

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал издается с 2011 года

3/2011

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Адрес редакции:

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

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-43470 от 30 декабря 2010 г.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА
РЕДАКТОРА

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ЕЖЕГОДНАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ».....	5
СТЕНОГРАММА VII НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ»	13

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Бобрышов С. В., д-р пед. наук, доцент СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГЕНЕЗИСА ЕЕ ПРЕДМЕТА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)	54
--	----

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Безрогов В. Г., д-р пед. наук, профессор ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ УЧИТЕЛЬСТВА И УЧЕНИЧЕСТВА В ДОИНДУСТРИАЛЬНЫХ ОБЩЕСТВАХ	71
--	----

Бим-Бад Б. М., д-р пед. наук, профессор ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК	87
---	----

Колесникова И. А., д-р пед. наук, профессор ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ	99
--	----

Корнетова Е. Г.
РЕГУЛИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
МЕЖДУ «СТАРШИМИ» И «МЛАДШИМИ»
НА ДРЕВНЕМ ВОСТОКЕ107

Кошелева О. Е.,
д-р пед. наук, профессор
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ ПРОСВЕЩЕНИЯ
И СОВРЕМЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ123

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Врачинская Т. В.,
д-р пед. наук, доцент
КОНФЛИКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ (XIX - СЕРЕДИНА XX ВЕКА)132

Уткин А. В.,
канд. пед. наук, доцент
МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ
ВСЕРОССИЙСКИХ СЪЕЗДОВ УЧИТЕЛЕЙ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX - НАЧАЛО XX ВЕКА)139

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.
ГЕРБЕРТ СПЕНСЕР: ВОСПИТАНИЕ МЕТОДОМ
ЕСТЕСТВЕННЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ165

Барышникова О. М.,
канд. пед. наук, доцент
ПЕДАГОГИКА С. ФРЕНЕ:
РЕАЛИЯ ИЛИ ИСТОРИЯ175

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ182

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ184

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

АЖЕГОДНАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ»

Г. Б. Корнетов,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий
кафедрой педагогики АСОУ,
председатель оргкомитета
Национальной научной
конференции
«Историко-педагогическое
знание в начале
III тысячелетия»



Национальная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» проводится ежегодно вот уже в течение семи лет кафедрой педагогики Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской области «Академия социального управления» в г. Москве.

Проведение конференции было бы не возможно без постоянной поддержки, искренней заинтересованности и активном личном участии ректора Академии социального управления кандидата педагогических наук, доцента А. И. Салова.

Сегодня конференция является единственным в России ежегодным форумом историков педагогики и представляет собой ярко выраженную общественную составляющую современного отечественного общественно-педагогического движения. В работе конференции отсутствует формальный официоз и казенщина. В ней принимают участие только и исключительно заинтересованные профессионалы, обсуждающие проблемы, значимые для сообщества историков педагогики.

Цель конференции — развитие истории педагогики как области научно-педагогического знания и компонента содержания педагогического образования.

Задачи конференции:

— способствовать развитию сообщества историков педагогики, их взаимодействию, сотрудничеству, обмену информацией и объединению усилий в деле исследования историко-педагогических проблем и подготовки учебно-методических пособий;

— создавать благоприятные условия для обсуждения актуальных проблем историко-педагогической науки и использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования;

— предоставлять трибуну историкам педагогики для презентации результатов исследовательской и учебно-методических разработок, обеспечивать возможность для их публикации;

— способствовать повышению авторитета истории педагогики среди теоретиков, практиков и организаторов образования, на основе распространения и популяризации ее достижений, повышения качества историко-педагогических исследований и эффективности использования их результатов.

С 2005 г. проведено семь национальных научных конференций:

5 — 6 декабря 2005 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы»;

5 — 6 декабря 2006 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях в педагогическом образовании»;

26 октября 2007 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования»;

13 ноября 2008 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: концепции и тематика историко-педагогических исследований»;

12 ноября 2009 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: актуализация педагогического наследия прошлого»;

11 ноября 2010 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества»;

17 ноября 2011 г. «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры».

Материалы участников первой конференции были представлены в одной книге, второй и третьей конференций — в двух книгах, четвертой и последующих конференций — ежегодно в четырех книгах.

Планируется проведение Восьмой национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: зада-

чи, методы, источники и проблематика истории педагогики» 15 ноября 2012 г. и публикация материалов ее участников.

В работе конференции за все время ее существования приняло очное и заочное участие 205 человек. В том числе лично участвовали в заседаниях доктора педагогических наук В. Г. Безрогов, Е. В. Бережнова, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов, О. А. Косинова, К. Е. Сумнительный (Москва), С. В. Бобрышев, В. В. Колпачев, Н. Б. Ромаева (Ставрополь), А. Г. Кузнецова, Н. В. Семенова, Н. П. Юдина (Хабаровск), С. В. Куликова, М. В. Савин (Волгоград), В. И. Адищев (Пермь), А. В. Бабаян (Пятигорск), Т. В. Врачинская (Калининград), П. А. Гагаев (Пенза), М. А. Захарищева (Глазов), Н. В. Котряхов (Вятка), Л. А. Липская (Челябинск), В. А. Николаев (Орел), Е. Ю. Рогачева (Владимир), А. А. Романов (Рязань), А. А. Фролов (Нижний Новгород), А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург).

Для публикации в изданиях Седьмой конференции в 2011 г. прислали материалы 72 человека. В работе Седьмой конференции приняло личное участие 42 человека.

Содержание материалов, опубликованных в изданиях конференции, а также выступления ее участников убедительно свидетельствует о том, что педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые нам преподносит и которые весьма полезны для педагогики 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 пространство педагогической культуры человечества, страны, региона, выявлять присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотносить с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность интерпретации, обобщения, систематизации педагогических феноменов может быть успешно решена лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе как прошлое и настоящее, так и продуктивный прогностический взгляд в будущее.

Конференция год от года демонстрирует, что история педагогики, являясь самосознанием педагогики, помогает находить ответы на следующие значимые вопросы:

Как, когда и почему возникали, развивались и трансформировались различные подходы к образованию, способы их теоретического обоснования и практической реализации?

Как взаимосвязаны и взаимодействуют педагогическая мысль, собственно педагогическая наука, педагогическая практика и политика в сфере образования?

Что определяло возникновение и изменение ценностей образования, педагогических идеалов, целей воспитания и обучения?

Какие средства воспитания и обучения и при каких условиях оправдывали себя, а какие оказывались малоэффективными, бесполезными, а иногда вредными и опасными?

Чем были обусловлены причины успехов и неудач различных педагогических начинаний?

Как возникали и чем обуславливались стереотипы в постановке и решении педагогических проблем, какие традиции находили в них свое воплощение?

Именно история педагогики помогает ответить на вопрос: «А что же мы знаем в педагогике, насколько наше знание достоверно, на что оно опирается, чем подкрепляется?».

Большое внимание на всех конференциях уделялось месту, роли и значению историко-педагогического знания в содержании педагогического образования, в деле подготовки будущих учителей и воспитателей, формирования у них педагогической культуры, развития профессионально-педагогической компетентности.

В декабре 2010 — январе 2011 г. по инициативе участников Шестой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» впервые в России было проведено анкетирование среди отечественных историков педагогики, результаты которого дали репрезентативную картину ситуации, сложившейся в настоящее время в этой области педагогического знания. Результаты анкетирования были опубликованы в «Историко-педагогическом журнале» (2011, № 1), в «Историко-педагогическом ежегоднике. 2011» (М., 2011), в журнале «Психолого-педагогический поиск» (2011, № 2), а также в монографии Г. Б. Корнетова «Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов» (М., 2012).

В настоящее время по инициативе участников Седьмой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» проводится еще одно анкетирование среди отечественных историков педагогики, призванное помочь осмыслить проблемы, значимые для понимания оптимальных путей и способов использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования на современном этапе его модернизации. Результаты анкетирования планируется опубликовать в 2012 г. в «Историко-педагогическом журнале» и «Историко-педагогическом ежегоднике. 2012», а также в журнале «Психолого-педагогический поиск».

В формате конференции с 2005 г. издается серия «Историко-педагогическое знание». На конец 2011 г. в серии опубликовано 48 книг —

монографий, учебных пособий, антологий, хрестоматий, сборников статей и материалов.

Цель серии — способствовать утверждению понимания неразрывного единства исторического и теоретического знания в педагогике, развитию историко-педагогических исследований, совершенствованию преподавания педагогических дисциплин. Серия адресована научно-педагогическим работникам, студентам, аспирантам и докторантам педагогических специальностей, преподавателям педагогических дисциплин, всем, кто интересуется проблемами истории образования и педагогической мысли.

Выпуск 1. Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: Итоги, проблемы, перспективы: Материалы Всероссийской научной конференции 5–6 декабря 2005 года / Отв. ред. и сост. Г. Б. Корнетов. М.; Тверь : АСОУ, Золотая буква, 2005.

Выпуск 2. Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: Историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании: Материалы Второй национальной научной конференции 5–6 декабря 2006 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006.

Выпуск 3. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования : Монография / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006.

Выпуск 4. Корнетов Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики : Монография. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006.

Выпуск 5. Корнетов Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия: Учебное пособие. М. : АСОУ, Золотая буква, 2006.

Выпуск 6. Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования : Материалы Третьей национальной научной конференции 26 октября 2007 года / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2007.

Выпуск 7. Развитие образования и педагогической мысли в истории общества : Монография / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2007.

Выпуск 8. Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2007.

Выпуск 9. Корнетов Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики : Учебное пособие. М. : АСОУ, 2007.

Выпуск 10. Полякова М. А. Педагогика Мартина Лютера : Монография / Под ред. и с предисл. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ; Калуга : ИПК Кошелев (Издательство «Эйдос»), 2008.

Выпуск 11. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история : Учебное пособие. 2-е изд., перераб., доп. М. : АСОУ, 2008.

Выпуск 12. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: концепции и тематика историко-педагогических исследований: Материалы Четвертой национальной научной конференции. Москва, 13 ноября 2008 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2008.

Выпуск 13. Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе : В 2 т. Т. 1. Культура. Демократия. Гуманизм / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2008.

Выпуск 14. Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе : В 2 т. Т. 2. Педагогика. Школа. Учитель / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2008.

Выпуск 15. История образования и педагогической мысли (материалы к изучению учебного курса): Учебное пособие / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2008.

Выпуск 16. Свободное воспитание в России : К. Н. Вентцель и С. Н. Дурьлин: Антология педагогической мысли / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2008.

Выпуск 17. Корнетов Г. Б. Становление и сущность демократической педагогики : Монография. М. : АСОУ, 2008.

Выпуск 18. Баранникова Н. Б. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева : проблема соотношения общечеловеческого национального в теории, практике и истории образования / Редакция и предисловие Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 19. Салов А. И. Гуманистический образ личности учителя в отечественной педагогике 20-х годов XX века: предпосылки формирования, сущность, эволюция / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 20. Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / Гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 21. Антология гуманистической педагогики : Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: Учебное пособие / Сост. А. И. Салов; Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 22. Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века : П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи : Учебное пособие / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 23. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: актуализация педагогического наследия прошлого. Материалы Пятой национальной научной конференции. Москва, 12 ноября 2009 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2008.

Выпуск 24. Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. История зарубежной педагогики / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 25. Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества : В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 26. История педагогики (Материалы к учебному курсу): Учебное пособие / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2009.

