с сообщением «О круглых столах, проводимых журналом «Педагогика» по историко-педагогической проблематике совместно с кафедрой педагогики Академии социального управления выступил главный редактор журнала «Педагогика», д.п.н., проф. Р. С. Бозиев. Он представил участникам форума материалы круглого стола «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» опубликованные в журнале «Педагогика»².

Круглый стол был построен вокруг обсуждения идеи, согласно которой обращение к историко-педагогическому

контексту теории и практики образования способствует пониманию того, как, в чем и в какой степени прошлое влияет на настоящее, как существует в нем, обуславливает его развитие. Это предполагает «прочтение» педагогического настоящего с точки зрения исторических достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходивших в нем ранее и способствующих адекватному осмыслению, объяснению, пониманию, оценке теории и практики современного образования, а также перспектив их развития в будущем.

Р. С. Бозиев предложил организовывать подобные круглые столы на всех международных и всероссийских мероприятиях, посвященных историко-педагогической проблематике, которые проводятся кафедрой педагогики Академии социального управления два раза в год.

С докладом «Историко-педагогическая интерпретация революционных событий 1917 г. и их влияния на развития теории и практики образования» выступил Г. Б. Корнетов. В своем выступлении он показал, что Октябрьская революция зримо повлияла на сферу образования, на теорию и практику воспитания и обучения людей разных возрастов, на весь комплекс процессов социализации человека в рамках, говоря современным научным языком, и формального, и неформального, и информального

¹ Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017. 384 с.

² Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–107.

ного образования. По мнению Г. Б. Корнетова, Октябрьская революция обычно рассматривается как грандиозный проект переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни. Причем сам этот проект, процесс его реализации, полученные результаты и их последствия оцениваются весьма неоднозначно. Но Октябрьская революция, утверждает Г. Б. Корнетов, может и должна быть также рассмотрена, как грандиозный педагогический проект — проект создания Нового человека, человека нового коммунистического (социалистического) мира.

В формате форума состоялся круглый стол на тему «Образование в России и в мире в контексте Октябрьской революции 1917 года», который вели Р. С. Бозиев и Г. Б. Корнетов. В ходе обсуждения обозначенной проблемы выступили многие участники Форума. По итогам круглого стола в июне 2017 г. под редакцией Г. Б. Корнетова издан сборник «Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года»¹.

М. А. Лукацкий обратил внимание на необходимость четкого определения понятий, используемых при обсуждении указанной темы. Он также отметил, что многие идеи в сфере образования, выдвигаемые и реализуемые участниками Октябрьской

революции и объявляемые ими марксистскими, к марксизму, в лучшем случае, имели весьма отдаленное отношение. Это требует, по мнению М. А. Лукацкого, серьезного переосмысления философских и методологических оснований образовательной политики Советского государства, а также возникшей в результате революции так называемой «советской педагогики».

А. Н. Шевелев рассмотрел ситуацию, сложившуюся в теории и практики отечественного образования в результате Октябрьской революции, проанализировав ее в контексте более чем 70-летней истории Советского государства. Он показал возможность и необходимость различной интерпретации множества педагогических феноменов, имевших место в тот период времени.

А. А. Романов указал на актуальность изучения жизни и деятельности тех людей, которые оказали определяющее влияние на формирование советской школы и педагогики в первые два послеоктябрьских десятилетия — Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, М. Н. Покровского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и др.

Е. Ю. Рогачева сосредоточила внимание на влиянии, которое оказали события и результаты Октябрьской революции как на развитие теории и практики отечественного образования, так и на изменения, происшедшие в педагогике и школьном деле многих

¹ Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. 280 с.

зарубежных стран.

Доцент Воронежского государственного университета, к.п.н. Л. Э. Заварзина показала, что наиболее интересные программные педагогические идеи, ориентированные на гуманизм и свободу, в предреволюционные и послереволюционные годы в России высказывал П. Ф. Каптерев, который был кадетом и последовательно критиковал деятельность большевиков в сфере образования.

Доцент Калужского филиала Московского государственного технического университета, к.п.н. М. А. Полякова представила Октябрьскую революцию, с одной стороны, как перерыв постепенности в развитии отечественной школы и педагогики, а с другой стороны, как связующий момент в двух последовательных этапах ее эволюции.

Старший преподаватель Воронежского государственного университета, к.п.н. Л. Ю. Панина проанализировала опубликованные на страницах журнала «Педагогика» в эпоху перестройки (1986–1991) материалы, в которых делались попытки осмыслить результаты и последствия событий Октябрьской революции для теории и практики отечественного и

зарубежного образования. Она отметила, что в этом вопросе редакция занимала умеренно консервативную позицию.

Старший преподаватель кафедры педагогики Академии социального управления Е. Н. Астафьева показала, как П. П. Блонский в начале 1918 г. в статье «О воспитании в наши дни» протестовал против стремления использовать и белогвардейцами, и красногвардейцами детей и подростков для достижения собственных политических целей в ходе революционной борьбы.

Подводя итоги круглого стола, Г. Б. Корнетов обратил внимание на то, какое значение для понимания современной ситуации в российском образовании имеет обращение к революционным событиям 1917 г. и их последствиям для страны и всего мира.

Краткий обзор научных мероприятий, посвященных историко-педагогической проблематике, проведенных на базе Академии социального управления в 2015 — первой половине 2017 гг., убедительно свидетельствует о значении этой деятельности для консолидации и активизации исследовательского потенциала отечественных историков педагогики.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогические исследования в Академии социального управления / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука: материалы Десятой международной научной конференции*. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — С. 42–45.
3. Астафьева, Е. Н. Первое постсоветское отечественное пособие по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2013. — № 2. — С. 176–188.
4. 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.
5. Астафьева, Е. Н. Современные пособия по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2014. — № 1. — С. 206–214.
6. *Восхождение к истории педагогики*: монография. В 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2014. — 188 с.
7. *Восхождение к истории педагогики*: монография. В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2014. — 240 с.
8. *Генезис педагогической мысли и педагогической практики в истории человеческой культуры*: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2016. — 188 с.
9. *Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества*: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2017. — 384 с.
10. *Исторические пути развития образования и педагогики*: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 444 с.
11. *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.
12. *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции*. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 260 с.
13. Корнетов, Г. Б. Ежегодная национальная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. — 2011. — № 3. — С. 5–12.
14. Корнетов, Г. Б. *Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования*: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.

15. Корнетов, Г. Б. История педагогики: вопросы методологии / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 2. — С. 80–92.
16. Корнетов, Г. Б. История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. № 3 (27). — С. 136–145.
17. Корнетов, Г. Б. Первый национальный форум российских историков педагогики / Г. Б. Корнетов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 3. — С. 281–283.
18. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.
19. Корнетов, Г. Б. Предмет истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 1. — С. 40–59.
20. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–107.
21. Мудрость воспитания / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. — М. : Педагогика, 1987. — 288 с.
22. Мудрость воспитания: 2- изд., испр. и доп. / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. — М. : Педагогика, 1989. — 304 с.
23. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред., сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2017. — 280 с.
24. Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 212 с.
25. Очерки истории школы и педагогики народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1989. — 480 с.
26. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2015. — 384 с.
27. Теория и практика образования: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2016. — 304 с.
28. Уткин, А. В. Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного образования / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 7–12.
29. Уткин, А. В. Стенограмма XII международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики образования» / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 7–21.
30. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2016. — 420 с.

И. В. Дьяконов, В. В. Рыбаков

JANUA LINGUARUM RESERATA
 («ОТКРЫТАЯ ДВЕРЬ К ЯЗЫКАМ»)
 Я. А. Коменского

[Яромир Червенка. Предисловие к критическому изданию учебника Коменского *Janua*, выпущенному в Праге в 1959 г.]¹

(продолжение)

Давно признано, что изучение творческого наследия основателя современной педагогической науки Я. А. Коменского — задача перво-степенной важности. Наибольших успехов в этой области достигли чешские и немецкие учёные, так что ознакомить русского читателя с их работами крайне полезно. Учебник для школ под названием «Дверь к языкам», которому посвящена публикуемая здесь статья чешского филолога-классика, историка философии и комениолога Яромира Червенки (1903–1983), был впервые напечатан Коменским в 1632 году, после чего выдержал немало переизданий. Однако в России он почти не известен, по крайней мере, он известен гораздо менее, чем трактаты Коменского и его иллюстрированный учебник «Чувственный мир в картинках» (1658). Настоящая публикация ставит своей целью восполнить этот пробел и ввести русскоязычного читателя в проблематику, связанную с *Janua* Коменского.

Ключевые слова: «Открытая дверь к языкам»; учебники для школы; Я. А. Коменский; комениология; философия Нового времени.