Выпуск 27. Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию : Учебное пособие. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 28. Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие / Авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 29. Полякова М. А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 30. Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / Гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 31. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества: Материалы Шестой национальной научной конференции. Москва, 11 ноября 2010 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 32. Постижение педагогической культуры человечества : В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 33. Постижение педагогической культуры человечества: В 2 т. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция / Под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2010.

Выпуск 34. Педагогическое наследие прошлого (Материалы к изучению курса «История образования и педагогической мысли»): Учебное пособие / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 35. Ромаева Н. Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX–XX вв. / Под ред. Е. Н. Шиянова. М : АСОУ; Ставрополь : СГПИ, 2010.

Выпуск 36. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века : Учебное пособие / Сост. и автор вступительной статьи Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 37. Корнетов Г. Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: Монография. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 38. Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : Учебное пособие. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 39. Историко-педагогический ежегодник. 2011 год / Гл. ред. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 40. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры. Материалы Седьмой национальной научной конференции. Москва, 17 ноября 2011 г. / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2010.

Выпуск 41. Педагогические традиции и новации в истории цивилизаций и культур (Материалы к учебному курсу) : Учебное пособие / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 42. Традиции и новации в истории педагогической культуры. Том 1. Методология и теория истории педагогики : Монография / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 43. Традиции и новации в истории педагогической культуры. Том 2. История зарубежной и отечественной истории педагогики : Монография / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2011.

Выпуск 44. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: Избранные педагогические произведения: В 2 т. / Под ред. А. И. Салова. Сост. Н. Б. Баранникова. М. : АСОУ, 2011. Том 1.

Выпуск 45. *Шацкий С. Т.* Школа для детей или дети для школы: Избранные педагогические произведения : В 2 т. / Под ред. А. И. Салова. Сост. Н.Б. Баранникова. М. : АСОУ, 2011. Том 2.

Выпуск 46. *Корнетов Г. Б.* Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов : Монография. М. : АСОУ, 2012.

Выпуск 47. *Врачинская Т. В., Салов А. И.* Осмысление конфликта во взаимодействии учителя и ученика в российской педагогике (XIX – середина XX века) : Монография. М. : АСОУ, 2012.

Выпуск 48. *Салов А. И., Уткин А. В.* Миссия и образ учителя в отечественной педагогике первой трети XX века / Под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2012.

**СТЕНОГРАММА
VII НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ»
17 ноября 2011 года**

В статье представлена стенограмма VII Национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», состоявшейся 17 ноября 2011 года (Москва), включающая презентацию монографий Э. Д. Днепров и научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал», а также научные доклады участников конференции.

Ключевые слова: педагогическая культура человечества, развитие образования и педагогической мысли, история педагогики, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое исследование, педагогическая традиция.

**TRANSCRIPT OF THE VIIth NATIONAL
RESEARCH CONFERENCE “HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE BEGINNING
OF THE IIIrd MILLENEUM”**

The article presents the transcript of the VIIth National conference “Historical and Pedagogical Knowledge In the Beginning of the IIIrd Millennium” which took place on November 17, 2011 in Moscow. The transcript includes the presentation of a monograph by E. D. Dneprov and the educational research edition “Historical and Pedagogical Journal”, together with contribution reports of the participants.

Key words: pedagogical culture of mankind, development of education and pedagogical ideas, history of pedagogic, historical and pedagogical knowledge, his-torical and pedagogical research, pedagogical tradition.

Григорий Борисович Корнетов
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой пе-
дагогике Академии социального уп-
равления, председатель Оргкомитета
конференции

За год, прошедший со времени
работы VI Национальной конфе-

ренции, состоявшейся в ноябре 2010
года, произошло, по крайней мере,
два знаковых события. Во-первых,
подготовлены и изданы коллектив-
ные работы: двухтомная монография
«Традиции и новации в истории пе-
дагогической культуры», учебное
пособие «Педагогические тради-

ции и новации в истории цивилизаций и культур», очередной выпуск «Историко-педагогического ежегодника» и ряд работ в серии «Историко-педагогическое знание». Во-вторых, у нас, нашего историко-педагогического сообщества, появился свой журнал, который начал выпускать коллектив Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, а ее ректор, доктор педагогических наук, профессор Владимир Иванович Смирнов стал главным редактором издания. Я принял на себя ответственность, возглавив редакционный совет журнала.

Сегодня состоятся две важные презентации: презентация монографий Э. Д. Днепров «Российское образование в XIX — начале XX века» и «Новейшая политическая история российского образования» и презентация «Историко-педагогического журнала», которую представят заместитель главного редактора журнала Анатолий Валерьевич Уткин и ответственный редактор издания Лариса Владимировна Смирнова.

Предоставляя слово Эдуарду Дмитриевичу Днепрову, мне бы хотелось два слова сказать об этом замечательном человеке. Мы с Эдуардом Дмитриевичем знакомы почти 30 лет и он не перестает удивлять своим многообразием: доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, автор свыше 350 научных трудов, в том числе 20 книг по теории, истории и поли-

тологии образования. Но, это еще и профессиональный морской военный офицер, закончивший Ленинградское Нахимовское училище, Высшее военно-морское училище имени М. Фрунзе, 13 лет прослуживший на боевых кораблях Балтийского и Северного флота. Во-вторых, это профессиональный журналист, закончивший факультет журналистики Ленинградского государственного университета и публикующий на протяжении всей своей жизни актуальные статьи о проблемах образования, а в конце 80-х, в 90-е, в 2000-е годы его статьи носили еще и сверхреволюционный характер. Эдуард Дмитриевич Днепров — это издатель. Он был главным редактором ведущего научно-педагогического издательства Советского Союза «Педагогика». И по его инициативе и при его участии была начата работа над знаменитой серией «Педагогическая библиотека», первые два тома «Константин Дмитриевич Ушинский» делал сам инициатор этой серии Э. Д. Днепров. Эдуард Дмитриевич Днепров — замечательный ученый, во-первых, профессиональный историк, кандидат исторических наук. Во-вторых, историк педагогики. Он заведовал лабораторией истории отечественной школы и педагогики НИИ общей педагогики (это институт теории и истории педагогики), создав лучшую и по сути дела единственную историко-педагогическую библиографию по истории дореволюционной школы и педагоги-

ки. Он стал организатором творческого коллектива и главным редактором двух томов в очерках истории школы и педагогики народов СССР с древнейших времен до конца XVII века и конца XIX — начала XX веков, которые и сегодня читаются так, как будто они писались здесь и сейчас.

Эдуард Дмитриевич — организатор науки, он возглавил ВНИК, который в 1988—1989 годах разработал чрезвычайно интересные документы, ставшие основанием всей идеологии последующих реформ образования. Кроме этого, Эдуард Дмитриевич некоторое время возглавлял центр педагогических инноваций и федеральный институт планирования образования. Эдуард Дмитриевич — государственный деятель-реформатор, который стал первым избранным министром образования Российской Советской Федеративной Социалистической Республики и первым министром образования Российской Федерации. Именно он инициировал принятие первого варианта Закона «Об образовании РФ». И это все один человек. Незадолго до нашей конференции мы с ним созвонились, и он согласился устроить презентацию двух своих новых книг. Но прежде чем Эдуард Дмитриевич представит эту презентацию, я хочу от имени комиссии по общественным медалам вручить Эдуарду Дмитриевичу медаль «За труды просвещения» и в связи с 75-летием.

Эдуард Дмитриевич Днепров
академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, научный руководитель библиотеки К. Д. Ушинского, профессор Высшей школы экономики

Когда Григорий Борисович предложил мне провести презентацию этих двух новых книг, я с удовольствием согласился, тем более, что аудитория мне очень близка по духу и по исследовательской проблематике. Первая книга «Новейшая политическая история российского образования», которую я бы хотел представить, выполнена в жанре «истории современности». Я считаю это направление крайне важным для современного педагога, так как знание истоков истории пробуждает историческое мышление, формирует историческое самосознание, позволяет объективно оценить реалии сегодняшнего дня. Вторая книга — это двухтомник «Российское образование в XIX — начале XX века».

Обе книги отражают две основные неразрывные плоскости моих научных интересов: современная история и история российского образования. Я стал заниматься подготовкой материала для этих книг с 1984 года, используя при этом свои наработки со времени подготовки диплома и кандидатской диссертации, столкнувшись с современными проблемами образования, имеющими глубокие корни, в том числе и в истории педагогики. Для комплексного, системного обоснования школьной реформы, я стал искать ответы на вопросы, исследуя полуве-

ковой генезис российской системы образования. Прошло уже четверть века от начала последней советской школьной реформы (1986–1988 гг.) и 20 лет с момента выхода первого закона «Об образовании» (1992 г.), который получил высокую оценку ЮНЕСКО. Сейчас трудно назвать те продуктивные идеи, которых бы не было в этой реформе и в этом законе. Например, школьные советы, которые имели огромные полномочия. Такие советы были созданы в дореволюционных женских гимназиях. Мужские гимназии в то время содержались за счет государства, а женские гимназии были платными, но имели большую свободу действия и огромные полномочия: и управление педагогическим процессом, и подбор учителей, и установление заработной платы. Все это частично отражено в положении о школьном совете. Сейчас педагогическое сообщество возвращается к этой идее, открывая ее как новую, не вспоминая о том, что эта форма в отечественном образовании имеет глубокие культурно-исторические традиции.

С моей точки зрения, закон 1992 года юридически закрепил идеологию новой философии образования, несмотря на то, что нас настиг экономический коллапс 90-х годов.

В книге представлены основные замыслы и содержание реформы, анализируются идеи, подходы к ее реализации. Хотелось бы остановиться на некоторых вещах.

Во-первых, основная задача реформы 1988–1992 гг. в социально-педагогической сфере — это перевод образовательной парадигмы в нормативно-правовое пространство гражд-

данского общества, что требовало смены ценностей, построения новой школы на принципах свободы и демократии, социального гуманизма и влекло за собой раскрепощение школы, учителя и ученика.

Кроме того, нам хотелось создать новую экономически развивающуюся модель школы как социальной системы, определяющей развитие общности. Идея развития была ключевой идеей реформы, развития личности ученика, саморазвития образования. Именно поэтому в основу реформ были положены 10 базовых принципов образования. Первые пять принципов определяли переход от политико-идеологической парадигмы к гражданскому обществу, а вторые пять принципов обеспечивали переход к новому педагогическому мышлению, переход от авторитарной педагогики к личностной ориентированной педагогике развития. В книге все принципы изложены подробно.

Были три ключевые особенности, которые отличали образовательную реформу от других реформ 90-х годов. Во-первых, это была единственная реформа, которая имела собственную концепцию, разработанную ВНИКом (временный научно-исследовательский коллектив). Во-вторых, реформа разрабатывалась «снизу» учительством и имела бесспорную поддержку учительской среды. В-третьих, реформа проводилась с учетом предпочтений и интересов образовательного сообщества. Микросъезд работников российского образования в 1991 году, подтвердил, что около 94 % учителя проголосовали за проведение реформы. Это обстоятельство позволило

нам развернуть специальный опережающий педагогический эксперимент. К тому времени был опубликован проект закона об образовании, поэтому мы решили последовать совету Витте, который говорил, что в России надо делать реформы быстро и спешно, иначе они останавливаются и большей частью замораживаются. Поэтому, не дожидаясь общих реформ (реформ в экономике, правовой системе, других сферах жизни), мы приступили к реформированию системы образования.

Нас упрекали за то, что реформа оказалась «впереди» реальности. Но если задуматься, то любая реформа — это активное изменение реальности. Обычно политика определяется как искусство возможного, с нашей точки зрения, политика — это искусство достижения необходимого, и я уверен, преодолеть пределы возможного можно только раздвинув эти пределы и это не идеалистический бред, а трезвый расчет. Думаю, что благодаря такому упреждающему действию и благодаря позитивному восприятию этих идей в педагогическом сообществе, эти идеи живут до сих пор.

Первый этап реформы 1991—1992 гг. был моментом, когда государственные и общественные представления о целях и задачах реформы совпадали, однако с 1993 до 2001 года стали преобладать тенденции дезинтеграции, которые окончательно оформились к 2004—2005 гг. и стали полярно противоположны.

Таким образом, хотя закон 1992 года был во многом не реализован, он определил фундаментальные положения, которые конкретизировали правовой статус образовательных

учреждений в разработке программ, самостоятельности и финансировании и т. д. Теперь остановимся еще на одном важном аспекте модернизации российского образования. Для того чтобы образование стало субъектом модернизации страны, оно само должно быть модернизировано, и этот процесс имел три главных смысла, три измерения. Первое — проведение технологического этапа реформы 1992 года было связано с философским, методологическим, политическим обоснованием реформы, а разработки механизмов для этого этапа не было. Второе ее значение заключалось в том, что после экономического общесистемного кризиса 90-х годов образование понесло тяжелейшие потери (ресурсные и кадровые), эти потери нужно было восстановить, и только после анализа результатов переходить к третьему измерению модернизации и начать ее обновление в соответствии с потребностями страны.

Нужно отметить одно важное обстоятельство, которое практически мало кем осознается. Модернизация образования была родственной реформам 1988 г., т. е. она тоже шла «снизу» и инициаторами были две группы: Высшая школа экономики и Форум российская школа, который поддержала фракция «ЯБЛОКО», т. е. это была общественная инициатива и эту инициативу поддержали и правительство, и государственный совет. И в государственном совете 29 августа 2001 года, рабочей группой был подготовлен доклад об образовательной политике на современном этапе, где раскрывались все аспекты модернизации. Однако с момента создания

Министерства образования и науки начался период рыночного экстремизма, образование стало рассматриваться как услуга, а не как общее социальное благо. Одним из результатов такой политики стало широкое обсуждение возможности введения платного образования. Чиновники стали заявлять, что бесплатного образования не бывает, что за него всегда платит либо государство, либо общество, либо сам учащийся, но более двухсот лет в стане образование называлось бесплатным, фактически являясь образованием, оплачиваемым государством. Потому что любое государство заинтересовано в образовании своих граждан, в развитии человеческого капитала и национального, интеллектуального потенциала нации.

Третьим результатом стало создание проектов министерства образования и науки, против которых активно выступило российское общество, вставшим на пути контрреформ.

Общие выводы: первый касается реформы образования. Реформа образования как целенаправленный, полномасштабный процесс, который проводило правительство, завершилась в 1992 году принятием закона «Об образовании». Закон стал результатом совокупных коллективных усилий: учителя, регионов, образовательных учреждений, родителей и т. д. Все разговоры о том, что сейчас идет реформа, ничем не подтверждены. Идет реформирование образовательной политики.

Второй вывод касается процессов саморазвития образования, которые обеспечиваются ростом и многообразием образовательных учреждений, многообразием образовательных про-

грамм и многообразием укладов школ. Инновационное движение в профессионально-педагогической и общественно-педагогической среде стало основным механизмом саморазвития российского образования.

Третий вывод. Основной итог последнего двадцатилетия политической истории российского образования состоит в том, что отечественная общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказались на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Это позволило не только сохранить, но и значительно продвинуть вперед российское образование.

Такова краткая презентация моей первой книги, а более подробная информация есть в электронном виде на сайте библиотеки им. К. Д. Ушинского, там есть страничка с тестами 60 моих работ.

Двухтомник «Российское образование в XIX — начале XX века» я посвятил двум моим учителям, известным историкам: профессору ленинградского университета Анатолию Васильевичу Предтеченскому, (в его честь я назвал своего сына) и академику Милице Васильевне Нечкиной.

Первый том называется «Политическая история российского образования», в нем рассматривается политика государства по отношению к образованию в целом и к каждому его звену: высшая школа, средняя школа, средняя женская школа, средняя мужская школа, профессиональное образование, начальное образование и т. д.

Как говорил министр народного просвещения граф С. Уваров «Образование народа обоюдоострое,

то есть правительство должно научиться затачивать его с одного конца и затуплять с другого, который не выведен правительством». Именно этот процесс «затачивания и затупления» на разных этапах развития системы российского образования и разных его уровнях стал предметом исследовательского анализа.

Вся книга построена на архивных материалах, причем на уникальных архивных материалах высших правительственных учреждений. Обычно просматриваются материалы так называемого 733 фонда — ЦГИА (Центральный государственный исторический архив). Это фонд Департамента народного просвещения, огромный, богатейший фонд, но он отражает только одну сторону деятельности. И, более того, нельзя отождествлять государственную политику с политикой министерства просвещения, потому что, например, военные гимназии Д. А. Милютина, которые он преобразовал из кадетских корпусов, были лучшей системой среднего образования в 60—80-е годы XIX века. А коммерческие училища 90-х годов, которые организовал С. Ю. Витте, хоть и назывались коммерческими, но на самом деле были лучшими средними образовательными учреждениями своей эпохи.

Второй том называется «Становление и развитие системы российского образования». Как известно, XVIII век не решил основную задачу системы образования, то есть главные «малонародные» училища были началом организации этой системы, а сама она была создана после 1802—1804 гг. Поэтому содержание тома отражает

логику становления, как всей системы образования России, так и отдельно высшей школы, средней мужской, средней женской, профессиональной школы и так далее. Комплексный анализ предполагал учет всех параметров: управление учебными заведениями, их ведомственная подчиненность, система финансирования, географическое расположение по социально-экономическим районам, административным, учебным округам, губерниям, городам, селам, социальный состав учащихся, учительский и профессорский состав — все это дается в динамике с шагом каждые 10 лет. 1864 год — начало реформ, 1874 год — первая волна контрреформ, 1884 год — вторая волна контрреформ, появление церковно-приходских школ и контр-устав университетов и т. д. За исследуемый период общее число учебных заведений возросло в 3,8 раза и учащихся в 10 раз.

Обычно считалось, что российское образование — вотчина государства, однако, во второй половине XIX века возник новый мощный фактор — общественно-педагогическое движение и общественная инициатива. Именно оно развивало такие звенья образования, как начальные народные школы, женское образование, профессиональное образование, межшкольное образование, дошкольное образование. Все это было создано за счет общественной инициативы. Даже в высшей школе государственное финансирование составляло 57,2 % от общих потребностей.

Если же говорить в целом о развитии образования, то результативность этого процесса может измеряться в двух системах отсчета: внутренней и внешней. Во внутренней (отраслевой) системе

отсчета, образование развивалось достаточно динамично и сформировалось к началу XX века как многопрофильная, многофункциональная система. Во внешней системе отсчета (соответствие потребностям социально-экономического развития, задачам модернизации страны) образование как специфическая сфера жизнедеятельности существенно отставало от других сфер.

Общим элементом, интегрирующим и согласовывающим содержание этих книг, является общественная составляющая, выполняющая роль категорического императива развития образования. Эта закономерность особенно актуальна в современном мире, в котором многое зависит от сознания субъекта историко-образовательного процесса, субъекта исторического действия.

Анатолий Валерьевич Уткин

*заместитель главного редактора
«Историко-педагогического
журнала», доцент, кандидат пе-
дагогических наук, проректор по
информационно-техническому обес-
печению Нижнетагильской
государственной социально-
педагогической академии*

Уважаемые коллеги! Год назад на VI Национальной научной конференции Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия анонсировала выпуск ежеквартального научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал». За прошедший период был подготовлен пакет документов, получено свидетельство о регистрации журнала Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), согласован

состав членов редакционного совета, определены структура и содержание журнала, изданы два первые номера и готовится к изданию третий, в котором будет представлена полная информация о работе VII Национальной научной конференции. Журнал вошел в каталог Российской прессы «Почта России» и подписной каталог одного из крупнейших российских агентств «Урал-Пресс Округ».

Необходимо признать, что появление «Историко-педагогического журнала» российским образовательным сообществом и, в частности, исследователями истории образования и педагогической мысли было воспринято с пониманием и энтузиазмом. Свидетельством тому стали не только поступившие в редакцию почти 90 статей для первых номеров журнала, но и искренние поздравления наших коллег, до сих пор приходящие на электронную почту издания. География публикаций весьма обширна: Верхняя Пышма, Витебск (Белоруссия), Владикавказ, Владимир, Волгоград, Волжский, Воронеж, Глазов, Екатеринбург, Йошкар-Ола, Калуга, Киров, Комсомольск-на-Амуре, Лиски, Магнитогорск, Мозырь (Белоруссия), Москва, Омск, Пермь, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Симферополь (Украина), Ставрополь, Сургут, Тобольск, Тольятти, Улан-Удэ, Уфа, Чебоксары, Челябинск, Чита, Ялта (Украина), Ярославль и др. На сегодняшний день исследования представлены профессорско-преподавательским составом 58 вузов из 43 городов России и ближнего зарубежья.

Спасибо всем за поддержку этой инициативы, всем, для кого ИДЕЯ объединения профессионально-педагогического сообщества, творческих усилий исследователей и научных коллективов стала источником вдохновения и новым этапом профессионального развития.

Редакционным советом журнала были определены следующие основные задачи издания:

— содействие развитию научного знания, определение общих тенденций в развитии историко-педагогических исследований;

— публикация результатов исследований теоретического и прикладного характера в области истории образования и педагогической мысли общества;

— анализ проблемного поля и уровня актуальности тематики историко-педагогических исследований;

— развитие контактов между специалистами, работающими в названной области, презентация различных научных школ и направлений;

— создание баз данных исследований истории образования;

— информационное сопровождение научно-практических конференций и семинаров по проблемам истории образования;

— создание условий для более эффективного сотрудничества историков, философов, психологов, занимающихся смежной проблематикой, налаживание контактов с зарубежными коллегами и научно-исследовательскими центрами, стимулирование обмена научной литературой с зарубежными партнерами;

— организация научно-просветительской деятельности, презентация

новых книг; рецензирование научных изданий, составление обзоров зарубежной научной литературы, аннотированных библиографий;

— презентация методического опыта преподавания учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» в учебных заведениях страны;

— публикация архивных источников, документов, материалов, имеющих высокое культурно-историческое значение.

На основании сформулированных задач была определена структура журнала, включающая рубрики: памятные даты истории образования и педагогики, обращаясь к источникам, методология и методика историко-педагогического исследования, история отечественного образования и педагогики, история зарубежного образования и педагогики, педагогика русского зарубежья, из опыта региональных историко-педагогических исследований, научные школы, исследования молодых ученых, история педагогики в лицах, в порядке дискуссии, рецензии и обзоры, полезные ссылки.