I. V. Dyakonov, V. V. Rybakov

JANUA LINGUARUM RESERATA
 (“An OPEN DOOR TO LANGUAGES”)
 J. A. Comenius

[Jaromir Cervenka. Preface to the critical edition of the textbook Comenius *Janua*, issued in Prague in 1959]

It is a given fact that such a subject, as Comenius' studies (Comenius being a founder of contemporary didactics) are of a great importance for any seri-

¹ Пер. с лат. И. В. Дьяконова под ред. В. В. Рыбакова. Редактура перевода выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

ous scholar of the history of pedagogical science. The outmost progress of this discipline in the Czech Republic and Germany makes it necessary to inform a Russian reader on the works and results by the researchers from those countries. School textbook *An Open Door to Languages* (original Latin title: *Janua linguarum reserata*, first printed in 1632, then often reprinted) is far from being well-known in Russia, although it represents one of the most important masterpieces of Comenius practical pedagogy. Czech classical philologist and a historian of philosophy Jaromír Červenka (1903–1983) was an important comeniologist of the XXth century, so his preface to the critical edition of Comenius' *Janua* (which is published in Russian translation) includes a lot of important facts concerning the history of this textbook and philosophical influences on it from various sides. This translation is meant as filling the gap in knowledge on Comenius' *Janua* in Russian historical-pedagogical tradition.

Keywords: *Janua linguarum reserata*; school textbooks; John Amos Comenius; comeniological studies; a philosophy of the Modern Times.

III.

Изложив то, что касается содержания «Открытой двери к языкам», перейдем теперь к самой ее истории. Мы упоминали выше, что первоначальный текст «Двери к языкам» вышел в свет в Лешно в марте 1631 г. и впоследствии в этой редакции не издавался, если не считать бременского издания Виллериана 1634 г. Коменский не хотел его переиздавать, с самого начала считая сочинение несовершенным. «Я не желаю и не позволю впредь перепечатывать это первое издание», — писал он Мохингеру, когда еще не завершился 1631 год¹. По этой причине, если бы даже у нас не было иных оснований, кроме этих слов Коменского, то и тогда мы едва ли могли ожидать, что он включил этот текст первого издания в сборник

ODO (то есть в амстердамское собрание педагогических сочинений 1657 года. — *Прим. ред. перев.*). И в самом деле, если сравнить его с текстом, напечатанным в первой части сборника ODO, то обнаружатся многочисленные разночтения не только в мелких, но и в немаловажных деталях.

Ученые мужи, которые исследовали труды Коменского, как мы говорили выше, не приняли во внимание этот факт, и все, за исключением одного лишь Йозефа Шмахи, полагали, что первоначальный текст «Двери» совпадает с тем, что издан в сборнике ODO, — он и представляет собой единственную подлинную версию первой редакции «Двери». Так, Ян Квачала в перечне трудов Коменского² отметил как подлинное только это первое лешненское издание

¹ J. Kvačala. Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Anfange des XVIII. Jahrhunderts. Berlin, 1903 (далее: PR). I. p. 17.

² Ibid. II. p. 167.

1631 г., — твердо полагая, что оно соответствует тому, что включено в первую часть сборника ODO, — а Йозеф Ребер скупо говорит о первом лешненском издании: «Амстердамское издание содержит его точную копию: *Opp. did. I, p. 250–302*»¹. Даже в столь точном и более подробном, чем все остальные, сочинении, как то, авторами которого являются Й. В. Новак и Й. Гендрих², мы не находим никакого упоминания о том, что оба текста не тождественны друг другу. Но это вовсе не удивительно. Единственный известный до сих пор экземпляр первого издания, который хранился в городской библиотеке Циттау, было очень трудно достать, и он, конечно, мало кому попадал в руки. Более того, сам Коменский, по-видимому, ввел их в заблуждение, так как из слов, которые он предпослал в ODO первому тексту «Двери», можно было решить, что он приводит здесь первоначальный текст «Двери». Только от Йозефа Шмахи, как мы упоминали выше, не укрылись многочисленные несовпадения в двух текстах³, и он с большой тщательностью сверил оба текста, отметив различия в своем экземпляре ODO, который ныне хранится в библиотеке Пражского университета.

Итак, возникает вопрос: следует ли признать, что у первой редакции «Двери» — две версии; и этот вопрос попытался разрешить Йозеф Шмаха,

причем весьма, если можно так выразиться, оригинальным образом. Он счел, что текст, который мы читаем в ODO, принадлежит Захарии Шнайдеру, профессору Лейпцигского университета, и указал, что Коменский пересмотрел и местами переделал его первое, второе и третье издание⁴, мало того, когда Коменский немного погодя писал чешскую версию «Двери к языкам», которая во многих местах совпадает с амстердамским текстом, то он имел перед глазами издание Шнайдера⁵.

Это мнение Йозефа Шмахи не кажется нам правдоподобным по трем причинам. Вряд ли стоит полагать, что Коменский собирался включить в сборник своих трудов сочинение какого-либо другого автора, не указав его имени; отсутствует также всякое тому подтверждение, каким, например, могло бы быть письмо Коменского к Иоанну Доцемию⁶, из которого можно было бы заключить, будто он просил Шнайдера каким-либо образом улучшить и исправить текст «Двери». Еще невероятнее то, что он при написании чешской версии своей «Двери», которую высоко ценил, брал пример с чужого сочинения, когда хорошо известно, что в первоначальном тексте своей «Двери» он пытался приспособить латинский язык к чешскому⁷. Далее, существует ряд свидетельств того, что Коменский уже в 1631 г.,

¹ J.A. Comenii Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis. Gissae, 1896. p. 6, n. 1.

² J.A. Komenský. Jeho život a spisy. Praha, 1932.

³ Komenského Brána jazyků v Čechách. Učitel'ské noviny. VI. 1888. p. 446.

⁴ Ibid. p. 446.

⁵ Ibid. p. 481.

⁶ PR I. p. 31.

⁷ Methodus 1. n. XV. 5 – ODO II. p. 183, epist. ad Evenium ex a. 1630 in PR I. p. 12.

после того как вышло то первое издание, переписал его и исправил. В конце 1631 г. он пишет Мохингеру: «Итак, я занят переделкой сочинения, чтобы оно стало лучше и точнее отвечало своей цели»¹, а немного спустя, в начале 1632 г., пишет Винклеру: «Я был занят одним — чтобы второе издание стало более правильным»², что, по-видимому, свидетельствует о том, что сочинение уже было доведено до конца. В начале 1633 г. «Дверь» выходит в Данциге с немецким переводом Иоанна Мохингера и польским Андреаса Венгерсциуса, и мы находим там второе предисловие Коменского, которое следует за текстом «К образованным читателям» и озаглавлено: «И снова здравствуй, читатель»; там мы читаем: «Узнав в этом году мнения разных людей из различных стран и земель по поводу этой моей «Двери к языкам», я, часто побуждаемый разными издателями и прочими, кому была дана надежда, чувствую себя обязанным сделать более расширенный вариант книги, а также указатель и словарь. Больно, однако, от того, что нельзя исполнить обещание целиком. Ведь, хотя мы и приводим этот источник в намного более исправленном виде и пополненным не менее, чем 700 словами, но слова, фразы и прочее все еще не достаточно отшлифованы... Хватит пока что и этого

— чтобы иметь более точную, чем в первом издании, «Дверь», дополненную указателем и снабженную переводом на родной язык; следует напомнить кое-что об отдельных деталях»³. О том же самом «праве автора», как тогда говорили, свидетельствуют и слова, сказанные Коменским 3 ноября 1632 г. и обращенные к данцигскому издателю Андреасу Хюнефельду: «Я уступаю тебе, Андреас Хюнефельд, полное право... печатать и переиздавать... мою книгу под названием «Открытая дверь к языкам», которую я вновь просмотрел, дополнил и исправил, снабдив указателем»⁴. Помимо этого свидетельства самого Коменского можно привести еще также прибавленное к названию бременской «Двери», изданной в 1641 г. в типографии Бертольда Виллериана и совпадающей с амстердамским текстом, замечание: «Второе издание, напечатанное по образцу данцигского, исправленного и дополненного самим автором», и, что имеет решающее значение, свидетельство самого Коменского, писавшего в июле 1633 г. Доцемию: «Шесть месяцев назад в Гданьске вышло издание (т. е. «Двери»), повторно исправленное мною и пополненное примерно тысячей слов»⁵. Итак, следует отбросить все сомнения: данцигское издание от 1633 г., которое почти

¹ PR I. p. 17.

² Ibid. p. 20.

³ С. 7 в нашем издании (*Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janualem Comenii textum Bohemicum continens. Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata. Ed. J. Červenka. Praha, 1959*).

⁴ J. Kvačala. Korrespondence J. A. Komenského a vrstevníků jeho. Nová sbírka. Praha, 1897 (далее: Кор.). I. p. 171.

⁵ PR I. p. 35.

дословно совпадает с амстердамским текстом в ODO, **дополненное еще** одним предисловием Коменского, напечатанное в данцигской типографии под руководством самого автора, является второй версией ранней редакции «Двери»; его исправленный и, как он сам говорит, отшлифованный текст, заверченный уже в конце 1631 г., Коменский приложил к чешскому переводу и впоследствии включил в сборник ODO. **Так что в ранней редакции «Двери»** следует признать две версии, обе — подлинные тексты Коменского.