Количественный анализ поступивших в редакцию статей объективно фиксирует географию (вузы, научные школы, ученые) и направленность историко-педагогических исследований. Большая часть поступающих статей посвящена истории отечественного образования, описанию опыта региональных историко-педагогических исследований, широко представлены исследования молодых ученых. В меньшей степени представлена история зарубежного образования и педагогики и крайне мало исследований,

посвященных методологии и методике историко-педагогического исследования. Особое внимание редакционному совету следует обратить на публикацию дискуссионного материала (с его широким обсуждением на страницах журнала), публикацию аннотаций, рецензий и обзоров новых книг, диссертационных исследований, выполненных в проблемном поле истории педагогики и образования. С нашей точки зрения, именно эти рубрики сделают журнал живым и интересным для широкого круга читателей, позволяя сочетать академизм научных текстов с дискуссией и полемикой на его страницах.

Думаю, именно отсутствием в нашем сообществе общепринятой методологии историко-педагогического исследования, требований к оформлению и представлению результатов такого рода исследований, объясняется достаточно большое количество статей, отклоненных редакцией. Условно такие статьи можно разделить на две полярные группы: одна представляет собой «вырезки текста» из первоисточников вне контекста исторических, экономических, политических, социокультурных условий, детерминирующих (либо сопровождающих) описываемые исследователем факты, явления, процессы педагогической действительности. Другую группу представляют статьи, «составленные» по историко-педагогической проблематике на материале, взятом из разделов учебников и учебных пособий по истории образования, либо популярных в педагогической среде монографий известных историков педагогики. Впрочем, качественный анализ статей должен стать отдельным предметом коллек-

тивной методологической рефлексии.

Завершая выступление, считаю необходимым подчеркнуть следующее — сейчас идет этап активного формирования, уточнения, конкретизации структуры и содержания журнала. Роль научно-педагогической общности, научных коллективов, педагогов-исследователей в этом процессе трудно переоценить. Поступающие от Вас предложения, рекомендации, идеи — гарант успеха нашего издания.

Г. Б. Корнетов: Я думаю, что мы должны обсудить концепцию развития журнала. Журнал без авторов — это не журнал. Конечно, Нижний Тагил может один выпускать такой журнал своими силами и в плане материальной базы, наверное, и в плане содержания, но это будет не совсем то издание, которое действительно может представлять научный интерес. Было бы интересно выслушать мнения присутствующих по поводу перспектив развития журнала и по поводу того, какие направления могли бы стать приоритетными. Ведь практически здесь собрались в массе своей профессиональные историки педагогики. Этот журнал имеет прямое отношение к нашей профессиональной деятельности: и научной, и педагогической. Давайте обменяемся мнениями, впечатлениями о двух первых номерах, что думают уважаемые члены редакционного совета о структуре и содержании журнала?

Второй вопрос, который я бы хотел поставить. Если вы помните, на прошлой конференции было принято решение о проведении анкетирования историков педагогики. Я разослал анкеты участникам нашей конференции, докторам и кандидатам наук по

электронным адресам. Мне пришли ответы, эти ответы все скомпонованы и опубликованы. Вы получили Историко-педагогический ежегодник, там представлены все ответы, результаты анкетирования есть в первом номере «Историко-педагогического журнала» (аудитория у нас хотя и пересекающаяся, но очень разная), и эти результаты представлены в «Психолого-педагогическом поиске» Рязанского государственного университета им. С. Есенина В свое время Исаак Яковлевич Лернер говорил: «Публикуй хорошие тексты как можно больше в разных местах — пусть читают люди».

С моей точки зрения, это текст очень интересный, потому что он действительно высветил отношение историков педагогики к тому, что у нас сейчас в истории педагогики происходит. Там есть очень интересные соображения. Я думаю, что эту традицию надо продолжить, причем это можно делать и через механизм нашей конференции, и через механизм журнала прямо и непосредственно. После конференции я разошлю вопросник по историко-педагогическому компоненту в содержании педагогического образования.¹

Я думаю, что сейчас проблема историко-педагогического компонента в содержании педобразования крайне важная по нескольким причинам. Во-первых, изменяется стандарт, изменяется номенклатура дисциплин, количество часов на освоение дисциплины. Что происходит с историей пе-

дагогики как отдельной дисциплиной малопонятно. Поэтому я говорю не об истории педагогики, а об историко-педагогическом компоненте, который может быть представлен и отдельной дисциплиной, и может быть вкраплен в содержание образования, в самые разные дисциплины.

Во-вторых, в тех, подходах, которые заявлены в новых стандартах, действительно проблема формирования гуманитарной культуры педагога слабо отражена. История педагогики — это та естественная база, которая позволяет такую гуманитарную культуру на материале педагогической культуры прошлого и настоящего формировать, формировать собственную профессиональную позицию, осваивать действительные высоты педагогического знания и педагогического опыта. Практически каждый из нас работает в системе педобразования, все так или иначе связаны с проблемой использования историко-педагогических знаний в той или иной форме. Как это сделать, какие есть наработки, предложения, проблемы, трудности? Я думаю, что об этом имеет смысл говорить и развернуть хорошую дискуссию.

Если провести анкетирование и представить читателям его результаты, а затем обсудить на страницах журнала, открыв дискуссию по заявленной теме, то мы можем решить проблему оперативного взаимодействия. Таким составом мы сможем увидеться только через год, у нас историко-педагогических собраний очень мало, и сессий, и совета не будет до февраля 2013 года, то есть пока никаких историко-педагогических мероприятий не планируется.

¹ Вопросы анкеты приводятся в конце стенограммы

Виталий Григорьевич Безрогов
*доктор педагогических наук,
 член-корреспондент РАО, главный
 научный сотрудник лаборатории
 истории зарубежной педагогики
 Института теории и истории
 РАО*

Мне бы хотелось поднять вопрос об информационном сопровождении журнала. Информацию, требующую оперативного ее использования необходимо размещать на сайте, а не в печатной форме журнала. Печатная форма журнала очень красивая и качественно сделанная (это мне хотелось бы отметить, спасибо вам большое, я понимаю, сколько работы за этим стоит). Однако есть несколько предложений по его содержанию. Мне хотелось бы подчеркнуть, что очень важна рубрика «Рецензирование», на мой взгляд, история педагогики очень проигрывает оттого, что нет культуры рецензирования. Если обратить внимание на опыт наших зарубежных коллег — выходит монография и на нее сразу появляются пятнадцать рецензий, причем не формальных (формальных там три рецензии — похвалят друзья), а остальные двенадцать набросают столько замечаний... У нас культура рецензирования отсутствует даже в тех педагогических журналах, где есть блок «Рецензии», они пишутся скорее комплиментарно, нежели действительно по существу. Поэтому публикация дискуссий, широкое обсуждение монографий, пособий, интересных статей является одним из существенных направлений любого периодического печатного издания.

И еще одна проблема, которая требует очень серьезной работы, — проблема перевода с иностранных языков.

Хорошо, что участвуют Украина и Белоруссия, но, мне кажется, необходимо участие и авторов дальнего зарубежья. Есть определенный механизм получения согласия на публикацию соответствующей редколлегией зарубежного журнала. Проблема заключается в оплате за переводы и за научное редактирование этих переводов, потому что есть люди, которые «в педагогике, в теме», но не очень хорошо владеют иностранным языком, а есть люди, которые хорошо владеют иностранным языком, но их профессиональные интересы находятся вне педагогической проблематики. И здесь требуется содружество того и другого. Как это организовать, я пока не знаю. Может быть, среди авторов или читателей журнала такую группу образовать — историков педагогики с хорошим знанием языков. В целом же структура журнала очень хорошая, и, на мой взгляд, среди педагогических журналов он уже сразу вышел на уровень качественный, хороший уровень.

Г. Б. Корнетов: Полностью согласен с необходимостью полемики и широкого обсуждения на страницах журнала, интересные статьи можно было бы разослать историкам педагогики для рефлексии этого текста. Такая форма существует: презентуется статья, затем оформляются точки зрения различных специалистов на материал статьи, и, наконец, автору предоставляется возможность оппонирования. Такая трехуровневая конструкция действительно бы сделала журнал живее, а во-вторых, все-таки способствовала бы обсуждению по-настоящему острых и важных проблем. Здесь, может быть, имеет смысл

оговорить форму презентации статьи с потенциальными авторами, заручившись их согласием: все должно быть корректно по отношению к автору.

Надо добавить, что журнал взял курс на то, чтобы стать ВАКовским изданием, процесс этот долгий и трудный, но этим и объясняются высокие требования к рецензируемым статьям. Самое главное, что работа пошла, журнал сразу начали издавать с хорошего и достойного формата. Все проблемы будут решаться, я думаю, в процессе работы.

Владимир Ильич Адищев

*доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
музыковедения и музыкальной
педагогике Пермского
государственного педагогического
университета*

Прежде всего, хочу поздравить редколлегию журнала с рождением первого в истории современной России специального историко-педагогического издания. Значение этого события не надо принижать, это действительно событие основательное. Когда работаешь с периодикой, допустим с дореволюционными музыкальными журналами 90-х — девяностых годов XIX века, когда издавалось 25—30 журналов, с журналами послереволюционных лет (я работал с 70 наименованиями музыкальных педагогических журналов), невольно обращаешь внимание на то, какие из них вызывают наибольший интерес и почему, какие существовали в истории недолго. Анализ историко-культурного наследия отечественной периодики крайне важен для осмысления направлений развития журнала. Мне представляется, что

сегодня можно говорить о следующих моментах. Наверное, историю педагогики надо очень четко рассматривать как область гуманитарного знания и смотреть на этот журнал как на издание, представляющее по сути смежные, междисциплинарные области гуманитарного знания. Популярные издания отличаются тем, что приглашают выдающихся авторов, причем очень часто из смежных областей. Следующее, важное направление — методология и методика историко-педагогического исследования. Исследовательские парадигмы меняются, появляются новые объяснительные модели, разрабатывается новый инструментарий. В значительной степени от научно-исследовательского инструментария зависит качество получаемого научного знания. Если журнал будет той площадкой, которая дает возможность осваивать новые исследовательские подходы, технологии, методы — у такого журнала есть будущее. Тенденции, которые определяют специфику гуманитарного исследования — это значительное расширение проблемного поля. И интеллектуальная история, и история повседневности, и история детства — это плацдарм, который необходимо расширять, именно он придаст журналу позитивные качества.

Александр Николаевич Шевелев

*доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
андрогики и педагогики
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического
образования*

Наш журнал находится сейчас в состоянии развития, когда необходимо подумать о политике редакционного

совета в смысле наполнения статейного поля в журнале. У нас два варианта, как мне представляется. Вариант первый — это вариант демократический: кто прислал, того и публикуем, и тогда наш журнал рискует превратиться в некую мозаику, которая будет очень трудна для восприятия. Либо второй вариант — выпуск тематических номеров, либо по какой-то проблеме, либо в связи с достаточно строгой, но меняющейся рубрикой внутри самого содержания каждого номера. Может быть, подумать над тем, чтобы сделать, как сделали у нас в Герценовском университете: есть основное издание (Известия РГПУ), а есть еще к нему аспирантские тетради — два относительно самостоятельных уровня издания.

Полностью поддерживаю идею переводов, и думаю, что здесь мы очень выгодно будем отличаться от многих наших журналов по теоретической педагогике, если с нами будут сотрудничать зарубежные историки педагогики. Так, весной этого года в Страсбурге будет проводиться всеевропейская конференция историков педагогики. Думаю, что мы могли бы каким-то образом наладить контакты и через журнал. Третий момент, на который я хотел бы обратить ваше внимание это круглые столы по разным проблемам истории педагогики. Это очень интересный жанр, который обязательно надо продолжать, а если его дополнить серьезным, некомплиментарным анализом редких диссертаций и монографий по историко-педагогической тематике, это позволит поднять престиж нашему направлению исследований в целом. И, наконец, последнее. За что ругают всегда историков педагогики? За то, что мы, дескать, очень отор-

ваны от практических реалий, от того, что жизнь сегодня идет в совсем других измерениях. Мне представляется, что было бы продуктивным, формулировать авторам тему под заказ. Дали человеку время подумать, собрать материалы и сделать добротную программную статью по актуальным проблемам нашего сегодняшнего образования, но с точки зрения историка педагогики. Такими статьями мы бы показали, что история педагогики — это как раз то зеркало, через которое современное образование предстает совсем в ином свете, нежели нормативные документы, которые на нас сыплются как из рога изобилия.

В. Г. Безрогов: Мне бы хотелось дополнить по поводу связи с зарубежными авторами и журналами. Я представляю один из западных журналов, который называется «История образования и русской литературы». Он издается в Италии, и там публикуются материалы на итальянском и на английском языках. Поэтому я имею право рекомендовать статью, но на хорошем английском. Поэтому, во-первых, я приглашаю всех присутствующих к сотрудничеству, во-вторых, я могу выяснить возможность публикации информации о нашем «Историко-педагогическом журнале». Думаю, что некоторые авторы в нем будут публиковаться, потому что публикация за рубежом считается важным для карьеры человека событием. Можно найти славистов, пишущих на русском языке, чтоб не было проблем с переводами.

Полностью поддерживаю предложение по поводу меняющейся рубрики, меняющихся тематических рубрик. Параллельно этому я бы предложил одну постоянную рубрику,

тогда каждый номер журнала будет иметь определенный спрос, независимо от других статей. Речь идет об архивном разделе. У нас совершенно замечательная рубрика «Обращаясь к источникам», так например, в первом выпуске представлена перепечатка из дореволюционного издания. Историки педагогики постоянно имеют дело с неопубликованными источниками. Подготовить даже небольшой текст со вступлением и небольшим комментарием — вот это, на мой взгляд, было бы очень важно, потому что тогда каждый выпуск журнала приобретает ценность от публикаций того, что никогда никому, кроме архивных сотрудников, не было известно и доступно.

Если бы такая рубрика была постоянной, а журнал бы уделил внимание именно целенаправленному поиску первоисточников, тому, чтобы непременно условием публикации стало обращение к ним, то стала бы значимой следующая позиция: хорошо, вы статью написали, это замечательно, а оригинальный источник у вас есть? Вы не могли бы нам сделать копию, прокомментировать?

И относительно темы периодики и баз данных. Нам очень не хватает библиографии, например, библиографии по составу дореволюционной периодики у нас нет. Даже если мы возьмем библиографию по отдельному изданию, например, журналу «Гувернер», мы поднимем огромный пласт педагогической культуры. В этом журнале, например, публиковались переводы Зальцмана, которого историки педагогики мало знают, как многие не знают и того, что есть русский перевод его работ. У нас нет библиографии дореволюционных пособий. По каким

пособиям учили музыке? (Владимир Ильич знает, наверное, этот вопрос досконально). Что использовали, как готовили? Учебник Глинки, к примеру. Такая библиография была бы, на мой взгляд, очень полезной.

Елена Юрьевна Рогачева
доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры педагогической
Владимирского государственного гуманитарного
университета

Очень хорошая идея — рецензирование книг, причем интересных, может быть, и зарубежных книг. Думая о молодых ученых, которые приходят в наши области исследования, хочется чтобы они были знакомы и с новинками зарубежной истории педагогики. Какие-то небольшие отклики на новинки в журнале должны быть представлены, может быть, рубрику ввести «Новинки в области истории педагогики».

Г. Б. Корнетов: Было бы, наверное, очень интересно сделать небольшой обзор современных зарубежных учебников по истории педагогики, о которых у нас вообще слабое представление. А понять, как на Западе преподают историю педагогики, какая там структура курса, какая проблематика обсуждается, кому уделяется особое внимание — это важные, но пока не решаемые задачи. С удивлением узнаешь, что на уровне учебников за рубежом известны только две российские фамилии: А. С. Макаренко и Л. Н. Толстой.

Уважаемые коллеги! Будем подводить итоги. Я думаю, что обсуждение получилось очень продуктивным. У нас был замысел сделать номер журнала тематическим, посвященным конференции, потому что кон-

ференция никогда в педагогической периодике представлена не была. Рассказать о том, что происходило, выборочно представить публикации участников конференции, причем, может быть даже не ограничиваться материалами нашей седьмой, а обратиться к материалам предыдущих, все-таки у нас издано очень много; последние четыре конференции мы издаем по четыре книги материалов участников. Действительно, есть материалы очень

интересные, новаторские, проблемные, которые заставляют думать, которые могут быть полезны для широкого круга лиц, интересующихся отечественной историей и историей отечественного и зарубежного образования. Я хочу всех поблагодарить за участие в этом обсуждении, потому что на самом деле здесь было важно не только обсудить структуру и содержание журнала, а задуматься о перспективах его развития.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДЕНИЯ



Владимир Ильич Адищев,
*доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой музыковедения и музыкальной педагогики
Пермского государственного педагогического университета*

Научные исследования в области истории музыкального образования конца XX — начала XXI века

В книгах Эдуарда Дмитриевича масса методологических пассажей, событийности, фактологии, они всегда были для меня настольными работами. В тех исследованиях, которые будут представлены мною сегодня, использован в значительной степени Ваш методологический подход — анализ дореволюционной литературы по проблемам музыкального образования с позиций библиографической статистики. Когда мы создали Всероссийский научный совет по проблемам истории музыкального образования (два года назад), стала задача попытаться инвентаризировать накопленный опыт исследований. Оказалось, что за последние 20 лет

защищено более 500 диссертаций, посвященных музыкально-педагогической проблематике, из них 104 работы — по истории музыкального образования. Вывод: 20 % историко-педагогической проблематики — это серьезный сегмент в проблемном поле исследований. Необходимо, конечно, учитывать, что время, в которое выполнялись эти диссертации, было особым, это всплеск интереса к истории государства, к истории современной России. Во-вторых, стали выполняться фундаментальные исследования, среди которых, конечно, преобладают докторские диссертации: в 90-е годы — две работы, в 2000-е годы — 14 докторских диссертаций по

проблемам истории музыкального образования. Одна из причин такого роста — в значительной степени то чувство свободы, в том числе интеллектуальной, которое ощущалось в обществе, ушли запретные темы, значительно оживилась методология, расширилась проблематика исследований. Следующая особенность — это эпицентр исследовательских событий. Большинство диссертаций, более половины относятся к изучению истории музыкального образования XX века. Достаточно хорошо представлены исследования по XIX веку, но не одинаково: две работы — по первой половине и более 30 — по второй. XVIII век представлен уже значительно скромнее: шесть работ, и практически нет исследований периода Древней Руси. Очередная сессия научного совета по проблемам истории музыкального образования, о которой я упомянул, состоится в сентябре 2012 года в Великом Новгороде и будет посвящена музыкальному образованию в Древней Руси. Для нас очень важно привлечь людей, которые работая в историко-педагогической проблематике этого периода, помогут воссоздать культурно-исторические особенности той эпохи в контексте исследуемой проблемы. Вопросы православной традиции, вопросы истоков национальной культуры, в том числе музыкальной — это огромное поле исследований.

Кроме того, следует отметить, что большинство работ сделаны по школьному музыкальному образованию, по дошкольному музыкальному образованию они крайне редки, а исследований дополнительного музыкального образования почти нет. В последние годы, лет десять, активно разрабатываются

вопросы истории высшего музыкального и музыкально-педагогического образования — до 30 % работ касаются этой области. Заметно оживились региональные исследования, традиционно высокий процент проблемных исследований в контексте историко-культурного развития и появляются новые в музыкально-педагогической науке — это сравнительные исследования: Россия, Запад, Европа, мир. Появляются первые исследования институциональные, когда рассматриваются отдельные, выдающиеся учебные заведения прошлого. Анализ показал, что наряду с тем, что работа оживилась и есть немало интересных исследований, сдерживает развитие историко-педагогической науки в области музыкального образования отсутствие общей методологии таких исследований. Очень небольшое количество работ по теоретическим и методологическим проблемам исторического познания в области музыкального образования. До сего времени не выполнено ни одной работы, в том числе на кандидатском уровне, посвященной вопросам историографии отечественного и зарубежного музыкального образования, и нет совсем работ, которые бы дали хороший анализ основных источников и на основе которых можно было бы выполнять историко-педагогические исследования в этой области.

(Информация о совете: сайт Пермского государственного педагогического университета — факультет музыки — научная работа — научный совет по проблемам истории музыкального образования (положение об этом совете, состав, информационные письма о сессиях).



Виталий Григорьевич Безрогов,
*доктор педагогических наук, профессор,
 член-корреспондент РАО, главный научный
 сотрудник лаборатории истории зарубежной
 педагогики Института теории и истории РАО,
 член редакционного совета
 «Историко-педагогического журнала»*

Изучение истории детства в контексте проблемного поля историко-педагогических исследований

Мне бы хотелось обратить внимание на четыре момента. Первый собственно связан с тем, что заявлено в теме моего доклада в программе конференции — деятельность международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». В рамках этого семинара были проведены две большие конференции, посвященные истории детства как основному направлению исследований. Материалы еще готовятся к публикации, я надеюсь, в конце этого года — в начале следующего выйдут первые два выпуска материалов конференций, всего их намечено четыре. Относительно сущности и содержания деятельности этого семинара могу сказать следующее. Дело в том, что если мы возьмем проблему, связанную с историей образования, то история образования, история педагогики, историко-педагогической мысли, историко-педагогической практики — по сути, это обращение к истории взаимодействия с тем, что называется подрастающее поколение, то есть к тем людям, которые пребывают в детстве и выходят из него. И поэтому внутренняя связь, отражающая взаимоотношение между историей детства и историей образования, с одной сто-

роны, должна быть очень тесной, с другой стороны, она несет в себе некое противоречие, сформулированное по определению. Любая система знания рано или поздно проговаривается о своих тайнах. В одном из журналов 1919 года педагогика «проговорила» о своем тайном отношении к детству, указывая на скрытую цель — помочь ребенку «избыть детство». То есть речь идет о том внутреннем противоречии между педагогикой, которая стремится вывести ребенка во взрослое состояние, сделать из него замечательного члена общества, гражданина и т. п., и собственно той субкультурой детства, в которой пребывает этот маленький человек и испытывает на себе все те воздействия, которые и педагогика, и общество, и культура, и политика, и масса других факторов на него оказывают. Я обозначил это противоречие как базовое, без излишней детализации сказанного. Мы сделали двухтомную антологию под названием «Городок в табакерке: детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890—1990)». В этом двухтомнике сто лет истории российского детства поделено по десятилетиям, и каждый раздел включает в себя три вида источников: воспоминания о де-

тстве, документы, детские сочинения.