По выяснении этого осталось разрешить три затруднения, а именно: во-первых, почему Коменский включил в сборник ODO **этот переделанный** текст ранней редакции «Двери» как текст первого лешненского издания; во-вторых, точка зрения Йозефа Шмаха, который считает, будто данцигское издание вышло первым уже в 1631 г.; в-третьих, упоминание Мохингера в немецком предисловии к данцигскому изданию о том, что «Дверь» была издана в Лейпциге в 1632 г., то есть раньше, чем в Данциге.

Йозефа Шмаху ввело в заблуждение то позднее предисловие Коменского, которое было написано 15 декабря уходящего 1631 года. Хотя вряд ли следует сомневаться в том, что Коменский завершил тогда свое сочинение, ничто, однако, не подтверждает того, что эта книга действительно

вышла в указанное время. То, что Йозеф Шмаха ошибся, подтверждает ряд доводов. Так, 6 сентября 1631 г. Мохингер, который позднее перевел «Дверь» на немецкий язык и позаботился о ее издании в Данциге, пишет Курцману «о некоей «Двери к языкам», изданной в Польше по настоянию Коменского»¹, что доказывает, что тогда он еще знал о ней лишь понаслышке. Не раньше, чем на исходе 1631 г., Коменский пишет Мохингеру, что весьма благодарен ему за то, что тот собирается перевести «Дверь» на немецкий язык². Почти в это же время он уведомляет Доцемя о том, что в Данциге скоро выйдет трехязычная «Дверь»³, и тогда же появляется его второе предисловие к «Двери», о котором мы говорили выше. Но разные случайности задержали издание. Сам Коменский, как кажется, поздно послал Мохингеру свой исправленный текст «Двери», что видно из слов Мохингера в письме Курцману от 12 февраля 1632 г.: «...не напишу, если только у меня не будет готового нового издания «Двери к языкам», которое мы вскоре, как я надеюсь, получим из Польши»⁴. Задержку усугубил спор между данцигскими издателями — Георгом Рецием и Андреасом Хюнефельдом, так как Коменский договорился с Хюнефельдом, а Мохингер обещал право на издание Рецию. Пролетали месяцы, а долгожданная книга все не выходила. Хюнефельд, между тем, подал жало-

¹ Korr. I. p. 12.

² PR I. p. 17.

³ Ibid. p. 19.

⁴ Korr. I. p. 13.

бу на Реция в сенат города Данцига¹, а Коменский уже в начале ноября ожидал со дня на день, что в его руки вот-вот попадет труд, который задержался на такое долгое время, и горько жаловался в письме к Мохингеру на повторную задержку². Наступил декабрь, а дело так и не двигалось с места; это был последний месяц, когда Коменский — напрасно, как оказалось, — ждал из Данцига вести, «не напечатана ли она (Дверь) уже», и неоднократно просил Мохингера не мешкать³. Наконец, в добрый час начался 1633-й год. Мохингер отправил Коменскому экземпляр новоизданной «Двери»⁴, который приглянулся также Курцману, как мы узнаем из его письма Мохингеру от 12 февраля 1633 г.⁵ Все это, сказанное нами, показывает то же, что и слова Коменского в письме Доцемию от июля 1633 г., о котором мы упоминали выше: данцигское издание «Двери» 1633 г. является вторым изданием, подготовленным самим Коменским⁶, — первым же было лешненское, — и до этого в Данциге «Дверь» не выходила. Тем самым точка зрения Йозефа Шахи полностью опровергается.

А что мы можем сказать о лейпцигском издании «Двери»? Нет конечно никаких сомнений в том, что оно вышло позже данцигского, что подтверждается свидетельством не только

Мохингера, но и самого Коменского, так как в письме Винклера на исходе 1632 г. мы читаем: «...латино-немецкий (т. е. источник) будет вскоре напечатан в Лейпциге; так уже договорено между мной и Гроссием»⁷. Но ни там, ни в каком-либо другом месте ничего не говорится о Захарии Шнайдере; до нас не дошло никакого адресованного ему письма Коменского, и нет никакого иного свидетельства, из которого можно было бы заключить, будто Коменский просил его каким-либо образом исправить или дополнить «Дверь». В нашем распоряжении, к большому для нас сожалению, не оказалось ни первого, ни второго лейпцигского издания, но оказалось третье, вышедшее в свет в 1633 г., которое почти дословно совпадает с данцигским и амстердамским изданиями, приводит в названии только имя Коменского и не содержит иного предисловия, кроме того, что начинается обращением Коменского «К образованным читателям». Наконец, четвертое лейпцигское издание от 1634 г. снабжено введением Захарии Шнайдера и содержит расширенный им текст. На основании всего этого можно полагать, что Коменский отправил исправленный на исходе 1631 г. текст своей «Двери» в Лейпциг, и Гроссий напечатал его там с этими изменениями; участвовал ли уже тогда в

¹ PR I. p. 28 sq.

² Ibid. I. p. 30.

³ PR I. p. 22.

⁴ Ibid. I. p. 32 sq.

⁵ Когг. I. p. 16.

⁶ PR I. p. 35.

⁷ Ibid. p. 32.

издании Захария Шнайдер — неясно. Отсюда следует, что три первых лейпцигских издания «Двери», которые вышли в 1632–1633 гг., даже если они и были подготовлены без участия самого Коменского, в отличие от данцигского издания, содержат все же текст Коменского без всяких правок, и по этой причине их следует считать его подлинными текстами.

Рассмотрев все эти обстоятельства, мы можем сделать следующий вывод. Имеется две версии ранней редакции «Двери»: одну из них представляет первое лешненское издание, вторую — издание, исправленное и дополненное самим Коменским, а затем спустя более чем 25 лет включенное им в сборник ODO. Первая версия «Двери» вышла сперва, как мы упоминали выше, в Лешно в 1631 г., причем всего лишь в нескольких экземплярах; ее текст воспроизвело только бременское издание Виллериана от 1634 г. Вторая версия издавалась неоднократно:

1. В Данциге в 1633 г. За этим изданием спустя малый промежуток времени последовали другие — в 1634, 1635, 1637, 1641 гг.: первое из них вышло у Реция, прочие — в типографии Хюнефельда. Греко-латино-немецко-польская «Дверь», изданная в 1643 г. у того же Хюнефельда, и следующее издание 1647 г. дают не истинный текст Коменского, но текст, дополненный Доцемием, что пожелал сделать Хюнефельд, как мы узнаем из его введения. Данцигское издание 1657 г. содержит уже шарошпатакский текст.

2. В Лейпциге в 1632 г., за которым следует новое издание, по-види-

мому, в том же самом году, а затем еще одно — в 1633 г. Последующие издания, первое из которых вышло в 1634 г., были уже переработаны и дополнены Захарией Шнайдером, свидетельством чего является предисловие самого Шнайдера.

3. В Амстердаме — латино-немецко-французский и латино-голландский тексты — в 1638 и 1642 гг. у Иоанна Янсена.

4. В Кельне у Вильгельма Фрисиуса в 1641 г.

5. В Бремене у Бертольда Виллериана в 1641 г.

6. В Леувардене у Гисберта Зибо в 1643 г.

7. В Амстердаме в 1657 г. в сборнике ODO, части I, стр. 250–302, изданием коего труда руководил сам Коменский.

К этим изданиям, которые следует назвать подлинными текстами Коменского, присоединились другие тексты «Двери», разным образом расширенные и дополненные своими издателями, которые мы пока отложили, чтобы вкратце рассмотреть в главе V данного исследования.

К обеим подлинным версиям ранней редакции «Двери к языкам» следует прибавить также третью, написанную автором по-чешски в 1633 г., текст которой, как мы говорили выше, соответствует тому, что был предназначен для данцигского издания, за исключением самых незначительных деталей. Автор написал ее для нужд чешских учеников, как говорится в его собственном предисловии, хотя и неохотно, так как задумал тогда новый метод по-

дачи материала, который должен был сделать его более полным и стройным на всех его уровнях и открыть ворота к знанию не только латинского языка, но и всех свободных наук, и начал писать новую «Дверь». А она, как он говорит, все еще была «в мастерской» (*in officina*) и не готова к изданию. Но, так как некоторые упрекали его, говоря, что нехорошо, мол, что немедкий, польский, французский и английский переводы уже вышли, а чехи, земляки автора, не имеют ее перевода на родной язык, он решил издать ее в той редакции, в какой она была до сих пор, то есть в данцигской редакции, чтобы чешские ученики также имели подходящее средство познания — благодаря этой частице его нового метода, изданной только лишь для того, чтобы узнать мнение о ней¹.