Дело в том, что история детства связана с историей изменения представлений о том, что такое детство, что такое ребенок, как с ним взаимодействовать. Детство — не одно и то же в разных поколениях, не одни и те же взгляды на ребенка, не одни и те же методы и средства, вытекающие из этого представления о ребенке. И поэтому важно видеть взгляд с другой стороны, не со стороны педагога, а со стороны обращенных на него или убегающих от него глаз. Я не забуду никогда ситуацию в троллейбусе: на соседнем сидении сидела мама с второклассником. Они обсуждали вопрос об одушевленных и неодушевленных именах существительных. Был длинный маршрут, они подробно разобрали, какие относятся к одушевленному «кто?» и неодушевленному «что?». И, наконец, мама задала последний, контрольный вопрос: «А учитель?» и ребенок, ни на мгновение, ни на секунду не задумываясь, ответил: «Что». Этот пример — концентрированное выражение «взгляда с той стороны», со стороны детства.

Поэтому первая часть в каждом разделе двухтомника — взгляд с той стороны на ситуацию детства. Вторая часть — это документы о детстве, о детях, и здесь документальные свидетельства о том, как педагогика строила образовательное пространство, например, в детских интернатах, как это соотносилось с историей педагогической мысли. Третий раздел — это образцы детского творчества: детские стихи, детские рассказы...

Дополняют антологию текстов «Городок в табакерке» материалы сборника «Конструируя детское: филология, история, антропология». В нем

подняты необычные для проблематики педагогических исследований темы, такие как детская литература, детская повседневность, детство в литературе и кино, дети и власть, формы школьной повседневности и т. д. Мы, с одной стороны смотрим на историю педагогики как на достаточно изученную сферу, с другой стороны, в это сфере чуть шаг в сторону или вглубь — и оказывается, что ничего не изучено, ничего не сделано. Мне не попадалась пока работа, написанная историком педагогики по истории педсоветов. В этом сборнике есть статья очень любопытная, посвященная экспедиций в карельские сельские школы, написанная на основе найденных там протоколов 70-х годов, «Педсовет как дисциплинарная драма», где показан ритуал этих заседаний, особенности распределения ролей, взгляд со стороны учителей, фиксировавших это заседание, взгляд на педсовет со стороны детей и т. д.

Здесь отсутствует, например, направление, которое было бы представлено очень интересными исследованиями, связанными с юбилеями, о которых упоминал Григорий Борисович. Если мы возьмем жизненную повседневность как ребенка, так и взрослого, а из этого взрослого «сделавшегося» педагога или историка педагогики, то мы увидим, что в любом случае юбилеи или круглые дни рождения воздействуют как на индивидуальную биографию, и, если можно так сказать, на биографию направления или биографию отрасли. Допустим, история юбилеев, связанных с тем же Пироговым или Ломоносовым, формирование мифа о Ломоносове, — это история разного отношения к юбилеям. Мы можем вспомнить двадцатые

годы, празднование в 1927 году десятилетия годовщины революции, когда у детей появилось имя Юбилей. С другой стороны, в эти же годы Крупская пишет свое «замечательное», знаменитое письмо о том, что не нужно праздновать дни рождения у детей, потому что это развивает индивидуализм, их надо воспитывать в группе, никаких дней рождения у советского ребенка быть не должно.

Есть сферы в истории педагогики, которые до сих пор обходятся вниманием. Если говорить о каких-то возможных полях интеграции истории детства и истории образования, то одно из этих полей мы сейчас разрабатываем в сообществе с библиотекой К. Д. Ушинского, у нас оно связано с историей учебника. Прежде всего, мы взяли за учебники начальной школы, поскольку это те начальные книги — азбуки, буквари, книги для чтения, которые власть дает в руки учителю, родителю и ребенку и с помощью которых ребенку, дается некое представление о том, что есть окружающий мир и как к нему относиться, некая энциклопедия жизни. И в этом качестве учебник выступает определенным режиссером. Хочу представить наши разработки, характеризующие учебник как с точки зрения соединения истории образования, истории педагогической мысли, истории культуры и истории политики в области образования, так и ожиданий от общества, традиций воспитания. Педагогическая теория и история педагогики, увы, пока занимается, прежде всего, историей педагогической мысли, историей учреждений и историей государственной политики — это три кита истории педагогики. Если смотреть на учебник как на звено-посредник между педагогом-теоретиком, педагогом-практиком

и ребенком, мы можем увидеть, что ряд идей, заявленных в педагогической теории, никак не находят отражение в учебнике, или они находят отражение совсем не так, как выглядит педагогическая история. Поэтому для нашего анализа учебник оказался «смысловым ядром», «перекрестком» многих сфер, определяющих развитие и социализацию личности: государственно-политической, социальной, педагогической, индивидуально-психологической и др.

Через библиотеку К. Д. Ушинского эти книги можно заказать: здесь и издания с аннотациями по отделу редких книг, и сборник, посвященный азбукам и букварям, изданных с 1900 по 1917 гг. На базе библиотеки 28 февраля 2012 года проводится научный colloquium, посвященный истории учебников начальной школы, будет презентована база данных, посвященная азбукам, букварям и книгам для чтения, изданным в России с 1900 по 1917 год. Эта база выложена, она доступна через сайт: вся библиография изданий, которых оказалось свыше 600. Целый ряд этих изданий полностью отсканированы и «подвешены» к этой библиографии, есть ссылки на учебники в полной редакции — от первой страницы до последней. Мы сделали это для того, чтобы создать источниковый ресурс, доступный для пользователя, в том числе иностранного. В двух изданиях опубликован методологический инструментальный работы с учебниками, исследовательская матрица по изучению текстов и по изучению визуального ряда. В планах на будущее — присоединение к библиографической базе азбук и букварей, издаваемых в России на других языках, например, в одном из сборников опубликована библиография по татарским учебникам.

Александр Николаевич Шевелев,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой андрогогики и педагогики
Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования, член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала»



Современное петербургское учительство

Я хотел бы поговорить о будущем, поэтому обозначил свое краткое выступление как анализ проекта историко-урбанистических исследований «Школа и город» с точки зрения одного из перспективных направлений развития истории педагогики и образования. В 2009 году я обнаружил замечательное российско-германское издание, которое называлось «Университет и город». Историки университетского образования в России убедительно обосновывали взаимосвязь и взаимовлияние развития университета и городской среды. В этой связи мне представляется значимым для развития историко-педагогических исследований поиск новых методологических векторов, который всегда приводит к расширению методологических направлений, в том числе постмодернистских. Урбанистика в историко-педагогических исследованиях — одно из них. Наконец, есть еще одна важная особенность, определяющая актуальность данного направления: мы все ощущаем исчерпанность государственной парадигмы развития образования. Излишняя централизация и бюрократизация этого процесса заставляет обратить внимание на общественно-педагогическую инициативу в образовании, прежде всего в историко-педагогическом аспекте. В этом

контексте город представляется как совокупность проявления общественных инициатив. Можно выразить это в форме некоего треугольника: есть государство, которое задает некие императивы образования, есть школа, которая эти императивы все время вынуждена адаптировать, а есть горожане, представители местного сообщества, и эта общественная составляющая определяет уникальное лицо той или иной городской системы образования относительно унифицирующих государственных тенденций.

Город — это в том числе и педагогическое пространство, которое связано с несколькими, требующими дальнейших, более глубоких исследований, составляющими. Скажите, кто-нибудь из нас, историков педагогики, изучал, например, такой фактор развития той или иной школы или той или иной районной системы образования, как близость учителя по месту проживания к той школе, в которой он работает? В предреволюционной петербургской школе был случай, когда комиссия по народному образованию петербургской городской думы предоставила учителю возможность отказаться от предложенного места работы из-за того, что человек живет слишком далеко. Является ли близко живущий к своей школе сегодняшний,

например, петербургский учитель человеком, представляющим социальную среду того района, микрорайона, элементом которой он выступает? Еще одним направлением исследований в проблеме образовательной урбанистики, может стать тема «город и педагогический менталитет горожан», психология и восприятие системы образования горожанами. Общим постулатом считается, что город более открыт общему образованию, нежели, например, сельская крестьянская среда, которая более ориентирована на образование прикладное, полезное. Город больше ценит науку, но если поставить вопрос чуть иначе: городская школа — это принадлежность какой среды? Буржуазной, бюргерской, городской или среды интеллигенции, интеллектуальной среды, которая является интернациональной и в каком-то смысле автономной. Здесь уже мы можем говорить и о более глубинных смыслах существования нашего отечественного образования. Речь пойдет о том, что рассматривая второй вариант — интеллигентской, интеллектуальной среды — мы будем задавать некий идеал для школы. А на самом деле дети, приходящие в школу, родители, которые приводят в нашу школу своих детей, — это представители городского мира обывателей.

Еще один ракурс этой темы — город как пространство субкультур учащихся и педагогов. Мы традиционно отдаем приоритет программам и учебникам, но важнейшим фактором влияния может стать и школьное пространство, и товарищи, и ценностно-ориентационное единство класса. Таким образом, субкультура учащихся (детей, школьников, студентов) в определенном смыс-

ле является проявлением уникальности каждого города. Можно найти много перспективных тем в этом большом исследовательском поле, например, «Школа и городская экономика». Школа — это бизнес-предприятие или это всегда затратное учреждение, которое работает главным образом на будущее? Ракурсы могут быть и такие, как: «Город — пространство взаимодействия различных социальных групп». Педагогическое сообщество часто выступает (на сегодняшний день, по крайней мере) чрезвычайно замкнутой, автономной единицей. В исследованиях, проводимых кафедрой педагогики и андрогогики академии постдипломного педагогического образования, при опросах петербургских педагогов была выявлена закономерность. Круг дружеского общения у более чем половины педагогов замкнут на педагогической среде. И люди, которые профессионально предназначены для того, чтобы менять общество, сами замкнуты и закрыты для остальных. Это индикатор того, насколько городское пространство, развивает макро- и микроформы общения, с помощью которых педагог может выйти за профессиональные корпоративные границы.

Завершая выступление, я хотел бы предложить редакции нашего журнала, всем коллегам принять участие в проекте «Школа и город» — условное рабочее название. Смысл участия в этом проекте, который будет завершен изданием фундаментальной коллективной монографии, нам представляется в исследовании истории городских систем образования в различных регионах. Такой сборник наша кафедра, наша академия готова гарантировать к публикации.