О версиях ранней редакции «Двери» сказано достаточно. То, что Коменский не был доволен ею даже в переделанном виде, мы показали в конце предыдущей главы. Ибо некоторые необходимые для познания всего мира вещи там отсутствовали, а те, которые он там собрал, казались ему связанными и выстроенными отнюдь не лучшим образом; он не находил в своем сочинении той гармонии, которая давала бы истинный и целостный

образ всего мира. Поэтому он обещал, как сам говорит, более совершенный труд уже в предисловии, предпосланном первому изданию², а также во введении к чешскому варианту «Двери», где он признается, что уже знает новый путь для лучшей подачи материала³, и повторяет это намерение в «Речи к жителям Вроцлава» (*Dissertatio ad Vratislavienses*): «Следует лучше работать над тем, чтобы мы действительно имели «Дверь» (что я обещал в первом предисловии), твердо стоящую на прочных столбах самих вещей»⁴. В 1642–1648 гг. он целиком отдался этой работе в Эльбинге, и там появилась другая редакция «Двери», напечатанная в 1649 г. в Лешно; это было не только новое и исправленное издание, но вполне новая книга, как справедливо замечает Штефан Шплайсс в предисловии к шаффаузенскому изданию: «Когда же автор увидел, что может что-то расположить удачнее, а что-то преподать понятнее, он, внося в текст «Двери» последние коррективы, в конце концов так исправил ее и отделал, что она в сравнении с предыдущими изданиями по праву может быть названа совершенно новой и весьма достойной книгой»⁵. Мы рассмотрим эту редакцию в следующей главе.

¹ С. 11 и далее в нашем издании (*Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janua Comenii textum Bohemicum continens. Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata. Ed. J. Červenka. Praha, 1959*).

² Ibid. p. 7 – ODO I. p. 254.

³ Ibid. p. 11. sq.

⁴ § 65 – ODO I. p. 355.

⁵ PR I. p. 318.

IV.

Поздняя редакция «Двери», завершенная автором в Эльбинге и изданная в 1649 г. в Лешно, является, как мы уже сказали, совершенно новой книгой, заново созданной и не похожей на ту первую, которая, как Коменский уверял с самого начала, была несовершенным и грубым черновым наброском. Если он вступил на путь написания той ранней «Двери», так сказать, наугад, пользуясь знанием, полученным прежде всего из опыта, то к созданию поздней редакции он приступил, вооружившись теорией, которая возникла из наблюдения над языками и которую он сам, много лет занимаясь исследованиями, относящимися к изучению самих корней языка, изобрел и изложил в «Новейшем методе изучения языков», книге досконально продуманной и созданной ценой упорного труда. В гл. 15, которая весьма обширна и дошла до нас в первоначальной рукописи — в бумагах, оставшихся после Самуэля Хартлиба¹, он подробно разбирает «Дверь к языкам», строго критикует ее раннюю редакцию и излагает причины, по которым материал следовало переработать.

Рассмотрим теперь, что Коменский ставил в вину своей ранней «Двери» и как он хотел ее исправить в переделанном издании. В «Новейшем мето-

де изучения языков», после того как он уже переработал старое и подготовил к печати новое издание «Двери», он, вспоминая историю создания этой книги, говорит: «В самом деле, когда я впервые писал «Дверь к языкам», то вначале постоянно ориентировался (об этом уже говорилось) на родной для меня, то есть чешский, язык, чтобы слово соответствовало слову, а фраза — фразе, и порядок слов нигде не менялся²... Теперь, когда принимать во внимание отдельные языки нет смысла, по-видимому, стоит включить сюда только то, что, как говорит разум, является для языков общим»³. Раннюю редакцию «Двери» Коменский, по-видимому, готовил только для нужд своего отечества и приспособлял ее к своему родному языку, подтверждением чему является чешское издание от 1633 г.; теперь же, когда «Дверь» была принята чуть ли не у всех европейских народов и переведена на разные языки, он решил написать книгу для нужд всего круга земного.

Тому, чтобы изложить материал, поданный в ранней редакции «Двери» лучше и изящнее, препятствовал принцип, усвоенный от ирландских отцов, — дабы одно и то же слово не появлялось где-либо в тексте вторично: «В прежнем издании («Двери») анализ вещей не был полным, так как после того как было принято решение не повторять слова и почти не

¹ Тем, что сохранилось от Самуэля Хартлиба, ныне владеет лорд Деламер. Рукописный кодекс «Новейшего метода изучения языков» в ранней редакции обнаружил профессор Дж. Х. Тенбулл, который подарил микрофильм с его текстом Институту Коменского Чехословацкой Академии наук.

² Ср. также: PR I, p. 17.

³ Meth. I. n. XV. 5 – ODO II, p. 183.

использовать их иначе, как только в одном значении, по необходимости пришлось уклоняться от слов и скорее оставлять описание предмета незавершенным или неясным, чем повторять слова». При написании второй редакции Коменский, по его собственным словам, отказался теперь от этой глупости¹.

Но не это оказало решающего влияния на то, что Коменский решил полностью переделать «Дверь к языкам». Мы уже говорили выше, что он и в ранней ее редакции обращал внимание не на изучение одного языка, но на все вещи, на познание их во взаимосвязи всего мира, но этот ее вариант не соответствовал, на его взгляд, своей задаче и плохо описывал непрерывную последовательность вещей, так чтобы одни казались зависящими от других, а все они — связанными между собой. Поэтому он в той же посвященной «Двери» главе в «Методе языков» повторяет, что нужно смотреть не на язык, но главным образом на вещи: «Речь — это словесный образ вещей; ведь она ведется не о чем-то несуществующем, но о вещах, чьи образы тот, кто говорит, представляет в уме и, облекая в слова, передает в ум слушающего»²; в другом месте он утверждает, что познание вещей следует предпочитать познанию языка и слов и что вещи надо изучать вместе со словами

и рассматривать их в виде целостности: «Мы призываем создать некую общую таблицу из вещей и слов, в которой бы все мироздание и вся совокупность человеческой речи располагались параллельно, где простейшие слова и кратчайшие фразы стояли бы исключительно на своем месте и такой единой и непрерывной цепью, что окончание ее обнаружилось бы только в самом конце, а в середине находилось бы все остальное (вещи и слова), так что ничего не нужно было бы повторять; и все было бы ясным, легким и плавным, и каждому из людей это было бы приятно читать, наподобие исторических трудов, и удобно понимать. И всякий, кто это увидел бы, прочел и осознал, уверенно сказал бы, что увидел весь непрерывный ряд вещей и понял весь язык»³. Наконец, еще в одном месте он со всей ясностью излагает суть своего замысла: «Первейшая цель нашего изложения — развернуть табулатуру вещей»⁴.

Итак, при написании этой новой «Двери к языкам» Коменский стремился к тому, чтобы ученики познавали сами вещи, а не только слова, что видно также из письма к Кольбовию, написанного 5 августа 1650 г. Поскольку некоторые, не исключая самого Кольбовия, ставили Коменскому в вину то, что он не включил в заново переработанное издание «Двери» все слова латинского

¹ Ibid. XV. 2 – ODO II. p. 182.

² Ibid. II. 4 – ODO II. p. 21.

³ Ibid. V. 13 – ODO II. p. 53.

⁴ Ibid. XV. 11 – ODO II. p. 185.

языка¹, автор, поясняя, что его сочинение имеет и иную цель, помимо обучения языку, говорит: «Наш замысел «Двери к языкам» имеет иную цель, а именно, чтобы люди имели возможность лучше во всем разбираться и вооружать себя наилучшими для житейских занятий средствами. Ведь здесь содержится и разворачивается перед глазами как бы всеобщая история вещей: приводя все первейшие вещи, какие есть в мире, и облекая их в собственные наименования, она так содействует умам юношей, вводимых в мир и в курс дел, во всем, что им выпадает на долю (или увидеть в самих себе, или обдумать то, что рассказано авторами), как обычно хороший сборник извлечений из руководства по праву помогает тому, кто собирается вступить в богатое наследство»². Итак, Коменский хотел, чтобы вновь переработанная «Дверь» стала «малой энциклопедией вещей»: «Итак, она будет считаться более полным, правильным и точным, чем прежде, собранием вещей, и в действительности неким малым миром и энциклопедией или источником наук и искусств, где учащиеся смогут увидеть, что та или

иная вещь представляет сама по себе (ибо там будет много определений), из каких частей она состоит, что производит или чему подвергается в целом виде или по частям, каким образом прекращает свое существование и в какие вещи перерождается, и пр.»³. Поэтому и материал, подаваемый в «Двери», дабы он сделался образом этой истинной малой пансофии, охватывая все вещи мира, был расширен и расположен иным образом. Что касается расширения материала, то сам Коменский говорит: «Мы сочли целесообразным добавить некоторые названия и тем самым полнее истолковать понимаемые под ними новые предметы, в особенности это касается наук, которых насчитывают четыре: философия, медицина, правоведение и теология, или религия, так как они считаются четырьмя краеугольными камнями человеческого знания. Ведь в прошлой «Двери» понятия из области правоведения и религии не были приведены»⁴.

Когда многое было таким образом добавлено, текст переработанной «Двери» сильно вырос, но число глав и фраз Коменский все же сохранил

¹ То, что ученые мужи в это время просили Коменского, работавшего над новой версией «Двери», о странных и вздорных вещах, подтверждает письмо Мерсеню, написанное Хартлибу и Коменскому 19 апреля 1648 г., в котором мы читаем: «... и я снова тогда повторяю, что будет здорово, если господин Коменский в новом творении или сочинении, подобном «Двери к языкам», использует все пропущенные в «Двери» латинские слова как древней эпохи Плавта и Пакувия, так и средних веков и нового времени, дабы не оказалось пропущено ни одно слово, чтобы тот, кто будет пользоваться этой второй «Дверью», мог впоследствии без запинки читать и понимать все старые и новые (со времен Карла Великого) слова» (Analecta Comeniana. Coll. J. Kvačala. Iurievi, 1909. p. 107.).

² Korr. I. p. 168.

³ Meth. I. n. XV. 3 – ODO II. p. 182.

⁴ Ibid. XV. 7 – ODO II. p. 184.

прежним, дабы не казалось, что это другое сочинение¹. Он также снабдил новую «Дверь» несколькими графическими изображениями, которых, как видно из письма, отправленного 14 марта 1647 г. Вольцогену, собирался добавить еще больше², чтобы дать ученикам наглядное представление об излагаемых предметах, а в полной мере он реализовал этот замысел впоследствии в «Луцидарии»³ и особенно в «Мире чувственных вещей в картинках». Что касается нового способа расположения материала, то мы рассмотрим его ниже в связи самим характером и формой всего сочинения.

Когда в предисловии, предположительно чешскому варианту «Двери», Коменский обещал придумать для «Двери» новый метод, который был бы лучше (чем тот, к которому он следовал в ранней редакции книги) и который мог бы дать ученикам не только более полное знание языка, но и более глубокое и совершенное знание всех свободных наук, более того, когда он говорил, что эта «Дверь» находится уже «в мастерской», то он, конечно, не догадывался, какое тяжкое бремя на себя возложил. Даже в начале 1643 г., когда он приступил в Эльбинге к работе над этой поздней «Дверью», ему все еще было неясно, на какой трудный путь он вступил, ибо он надеялся иметь ее полный и

завершенный текст уже в этом году, как видно из письма, отправленного им в это время Вольцогену: «Более того, следует наперед объявить, что в этом году эта новая «Дверь к языкам» будет с Богом завершена и, как мне того хотелось, доведена до той задуманной идеи совершенства — и они обе станут приятной и веселой прелюдией к действительному учению»⁴. Но дело шло вперед не так скоро, как он надеялся, свидетельством чего является другое письмо к тому же Вольцогену, отправленное 21 апреля 1643 г.: «Я рассчитывал переделать текст «Двери» не более, чем за два или три месяца, — но у меня уже ушло на это дело четыре месяца, и я не знаю, хватит ли еще четырех: на такую массу мелочей и терний мы наткнулись»⁵. Наконец, на исходе 1647 г. Коменский, по-видимому, довел до конца весь корпус «Двери», то есть текст, грамматику и словарь, как видно из письма Вольцогену: «Хоть я и надеюсь, что смогу завершить «Дверь к языкам» (вместе с «Преддверием») со всем, что к ней относится, ко дню св. Михаила, все равно останется все, что касается структуры «Залы» (третья часть трилогии. — *Прим. ред. перев.*) — ее придется перерабатывать столь же усердно»⁶. О том, что поздняя «Дверь» была, несомненно, завершена и готова уже в начале 1648 г., свидетельствуют слова Коменского

¹ Ibid. XV. 10 – ODO II. p. 185.

² Patera A. J. A. Komenského korespondence. Praha, 1892 (далее: Patera), p. 130.

³ Т.н. «раскрашенной книге». — *Прим. пер.*

⁴ Ibid. p. 66.

⁵ Ibid. p. 67.

⁶ Patera, p. 140.

в письме Мохингеру, написанном в Эльбинге 16 апреля 1648 г.: «Поздно призывать к завершению «Двери к языкам» всеми словами Цицерона, ибо труд уже полностью готов, так что в нем ничего нельзя изменить»¹.

Так возникла эта поздняя «Дверь к языкам», которую Коменский напечатал в 1649 г. в Лешно в типографии Даниела Феттера, и только ее он отныне признавал своей, а раннюю редакцию решительно отверг. «Ту раннюю «Дверь» я более не признаю своей и хочу ее забыть», — говорит он в первом кратком предисловии, предпосланном тексту «Двери» в ODO², и в том же предисловии к амстердамскому изданию Зейделя: «... хотелось бы напечатать этот завершённый экземпляр (то есть вторую редакцию «Двери»), но не те первые попытки прежнего времени, коими являются первое — лешненское — издание и последующие (данцигское, лейпцигское, гамбургское, лондонское, парижское, женевское и прочие, в том числе амстердамское, последнее — пятиязычное), которые я более не признаю своими. Но вот позднее лешненское издание, а также шарошпатакское, шаффхаузенское, шюрихское, тюрингенское и настоящее издание Зейделя я объявляю не первой попыткой, но уже завершённым сочинением»³.

И правда, если мы посмотрим на тот объем вещей и слов, который

содержит поздняя редакция «Двери» (к которой едва ли можно еще что-то добавить), и на принцип, которому здесь следовал автор (чтобы все проистекало из единого, а затем вновь возвращалось к единому, дабы первые и последние, высшие и низшие были весьма тесно связаны и выражали и описывали всю совокупность вещей в ее гармонии), то нельзя не признаться, что Коменский тут блестяще справился с задуманным делом, и славное подтверждение этому дает материал, расположенный в одном общем виде:

I. Бог — гл. 1.

II. Природа:

1. Основания природы (первые элементы, эфир со звездами, огонь с огненными метеорами, воздух с ветрами, вода с водными метеорами, земля с минералами) — гл. 2–7.

2. Металлы (минеральные воды, металлы, обычные и драгоценные камни) — гл. 8–10.

3. Растения (растения по родам, грибы по видам, травы и плоды трав, кустарники и плоды кустарников, деревья и древесные плоды,) — гл. 11–14.

4. Животные (животные простейшие родом и видом: извивающиеся, ползающие, пресмыкающиеся; птицы и прочие летающие, рыбы и прочие плавающие, четвероногие: крупный и мелкий скот, дикie звери, амфибии) — гл. 15–19.

¹ Analecta Comeniana, p. 106.

² ODO I, p. 250.

³ С. 118 в нашем издании (*Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janualem Comenii textum Bohemicum continens. Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata. Ed. J. Červenka. Praha, 1959*).

III. Человек:

1. Человек, рассматриваемый в целом (в своем рождении, течении жизни, смерти, кончине и прочее) — гл. 20.

2. Человек, рассматриваемый особо (внешние органы человеческого тела, костные и мышечные части тела, телесные соки и ветры, природные функции, жизненные функции, животные функции с чувствами, побуждениями и покоем, ум со страстями и совесть) — гл. 21—28.

3. Превратности, случающиеся с человеком помимо природы (внешние и внутренние недуги, угасание естественных свойств) — гл. 29—31.

IV. Человеческие труды, которые называются механическими:

1. Труды, относящиеся к пропитанию (садоводство, земледелие, производство муки, искусства по выпечке хлеба, искусства по производству мяса, приготовление напитков) — гл. 32—37.

2. Труды, относящиеся к производству одежды, жилищ, а также

орудия разных человеческих занятий (виды одежды, виды строительства, виды полезных ремесел, изготовление стекла, металлов, дерева, шкур) — гл. 38—42.

Дополнения:

1. Езда верхом и на повозках, плавание и мореходство, движущие машины — гл. 43—46.

2. Развлекательные искусства — гл. 47.

V. Искусства, относящиеся к человеческой культуре:

1. Идея и орудия культуры (что такое человеческая культура, грамота и книги, школы) — гл. 48—50.

2. Науки и их порядок:

А. Философия — гл. 51:

а) метафизика (идеи);

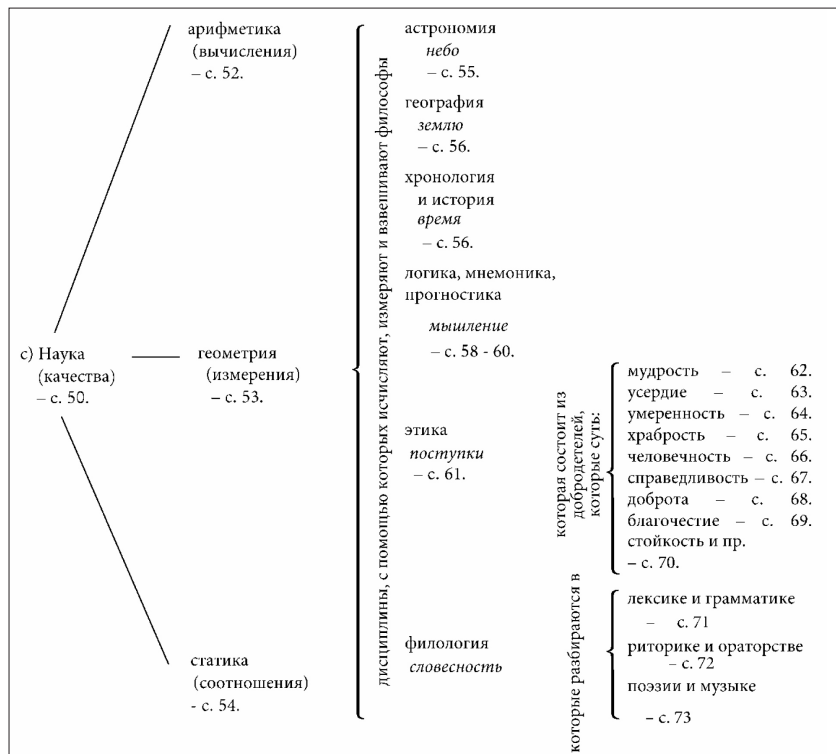
б) физика (природа).