Наталья Борисовна Ромаева,
*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры начального
и дошкольного образования ГРОУ ВПО
«Ставропольский государственный педагогический
институт»*



Работа над книгой «Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы» велась в течение четырех лет. Огромнейшее спасибо, что вы нашу книгу поддержали, мы с вами сотрудничаем давно и достаточно тесно, и результат очевиден. Учитывая принятую классификацию различных направлений гуманистической педагогики, в которой выделены абстрактный, практически универсальный и социальный гуманизм, мы обратили внимание именно на социальный гуманизм, так как его воплощение в нашей стране приняло формы коллективного воспитания. То есть практически эта книга о коллективном воспитании в Западной Европе. Когда начиналась работа над книгой, мы столкнулись, прежде всего, с нехваткой литературы для перевода. Моей аспирантке (очень талантливый переводчик и педагог) пришлось найти единомышленников, прежде всего, в Великобритании, хотя им трудно было вначале объяснить, что такое коллективное воспитание в нашем понимании. В данном случае ей пришлось перелопатить огромное количество литературы — 180 источников на иностранном языке, которые были тщательно изучены, адаптированы и представлены в результатах исследования. Здесь представлены такие направления коллективного (в нашем

понимании) воспитания. Зарубежной педагогией этот термин не используется, употребляется понятие «общинное воспитание» — от Джона Дьюи, и его сторонников в Западной Европе. Далее, такое понятие, как неформальное воспитание, — это тоже коллективное воспитание, сюда же можно отнести социальную педагогику. Нами использовалось практически не имеющее перевода понятие «воспитание в ассоциации» и, конечно же, «анимация» — это тот термин, который мы чаще всего употребляем как синоним режиссерской деятельности. Но анимация в педагогическом контексте в Западной Европе, во Франции, в частности, употребляется как то, что мы называем коллективным воспитанием. Все эти направления проанализированы, и есть специальная глава, посвященная сравнению развития коллективного воспитания в Западной Европе и у нас, прежде всего, связанных с опытом А. С. Макаренко.

Мы с удовольствием вышлем эту книгу тем, кто в ней заинтересован, прежде всего для того, чтобы вы могли высказать свои критические замечания по поводу этой работы и корректности перевода в том числе. Сравнительно-сопоставительный анализ понятийно-категориального аппарата — это всегда невероятно сложная работа.



Надежда Петровна Юдина,

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики Дальневосточного
государственного гуманитарного университета
(Хабаровск), член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала»*

Традиция как явление педагогической реальности

С некоторых пор любимым понятием, отражающим всю проблематику истории педагогики, для меня стало понятие «педагогическая традиция». Но, как говорили классики античности, «чем больше ты познаешь, тем больше точек соприкосновения с неизвестностью», поэтому возникает ряд вопросов, требующих коллективной рефлексии. Если педагогическая традиция — это атрибут педагогической реальности, то как эта реальность превращается в традицию, как появляется педагогическая традиция, каков механизм ее распространения и развития?

Если механизм в социологическом знании — это некий узел, который находится в самой социальной системе и запускает развитие, изменение этой социальной системы, то, следовательно, механизм развития традиции надо искать в самой традиции. Во-вторых, порой традиция — это преемственная связь, которая существует между этапами и состояниями педагогической реальности. Она характеризуется особым содержанием, которое определяется педагогической реальностью, т. е. детерминирована извне. Законы исторического развития определяют ее динамику от этапа к этапу. Если следовать тезису, что традиция всегда содержательна, то что становится содержанием этой педагогической традиции? В свое

время я попыталась найти в педагогической традиции некое консервативное ядро и ее подвижную часть, так сказать периферию, и показала, что развивается традиция как за счет ядра (в этом случае она конечна, она может зародиться, переживать пик своей популярности и умирать), так и за счет гибкого изменения периферии. Таким образом, содержание педагогической традиции условно можно представить как некое ядро и его периферию.

Если изменения касаются и происходят в пространстве периферии педагогической традиции, то она практически не умирает, потому что появляются ее варианты за счет освоения новой идеи или теоретических положений, ценностей, лежащих в ее основе. В этом случае ее динамика практически неисчерпаема, она сама по себе уже становится неуничтожаемой и бессмертной, потому что идеи бессмертны. Механизм распространения педагогической традиции, локализуется не в ядре, а в периферии, потому что именно периферия осваивается новыми субъектами педагогической традиции — там и происходит ее вариативное распространение, рождаются ее новые варианты. Однако тот новый опыт, который мы можем отнести (или не отнести) к какой-либо традиции, должен быть выверен, и критерием этого отбора является то, насколько

носителем педагогической традиции или ее новым субъектом осваиваются ядерные характеристики.

Если традиция развивается по неким этапам, то очевидно, что о механизмах нужно говорить тогда, когда мы имеем в виду массовое, тиражируемое, копируемое (горизонтальное) распространение педагогической традиции. Внешние детерминанты — это ее социально-культурная значимость, это зависимость ее от педагогической реальности, это ее историзм. Именно они задают содержание конкретной педагогической традиции. Но педагогический опыт становится традицией только тогда, когда вступает в силу субъективное его принятие, когда человек, выбирая некий ценностный смысл из педагогической реальности, относится к этому смыслу как к опыту достойному тиражирования. Тогда получается, что механизм распространения педагогической традиции связан с понятиями «выбор — интерпретация — принятие». Эти три звена (элемен-

та, процесса, процедуры, интеллектуальных операции), в деятельности носителя педагогической профессии обеспечивают закрепление опыта как педагогической традиции.

При этом для меня традиция и новация — не противопоставление старого и нового, интерпретация этой связи намного сложнее. Это механизм, который, с одной стороны, позволяет уловить, что консервируется, иногда приобретая деструктивные по отношению к педагогической реальности свойства. Когда мы говорим, например, что традиция тянет назад, мы имеем в виду не традицию как таковую, а «злонакачественную» традицию. И в то же время механизм трансформации предполагает, что традиция никогда механически, стереотипно не воспроизводится.

Но тут возникает другой вопрос: а можно ли то, о чем мы говорим, назвать механизмами? Насколько это принадлежит традиции или той реальности, которая ее порождает?

Алексей Алексеевич Романов,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (Рязань), главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск», член редакционного совета «Историко-педагогического журнала»



Учитывая то, что текст о деятелях экспериментальной педагогики начала XX века, представлен в сборнике материалов нашей конференции, мне бы хотелось поднять сегодня вопрос о научных школах. Мы многое пишем о деятелях образования, выдающихся педагогах, профессиональных праздниках или юбилеях. Я сам писал о

Шацком, Сухомлинском, Макаренко, Крупской, о Павлове и Циолковском как педагогах. Но был ли это единственный опыт или их деятельность можно рассматривать как формирование новых направлений исследований? Анализ деятельности известных ученых и практиков образования, обусловивших становление научных

школ, представляется весьма актуальным, но сразу возникает вопрос, что такое научная школа в педагогике? Есть лидер, есть коллектив, есть программа деятельности, есть результаты работы. В этом году во втором номере «Историко-педагогического журнала», опубликована моя статья к столетию колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого. Но в строгом плане С. Т. Шацкий — ученый? Нет. Он концепцию создавал? Вряд ли. Это мы, современные исследователи, обобщая результаты его педагогической деятельности можем, на основании его принципов, системы работы выстроить некую концепцию. Но можно ли говорить о научной школе С. Т. Шацкого? А. С. Макаренко?

Далее. Надежда Петровна Юдина говорила о традиции. А есть ли традиции в преемственности научных школ и насколько они нужны и необходимы? В журнале «Психолого-педагогический поиск», главным редактором которого я являюсь (недавно журнал стал ВАКовским), есть постоянная рубрика по истории педагогики. В четырех номерах журнала этого года опубликованы четыре статьи Г. Б. Корнетова, две статьи М. В. Богуславского. В третьем номере журнала «Психолого-педагогический поиск» опубликована статья Е. П. Белозерцева, который ставит вопрос кардинально: нужны ли научно-педагогические школы отечественному образованию и статья А. В. Репринцева о научной школе Б. Э. Вульфова. Я хотел бы поставить вопрос для широкого обсуждения, т. к. сейчас можно говорить о признаках научной школы, но необходимо согласовать в историко-педагогическом сообществе иерархию этих признаков. Наша национальная конфе-

ренция, имеющая семилетнюю историю — ее можно рассматривать как научную школу?

Э. Д. Днепров и ВНИК — этот коллектив можно рассматривать как научную школу? Я более полугода был в этом коллективе, сотрудниками которого были Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, В. Г. Безрогов и для меня это было огромной школой на всю жизнь. Мы работали без ссылки на звание и должности, обсуждались все предложенные идеи - в такой творческой обстановке шла наша работа. Я там первую статью написал по Д. Дьюи, потому что это было новым интересным направлением. На съезде работников народного образования 1988 года одна солидная дама, когда выступил представитель Польши и сказал о Д. Дьюи как о гуманисте, с трибуны съезда возмутилась: «Вы что, это же фашист!» Пришлось искать материал, обращаться к текстам, документально доказывать правомочность педагогических фактов. И поэтому я обращаюсь ко всем: без научных школ, без их существования, без их развития и преемственности в исследованиях нет концентрации на насущных актуальных проблемах. Приведу в пример деятельность кафедры, которую возглавлял Григорий Борисович Корнетов, определившую исследование целого направления — антропологического — в отечественной историко-педагогической науке рубежа XX и XXI века.

Поэтому у меня просьба к коллегам: мы начали публиковать в журнале статьи о научных школах и яркой самобытной деятельности целых научных коллективов, об их роли в развитии отечественной системы образования. Поэтому, коллеги, связывайтесь со мной, пишите, и мы вместе будем вести эту работу.



Наталья Викторовна Семенова,
*доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры педагогики Дальневосточного
государственного гуманитарного университета
(Хабаровск)*

Соотношение индивидуального и социального в контексте педагогического знания: традиции, реалии, возможности

В начале 20-х годов, когда обсуждалась первая реформа школы, Станислав Теофилович Шацкий высказался о том, что, прежде чем думать, какой должна быть школа, нужно выяснить, выявить, узнать, а что такое ребенок, чтобы эта школа могла отвечать его потребностям, его особенностям и быть для него комфортной, приятной и продуктивной. Вот почему обращение к теме «Дети и общество» стало не случайным и результатом нашего исследования стало учебное пособие «Дети и общество: история социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики в 1920—1930-е годы», хотя хронологические рамки гораздо шире с конца 80-х годов XIX до 30-х XX века. Что главное в той работе, которой я занимаюсь, и которой занимаются мои аспиранты? Мы обращаемся к истории педагогики, чтобы найти возможные способы решения сегодняшних проблем.

Пару лет назад я вместе со студентами и аспирантами провела опрос школьной и студенческой молодежи 15—20 лет. Выяснилась слабость представлений о самом обществе и характере отношений с ним, незнание своих прав и отрицание обязанностей.

Общество не является ценностью для большинства опрошенных, ими не осмыслены те социально-значимые личностные качества, которые необходимы для успешной жизни в социуме, выражено негативное отношение к общественному долгу, общественным требованиям. Когда респонденты отвечали на вопрос о долге, перед кем я испытываю чувство долга, либо ответа не давалось, либо был ответ: родители и учителя. То есть наша с вами деятельность, деятельность учителя в любом случае остается значимой, если не очень продуктивной в показателях качества современного образования, то, во всяком случае, значимой для ребенка.

Как помочь сегодня ребенку сделать этот самый сложный выбор, выбор между индивидуальным и социальным? Не является открытием утверждение о том, что индивидуализация и социализация — неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса личностного развития. Я составила массу таблиц, изучая литературу, начиная с середины XIX века, и пришла к выводу о том, что в традициях русской педагогической культуры этого периода личность всегда рассматривалась как единство индивидуального и

социального. Исторически сложилось, что индивидуальное и социальное это антиномии. Для того чтобы целостная личность была способна к самопознанию, самоопределению, саморазвитию, необходимо развитие в ней и индивидуальности, и социальности. Причем у ребенка часто социальное воспринимается им как индивидуальное.