Б. Медицина — гл. 74.

В. Юриспруденция — гл. 75.

Г. Теология — гл. 76.

3. Просвещенный образ жизни — гл. 77.



VI. Человеческое общество и его формы:

1. Семья (экономика, брачные узы, родители, наследники, перемены в экономике) — гл. 78—82.

2. Город (город, его части, их описание, городские магистраты и их задачи:

- а) доставлять достаточное количество нужных вещей — торговцы;
 - б) заботиться о здоровье — врачи;
 - с) вершить правосудие — судьи)
- гл. 83—87.

Дополнения:

1. Виды отдыха (театр, игры и пр.) — гл. 88.

2. Пиршества — гл. 89.

3. Похоронные обряды — гл. 90.

3. Государство (что такое государство и разные формы государств, король, знать, королевские чиновники, придворные; мир и война, войско и его части, оружие, виды сражений) — гл. 91—93.

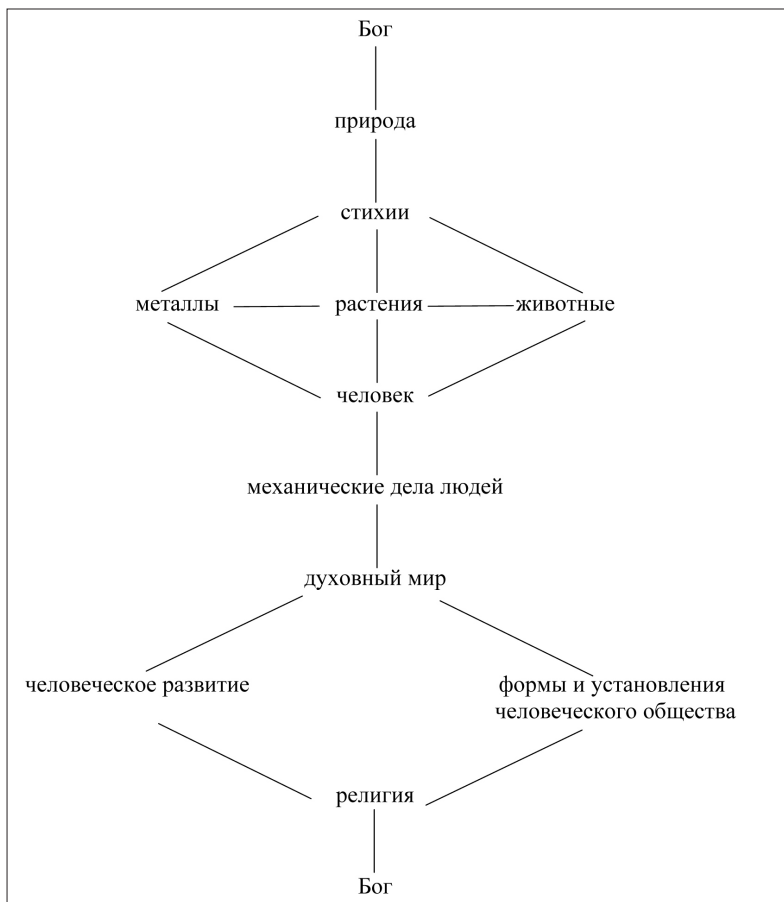
VII. Религия:

- 1. Что такое религия и разные виды религий — гл. 94.
- 2. Язычество — гл. 95.
- 3. Иудаизм — гл. 96.
- 4. Христианство — гл. 97.
- 5. Магометанство — гл. 98.

VIII. Промысел Божий и конец всего (добрые и злые ангелы, каким

образом мир управляется Богом, Страшный суд, возвращение всего сущего к Богу) – гл. 99.

Материал, если представить его в целом, образует такую схему:



Если мы рассмотрим и осмыслим общие особенности всей поздней «Двери к языкам» и принцип подачи в ней материала, то, каким образом из Бога, единого и всеобщего целого, в котором потенциально содержится все, мир разворачивается во всей своей

полноте и разнообразии и через явления природы, то есть металлы, растения, животных, доходит до человека, квинтэссенции всего сущего, который своими трудами приспособливает природу к своим нуждам и воспроизводит для себя свой собственный мир,

мир духовный, чтобы через науки, через нравственные заповеди, через общественные установления подняться к вере и вновь соединиться таким образом с Богом, то мы увидим, что перед нашими глазами действительно вырастает дерево мира Коменского. Поэтому Коменский, когда он говорит в предисловии, предпосланном шарошпатакскому изданию «Двери», что здесь перед глазами читателя разворачивается некая всеобщая история вещей¹, то он не преувеличивает действительность. Он на самом деле исполнил в поздней «Двери» те законы написания истинной энциклопедии, которые некогда сформулировал в «Предвестнике»², то есть законы пансофии, которая является живым образом универсума, пребывающего во всесторонней связи сам с собой, всесторонне одушевляющим сам себя, отовсюду наполняющим сам себя плодами. Эта «Дверь», охватывающая все вещи универсума определенным и органическим образом, передающая не только природные и человеческие вещи, но и духовные, — которыми, как часто жалуется Коменский, авторы энциклопедий того времени пренебрегали и отделяли философию, то есть науку о явлениях природы, от теологии³, — по праву должна считаться не-

кой малой пансофией, первой и несомненно замечательной ступенью к той истинной и полной пансофии, которой Коменский в полной мере отдавался в последние годы своей жизни.

Переработанная «Дверь к языкам» снискала одобрение многих ученых мужей, о чем свидетельствуют не только письма Кольбовия⁴, но и отзывы Шпльяса⁵, Штоккара⁶ и прочих, хотя многим, тем не менее, показалась сложной для обучения детей⁷, и не без основания. Ибо Коменский, чтобы создать эту малую энциклопедию вещей, наполнил свой труд столькими разными словами — редкими и малоупотребительными, причем не только латинскими, но и греческими и варварскими, что можно было решить, что Коменский, хотя и сумел подать материал гораздо лучше, впал в ту же ошибку, что и первые издатели, дополнявшие текст «Двери», так как постоянно вставлял не простые перечни названий, но все выражения, правда, осмотрительно и расположенными по порядку. Ведь если мы почитаем поздний текст «Двери», то удивимся, сколько всего должен был охватить ум ребенка. Почти бесконечные ряды разных ремесленных инструментов, названия и обозначения планет и звезд, чуть ли не все недуги

¹ С. 116 в нашем издании (*Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janua Comenii textum Bohemicum continens. Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata. Ed. J. Červenka. Praha, 1959*). — ODO III. p. 218.

² § 39 — ODO I. p. 423.

³ Ср.: Prodr. 26 — ODO I. p. 415 sq. Diluc. 12 — ODO I. p. 467.

⁴ PR I. p. 240.

⁵ Ibid. I. p. 318.

⁶ Ibid. I. p. 326.

⁷ Korr. I. p. 148.

и беды, постигающие человеческое тело, вся логика в зачаточном виде, законы и правила почти всей поэтики и риторики и многие другие вещи предлагались для изучения мальчикам одиннадцати или двенадцати лет, умы которых никоим образом не были способны объять все это. Поэтому она не слишком распространилась, и последовало лишь несколько ее изданий, тогда как текст ранней «Двери» неоднократно переиздавали, невзирая на мнение Коменского.

Текст поздней лешненской «Двери» Коменского представляет первую версию второй редакции «Двери» и, насколько нам известно, впоследствии издавался дважды. Первым из этих изданий является то, что увидело свет в силезской Олеснице в типографии Зайферта, а вторым — то, что вышло в Лондоне в 1656 г. иждивением Джона Кларка.

Олесницкое издание носит заглавие: «Открытая дверь латинского языка Яна Амоса Коменского, естественным образом излагающая структуру вещей и языка. По мысли автора, для преподавания по законам метода «Двери» в школе силезской Олесницы. Олесница, типография Иоанна Зайферта». Оно обращает на себя наше внимание по ряду причин. Как видно из названия, этот

текст «Двери» был издан только для нужд олесницкой школы, где он должен был преподаваться по законам метода «Двери», а не по законам «Новейшего метода языков», как, например, было указано Коменским в заглавии поздней лешненской версии «Преддверия». Текст этого издания почти дословно совпадает с поздним лешненским текстом, но предисловие Коменского, предпосланное последнему, здесь опущено, и издатель привел вместо него слова параграфа 16 гл. 15 «Новейшего метода языков»¹. Далее год издания также отсутствует в заглавии.

Это обстоятельство, по-видимому, заставило автора перечня книг Коменского, которые держал тогда в своей библиотеке некий Рихард Арон, берлинский учитель² (ведь это — первое упоминание об олесницком издании «Двери», то, которое внесли в свои списки Квачала³ и Зибрт⁴), считать, что данное олесницкое издание вышло раньше позднего лешненского издания Коменского, и в своем примечании к заглавию олесницкой «Двери» датировать его 1647 годом, — нам неясно по какой причине. То, что это мнение лишено достаточных оснований, показывают три обстоятельства: во-первых, едва ли следует считать вероятным тот факт, что Коменский

¹ По поводу текста «Двери» следует напомнить, что нами дается только латинский текст, а перевод на родной язык исключается, и мы призываем и умоляем навсегда его исключить (например, из изданий, которые готовятся для нужд школяров), ибо по теории нашего метода он должен воспроизводиться старанием самих учеников (при помощи словаря и грамматики).

² Этот перечень без указания имени автора приведен в: *Monatshefte der Comenius-Gesellschaft*. II. 1893, p. 146–148. Олесницкая «Дверь» отмечена на стр. 147.

³ PR II. p. 177.

⁴ ВСН V. p. 425 nr. 19042.

предоставил Иоанну Зайферту, олесницкому типографу, рукописную версию поздней «Двери» в готовом и окончанном виде в то время, как еще не вышло в свет его лешненское издание. Во-вторых, что является немаловажным, поздняя «Дверь» еще не была завершена Коменским в 1647 г., как видно из письма к Вольцогену от самого конца 1647 г.¹ И, наконец, в-третьих, «Новейший метод языков», слова которого приведены во введении к олесницкому изданию, был, как известно, доведен автором до конца в 1647 г. и издан только в 1648 г. Отсюда следует несомненный вывод: олесницкое издание «Двери» никоим образом не могло выйти в 1647 г. Но датировать это издание очень трудно, более того, невозможно. Наиболее вероятным, однако, представляется, что оно вышло в свет чуть позже позднего лешненского издания, возможно, в 1649 г., и ранее шарошпатакского издания, которое предлагает уже исправленный и очищенный Коменским текст, то есть до 1652 г.

Что касается лондонского издания «Двери» Кларка, то оно вышло в 1656 г. под названием «Открытая дверь к латинскому языку, естественным образом излагающая структуру вещей и языков (по законам «Новейшего метода языков»), написанная Яном Амосом Коменским. С добавлением этимологического списка отдельных слов из словаря «Двери», Варрона, Скалигера, Исидора и других уважаемых авторов. Напечатал G.D. (в

английском заглавии, которое следует далее, W.D.). Этот текст «Двери» дословно совпадает с поздним лешненским изданием, за исключением параграфов 618–633, 962–963, которые следуют шарошпатакскому тексту, в силу чего опровергается примечание Игнатия (Ченека) Зибрта, сделанное в перечне книг, относящихся к чешской истории², под № 18918, что это, мол, то самое издание, которое Коменский отверг в предисловии к своему «Дополнению»³. Ведь в этом месте «Дополнения», в своем письме от 1 января, Коменский пишет Рулицию: «Ты уже знаешь, что недавно ошибся и ввел меня в заблуждение, когда сообщил, что наше последнее издание «Двери» (более полное и имеющее вид малой энциклопедии в большей мере, чем прежнее, которое мы более не признаем своим) переведено на английский язык и открыто продается. Ибо мы постарались достать один экземпляр и просмотрели его: и вот, это оказалось старое издание, всего лишь расширенное за счет новых дополнений, которых я еще не видел. Первым из них была предпосланная «Преддверию» и нашей «Двери» «Начала Двери к латинскому языку» (*Januae Latinitatis fundamentum*), как ее угодно было назвать автору (который указал свое имя всего лишь инициалами G.P.): это — основы латинского языка, включенные в текст». Итак, это издание никоим образом не могло быть тем упомянутым выше изданием Кларка, так как

¹ Patera, p. 140.

² ВСН V. p. 406.

³ ODO IV. p. 9.

последнее, во-первых, содержит поздний лешненский текст, составленный, как сказано в заглавии, по законам «Новейшего метода языков», во-вторых, мы не находим там ни раннего текста, который Коменский уже отверг, ни «Преддверия», ни «Начал Двери к латинскому языку», и, в-третьих, ее издатель указал свое имя не буквами **G.P.**, а буквами **G.D.** (по-английски **W.D.**). Коменский, несомненно, имел здесь в виду издание, подготовленное Томасом Горном и Иоанном Роботэмом, в английском заглавии которого мы читаем: **«As also, there is now newly added the Foundation to the Janua, containing all or the chief Primitives of the Latin Tongue, drawn into Sentences, in an Alphabetical order by P.G.»**, и которое предлагает расширенный издателями ранний текст «Двери» с предпосланными ему «Преддверием» и «Началами Двери к латинскому языку». Это издание, о котором мы упомянем в следующей главе, впервые вышло, как кажется, в 1640 г.¹ и — насколько мы смогли выяснить — переиздавалось в 1643, 1647, 1650, 1652 и 1659 гг. Но, поскольку Коменский писал в начале 1657 г. в адресованном Рулицию письме о книге, недавно ему присланной и, без сомнения, недавно изданной, последняя никак не может являться книгой, изданной на средства Кларка, но должна рассматриваться как издание «Двери», воспроизводящее текст ранней редакции «Двери» и содержащее «Начала Двери к латинскому языку»,

подготовленное **G.P.** и выпущенное в свет в 1656 г.

Рассмотрев первую версию второй редакции «Двери», то есть второе лешненское издание, перейдем ко второй версии, переделанной для нужд школы в Шарошпатаке. Когда Коменский был призван в 1650 г. в Шарошпатак, то с трудом добился разрешения обновить и исправить к лучшему распорядок школы, которая там была. Сперва в мыслях у него было провести в действие свой план семиклассной пансофической школы, изложенный в его собственном сочинении, которое называлось «Пансофическая школа»², но, так как многие были против и не хотели, чтобы их дети так долго учились в школе, ему пришлось согласиться лишь на трехклассную школу. Итак, в Шарошпатаке было три класса школьного обучения — классы «Преддверия», «Двери» и «Залы», для каждого из которых Коменский подготовил книги, то есть словарь, грамматику, тексты, пользуясь теми, которые написал в Эльбинге. Так, в шарошпатакской типографии был издан свод «Школьного обучения» (*Eruditio scholastica*), содержавший три части, второй ступенью которого и является та переработанная «Дверь», окончательно отшлифованная, как говорит Коменский, в Шарошпатаке, «которая (в сравнении со вторым лешненским изданием) не претерпела никаких изменений, кроме более правильного порядка слов, а именно, чтобы подлежащее всегда предшествова-

¹ Когт. I. p. 92.

² ODO III. p. 7–58.

ло сказуемому, и они бы стояли близко друг к другу, дабы везде была лучше видна естественная структура речи»¹. Что касается самого содержания, то Коменский, без сомнения, верно пишет, что эта «Дверь» не подверглась изменениям; ведь ничего не было ни добавлено, ни убавлено. Но если мы обратим внимание на форму этой версии «Двери», то впечатление будет обратным: ведь вряд ли найдется хотя бы одно высказывание или изречение, в котором не был бы изменен порядок слов. Коменский, без сомнения, следовал здесь правилу, чтобы ученики могли легче понимать то, что читали, и его «более правильный порядок слов» — это не что иное, как то, чего учителя в гимназиях обычно требовали от учеников в те времена в случае, если более длинную или сложную греческую или латинскую фразу требовалось перевести на родной язык, а именно: выстроить отдельные части так, чтобы последующие словосочетания следовали за первым, чтобы во всяком предложении подлежащее занимало первое место, за ним следовало сказуемое, а потом — в определенном порядке прочие части речи. Вот то, что Коменский стремился переделать в «Двери»; ибо он видел, что текст слишком сложен для детских умов, и поэтому выстраивал слова в таком порядке, что фраза с первого взгляда становилась ясна, и трудности учения уменьшались. Это изменение, которое произведено, конечно, в пользу учащихся, а не в пользу чистоты латинского языка, ученые мужи

часто ставили Коменскому в вину.

Шарошпатакский текст «Двери» в неизменном виде еще при жизни Коменского выдержал четыре издания:

1. В Шафхаузене в 1656 г. на средства Иоганна Каспара Сутера; в 1659 г. текст был переиздан.

2. В Данциге в 1657 г. на средства Якова Зецкия.

3. В Амстердаме в 1657 г. в сборнике ODO, в части III, стр. 473—592; подготовкой этого сочинения занимался сам Коменский.

4. В Лондоне в 1662 г. в типографии Роджера Даниила.

Тюбингенское издание от 1659 г. и Цюрихское от 1661 г., исправленные или дополненные в некоторых местах издателями, не содержат неизменного текста Коменского, а значит, не могут считаться подлинными текстами Коменского. Мы скажем о них несколько слов в гл. V.

Приступим, наконец, к третьей версии поздней редакции «Двери к языкам», которая была издана в Амстердаме в 1666 г. наследниками Иоганна Зейделя и снабжена предисловием Коменского. Хотя Квачала привел в перечне подлинных трудов Коменского только две версии поздней редакции, то есть позднее лешненское издание от 1649 г. и шарошпатакское от 1652 г.², мы все же, перечитав предисловие Коменского, считаем, что и эту версию также следует признавать подлинным текстом Коменского. Ведь о Зейделе там сказано только то, что им был осуществлен голландский пере-

¹ ODO II. p. 304.

² PR II. p. 167.

вод, и нет никакого упоминания о том, будто он каким-то образом приложил руку к переделке латинского текста, предлагающего многочисленные варианты чтения, отличные от позднего лешненского и шарошпатакского изданий¹. Напротив, из того же предисловия следует, что сам Коменский вновь переделал текст «Двери» для нужд этого издания. Так, он говорит здесь² об «этом сочинении, как об еще более усовершенствованном благодаря позднейшим стараниям», и, заявив, что признает ныне своими текстами «Двери» только позднее лешненское издание, шарошпатакское, шаффхаузенское, цюрихское, тюбингенское и это Зейделево, и решительно отвергнув раннюю редакцию «Двери», продолжает ниже: «Я знаю, что некоторые ставят мне в вину то, что я вношу изменения в эту мою [книгу] (или в некоторые другие), будто бы мы, пока живем, не учимся мудрости, или это якобы не идет на пользу мудрости. Но разве не на пользу идет стремление выявлять несовершенство, заблуждения и ошибки и менять их к лучшему? Таким был мой образ мыслей до самой старости, и я не жалею, что стремлюсь к лучшему»³. Из этих слов ясно видно, что Коменский хотел сказать, что он также и этот текст «Двери» переделал, так как слова «эту мою» означают, конечно, не что иное, как эту самую

«Дверь». Отсюда же мы понимаем и причину переделки; ведь ни одно сочинение не казалось Коменскому совершенным, и он каждое постоянно старался исправить, сделать лучше, как сам говорит в поздней «Двери»: «Пусть продают и часто печатают хорошо отделанную книгу, но надо смотреть, чтобы издание всегда было более полным или, по крайней мере, более исправленным...»⁴.

Зейделево издание «Двери» было последним, которое Коменский правил, и его следует признать третьей версией второй редакции «Двери». А теперь, рассмотрев все это, подведем итоги: есть всего шесть подлинных текстов «Двери» Коменского, из которых первую редакцию представляют три версии, то есть первое лешненское издание 1631 г., данцигское 1633 г., которое автор позже включил в сборник ODO, и чешское 1633 г., которое является переводом «Двери» на чешский язык. Вторая редакция, основательно переделанная, также представлена тремя версиями, а именно: поздним лешненским изданием 1649 г., шарошпатакским 1652 г., повторно напечатанным автором в сборнике ODO, и амстердамским Зейделя 1666 г. К этим подлинным текстам «Двери» присоединяются многие другие, разным образом измененные и дополненные разными издателями. Коротко рассмотрим их в следующей главе.

¹ С. 117 и сл. в нашем издании (*Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janua Comenii textum Bohemicum continens. Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata. Ed. J. Červenka. Praha, 1959*).

² Ibid. p. 117.

³ Ibid. p. 118.

⁴ § 498.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
histped2009@rambler.ru

Герасимова Ксения Юрьевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.
ksusha.gerasimova2011@yandex.ru

Германович Анастасия Андреевна — учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 11», г. Королев.
germanovich86@gmail.com

Дьяконов Игорь Викторович — кандидат философских наук, переводчик, г. Липецк.
igorda73@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.
lyubovzavarzina@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
abc1089@yandex.ru

Корчагина Дарья Юрьевна — студентка гуманитарного факультета кафедры «Русский язык и литература» ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

Неупокоев Игорь Валентинович — кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Курганского филиала Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации, г. Курган.
неупокоев_i_v@mail.ru

Помелов Владимир Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.
vladimirpomelov@mail.ru

Рыбаков Владимир Владимирович — кандидат исторических наук, научный сотрудник Центра истории образования и педагогики Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.

rybakov@insttrao.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. Нижний Тагил.

ava-utkin@yandex.ru

Филиппова Полина Сергеевна — учитель английского языка, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 145», г. Красноярск.

sch145@mail.ru

Шилов Александр Иванович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», г. Красноярск.

9029921905@mail.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

Gerasimova Ksenia Ju. — senior lecturer of Foreign Languages Department of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Orenburg State Pedagogical University», Orenburg.

ksusha.gerasimova2011@yandex.ru

Germanovich Anastasia A. — English teacher of «Gymnasium № 11», Korolev.

germanovich86@gmail.com

Deaconov Igor V. — candidate of philosophical sciences, a translator, Lipetsk.

igorda73@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

Korchagina Darja Ju. – 3-d year student of Humanitarian Faculty of the Department of «The Russian Language and Literature» of Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

Neupokoev Igor V. – candidate of historical sciences, associate Professor of social and humanitarian disciplines of the Kurgan branch of the Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation, Kurgan.

neupokoev_i_v@mail.ru

Pomelov Vladimir B. – doctor of pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.

vladimirpomelov@mail.ru

Rybakov Vladimir V. – candidate of historical sciences, scientific researcher of History of education Department Institute for Strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moscow.

rybakov@instrao.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

Filippova Polina S. – English teacher, municipal budget educational institution «Secondary school № 145», Krasnoyarsk.

sch145@mail.ru

Shilov Alexander I. – doctor of pedagogical sciences, professor, Department of pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk.

9029921905@mail.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8-16 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3–4 строки); ключевые слова (8–10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением **ГОСТ 71-2008** «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики. — СПб.: Алетей, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 2-12.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе // Интернет — государство учителей [М., 2001]. URL: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> {дата обращения: 15.11.11}.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка: [сайт]. URL: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> {дата обращения: 09.11.11}.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

В отдельном файле-приложении

1. указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (**на русском и английском языках**). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале.

Так же в приложении указывается почтовый адрес, контактные телефоны.

2. фотография автора (портрет хорошего качества)

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикация рукописей

Средний срок рассмотрения 1 **месяц**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» **БЕСПЛАТНАЯ**.

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
ШЕСТОЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

г. Москва, 19 апреля 2018 г.

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) 19 апреля 2018 года проводит Пятый национальный форум российских историков педагогики. Рабочий язык форума — русский.

В формате форума предполагается провести круглый стол на тему: «Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований». В ходе круглого стола планируется обсудить следующие вопросы:

1. Объект и предмет, цель, задачи и функции истории педагогики сегодня, ее связь с другими отраслями педагогического знания.
2. Методология истории педагогики в контексте современных подходов к теории познания, новейших достижений исторической науки, социально-гуманитарных дисциплин.
3. Современные концептуальные подходы к реконструкции, объяснению и интерпретации историко-педагогического прошлого.
4. Историко-педагогическое знание в системе современного педагогического образования.
5. Актуальные проблемы современных историко-педагогических исследований.

Работа форума начнется в 12.00 часов 19 апреля 2018 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5. Начало регистрации участников с 11.00 часов.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра «Свиблово» (остается слева), через двойной перекресток мимо Московского университета МВД РФ (остается слева); по улице Радужной мимо здания развлекательного комплекса; далее мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6; затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

В формате Форума предполагается издать монографию «Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика». Материалы для публикации в монографии объемом до 0,75 п. л. (до 30000 знаков с пробелами и примечаниями) должны быть присланы вместе с заявкой. Монографию планируется разместить в РИНЦ.

Заявки на участие в работе Форума по прилагаемой форме и материалы для публикации необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.ru до **10 января 2017 г.**

Организационный взнос необходимый для участия в работе Форуме, публикации присланного текста, получения авторского экземпляра монографии «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества», а также подборки новейших книг по педагогической проблематике и пакета рабочих материалов Форума составляет **2500 р.** В случае превышения установленного объема присланного для публикации материала (30000 знаков) производится доплата из расчета 10 копеек за 1 знак (с учетом пробелов и примечаний).

Организационный взнос следует оплатить до **10 января 2017 г.** телеграфным или почтовым переводом по адресу: **111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.** Дополнительную информацию можно получить, обратившись за справкой по E-mail: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru

Оргкомитет Форума оставляет за собой право редактировать присланные материалы и их названия, а также отклонять материалы, которые не соответствуют тематике заявленной монографии.

Оргкомитет Форума находится по адресу: 129344, Москва, Академия социального управления, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

ЗАЯВКА

на участие в работе Шестого национального форума
российских историков педагогики
г. Москва, 19 апреля 2018 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 _____

Планирую принять личное участие в работе форума (да; нет) _____

Название текста для публикации в монографии «Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика»

Тема выступления _____

Дополнительные пожелания _____

Дата _____

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 (26) 2017 г. Дата выхода в свет: 20.12.2017 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,36. Тираж 500 экз. Заказ 1930.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.