Кафедра педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета уже 12 лет



Виктория Константиновна Пичугина,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики Волгоградского государственного
социально-педагогического университета*

Дискурс в педагогике: ретроспектива и перспектива

В начале нового тысячелетия последовательная смена этапов развития научного знания: классического, неклассического и постнеклассического может быть рассмотрена в другой логике, а именно как смена натурцентристских, культуросцентристскими, а затем антропоцентристскими исследованиями и программами. Последние задают глобальные научные дискурсы, которые становятся основой общенаучной дискурсивной онтологии. Содержание понятия «дискурс», который традиционно понимается как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим, сейчас претерпевает ряд трансформаций и существенно расширяется. Но общий принцип, заложенный Фуко, остается неизменным: дискурс — это не сознания, отраженные в языке, не сам язык и не субъект, им пользующийся, а практика в широком смысле этого слова, которая

выпускает сборник трудов историков педагогики, аспирантов, адъюнктов. Двенадцатый выпуск, редактором которого я являюсь, называется «Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте». Центральная идея, определяющая подбор материала в сборник, — ценность детства, потому что детство, — это особый этап в жизни каждого. Взрослый всегда остается в чем-то ребенком.

расширяет возможности языка и самого познания. Соответственно дискурс в педагогике может рассматриваться как инструмент познания, репрезентирующий особый подход к анализу педагогических явлений и педагогических феноменов. Следовательно, наряду с понятием «дискурс» в педагогике нужно расширять понятия «субъект дискурса» и «объект дискурса». Нами выделены языковые аспекты педагогического знания, которые отражают динамику языковой оболочки в педагогике, ее внутреннюю стабильность — это понятие как явного дискурса в педагогике, так и внеязыковые аспекты педагогического знания, которые лежат в основе скрытого дискурса. Эти термины введены французским социологом, культурологом и философом-постмодернистом Жаном Бодрийяром в книге «Соблазн», а нами они актуализированы ввиду необходимости расширения

этих понятий. Рассматривая дискурс языковой и явный дискурс, мы можем проанализировать динамику языковой оболочки педагогики, включение в нее новых понятий, трансформацию содержания уже известных понятий, корректность их использования и инструментальность этих понятий.

Это то, что В. В. Краевский называл новоязом в педагогике, когда за ним нет конкретного содержания, но есть явная форма. Если же мы говорим о внеязыковых аспектах педагогического знания, то здесь мы говорим о триадах соотношения понятия «дискурс» с понятием «парадигма», «идеология», «культура» и «традиция». Если в первом случае приоритетность отдается объекту дискурса, как бы широко или узко мы его не понимали, то во втором случае — субъекту дискурса, то есть взаимоотношению субъекта с самим дискурсом.

Можно говорить о некоторых властных механизмах дискурса. Понятие «властный механизм дискурса» в лингвистике, в экономике, в политологии — это вполне устоявшееся понятие. Мне кажется, можно применить его и в педагогике, только в правильном понимании. Идеология и культура не могут быть приняты субъектом полностью ввиду их широты, они принимаются как некий срез, и этими срезами, значимыми для субъекта на данный момент, являются парадигма и традиция. Соответственно, изменяясь в педагогической парадигме, педагогическая традиция дает рождение новым дискурсам. Известно, что парадигму и традицию очень трудно задать, то есть субъективно они не задаваемы, они не создаются субъектом. Дискурс же наоборот генерируется субъектами,

и лежащая в их основе инновационная идея часто может пойти назад, то есть изменить и традицию, и парадигму, и соответственно повлиять на культуру и идеологию, определяя такое двухстороннее влияние. Обе эти триады, и внеязыковые и языковые аспекты отражены в форсайт-проекте «Детство 2030». Это один из последних нормативных документов, в котором активно употребляется термин «дискурс» в педагогическом контексте. Основная суть этого проекта в том, что от того, какой дискурс является ведущим, зависит образовательная политика. Не рассматривая его содержание, я бы хотела обратить внимание на то, как широко этот термин-мигрант, пришедший из лингвистики, сейчас используется в педагогике, не говоря уже о том, что есть целое направление по изучению педагогического дискурса, образовательного дискурса, учебного дискурса, учебно-педагогического и его разных комбинаций. Соответственно можно говорить о том, что дискурс в педагогике — это определенный инструмент анализа педагогического знания. Он формирует особый взгляд и на педагогическую герменевтику и на педагогическую методологию. Более того, современное педагогическое знание формируется в условиях междисциплинарности именно под влиянием теории дискурса в новом ее понимании. Резюмируя сказанное, можно сослаться на точку зрения Закировой о том, что «дискурсы в педагогике актуализируют потенциальные смыслы; и традиции, и парадигмы перестают действовать как некие смирительные рубашки», позволяя раскрыть новые грани педагогического знания.

Мария Александровна Полякова,
*кандидат педагогических наук, декан факультета
 дополнительного профессионального образования
 Института управления, бизнеса и технологий
 (Калуга)*



Педагогические взгляды Челио Секондо Курионе

Педагогические взгляды Челио Секондо Курионе в нашей стране практически не известны. Случай помог мне найти его произведение XVI века «Наставления в христианской вере» на итальянском языке, которое по существу является катехизисом, возникшим в католической среде, но с явным реформаторским подтекстом. Прежде всего, что Курионе написал в двух вариантах свой катехизис: он написал для сыновей своих на латыни, а для дочерей — по-итальянски. На первый взгляд, возникает мысль, что, возможно, здесь некая гендерная проблема; наверняка мальчики знают латынь, девочки — нет. Но сам он в предисловии к своему катехизису оговаривает, что в момент написания произведения жил уже в Швейцарии вместе со своими сыновьями (общавшихся на латыни), куда он был вынужден бежать из католической Италии. Для оставшихся в Италии дочерей был написан итальянский вариант.

Я хотела бы обратить внимание на некоторые интересные и важные, на мой взгляд, моменты. Прежде всего потому, что воспитание Курионе относит к сфере деятельности отца, считая это его святой обязанностью, и это в целом соответствует реформаторской

традиции. Его произведение строится по традиционной схеме катехизиса, то есть начинается с десяти заповедей, потом рассматриваются вопросы веры. Текст представлен в диалогической форме, причем диалог отца с сыном или с дочерью, строится в соответствии с избранным вариантом — латинским или итальянским. По сути Курионе, выражая свои взгляды на воспитание, представляет свою педагогическую концепцию. Заканчивается произведение перечнем молитв, из них две, на мой взгляд, наиболее интересны. Одна читается перед началом обучения, другая читается после. Первая — просительная (обращение к Богу), чтобы он помог нам освоить все сложные науки, а вторая — благодарственная — за то, что Бог сотворил мир и преподнес знание (Иисус Христос, если быть точнее). На мой взгляд, это новый документ, представляющий определенный интерес. Завершая выступление, мне бы хотелось вспомнить высказывание Курионе, особо актуальное сегодня для нашей аудитории: «Имущество можно потерять разными способами, но ремесло — это истинное обладание, которое куда бы ты ни пошел, ты сможешь унести с собой без какой-либо тяжести».



Ольга Михайловна Барышникова,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры немецкого и французского языков и методики
их преподавания Нижнетагильской государственной
социально-педагогической академии

Гуманистический и демократический потенциал педагогике С.Френе

Селестен Френе известен как французский педагог, практик первой половины XX века, разработавший оригинальную систему школьного воспитания и обучения, которую отличают гуманистический характер и демократическая направленность. Гуманистический потенциал определен теоретическими взглядами С.Френе на процесс воспитания, в основе которых лежит идея о существовании индивидуальной природы человека. Цели педагогического процесса С. Френе определяет глобально, стремясь сделать человека удовлетворенным и счастливым. Понятие «счастье» в его понимании соответствует предназначению человека в его социальной среде, отмечая что в нем воплощается истинно гуманистическая мораль, соответствующая реалиям нашей жизни. Выполнение человеком его жизненного предназначения возможно, если оно не противоречит его склонностям, интересам и потребностям. Поэтому содержание учебного процесса С. Френе ставит в зависимость от склонности ребенка либо к практическим, либо к академическим знаниям. Он рассуждает так: «Его (ребенка) основные потребности будут определять физический и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения». Это будет

полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение. Будучи внимательным к актуальным интересам и потребностям, способностям и стремлениям детей, С. Френе ставит во главу угла принцип «среда формирует», предлагая создать богатую образовательную среду и предоставить технические средства, чтобы обеспечить естественное развитие потенциальных сил ребенка без принуждения. «Мы лишь расчищаем для них дороги, — объясняет С. Френе, — и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам».

Вопрос выбора методов и средств обучения связан с взглядами С.Френе на роль чувственного опыта детей в интеллектуальном развитии. Он утверждает, что нельзя преждевременно переходить к умственному труду, с которым неизбежно сталкивается ученик, пришедший в школу. Отвергая роль практического опыта в познании и выбирая искусственные методы интеллектуального сообщения знаний, учитель оставляет «неразбуженными» способности ребенка, заложенные природой. Поэтому естественный метод обучения в педагогике С. Френе — это экспериментальное нащупывание, то есть самостоятельное опытное поз-

вание богатой окружающей среды, предоставляющей стимулы для развития дремлющих способностей ребенка. На этой же идее основываются взгляды С. Френе на методику чтения и письма. Умения читать и писать должны стать понятной детям жизненной необходимостью и развиваться у воспитанников как инструментальные навыки. Процесс овладения этими навыками должен гармонически включаться в жизненный опыт индивида.

Чтобы понять истинную суть демократической направленности педагогики С. Френе, нужно понять истоки и цели его политической деятельности. Начало творческого пути С. Френе совпало с обостряющейся общественно-политической ситуацией в странах Западной Европы. Времена экономического и политического кризиса начала XX века характеризуются социальной активностью общественности, поднимающейся на борьбу за социально-справедливый мир. С. Френе также не стоял в стороне от общественной и политической жизни, участвуя в работе ряда общественных и политических организаций. Избирая в качестве высшей политической и социальной цели всей своей педагогической деятельности демократизацию школы Франции, он мыслил создание такой школы, которая предоставляет всем детям одинаковые права и шансы в обучении, независимо от социальной принадлежности.

Школа для всех, на признании которой настаивает С. Френе и его последователи, должна исходить из интересов народа или общества, а не господствующего класса или государственной власти, а значит, основой всех педагогических моментов должно стать сотрудничество учителей и роди-

телей. Светское школьное образование рассматривается в этом случае не как конфессионально-нейтральное, а как освобожденное от угнетающих условий, от административной бюрократии, решения которой слишком часто отвечают интересам различных общественных групп, а не интересам детей.

В поисках новых социальных и педагогических путей демократизации школы С. Френе осознает необходимость проведения реформ «снизу», и в 1924 году создает сообщество педагогики народного воспитания. В своей социально-политической деятельности он преследует сугубо педагогические, точнее сказать, гуманистические педагогические цели. Он говорит: «Мы воспитатели. Наша задача — уважать детей, которых нам доверили, воспитывать их, возвращать их. Исходя из этого, мы выступаем против догматизма, который опирается на непедагогических воззрениях. Мы стоим на службе не у уходящего режима, не у приходящего». Став в 1929 году членом коммунистической партии Франции, С. Френе решительно защищает свободу школы от политической идеологии, борется против стремления его политических соратников превратить его кооператив независимого светского школьного образования в коммунистический профсоюз учителей. Его коммунизм был коммунизмом, ищущим свободы. Как выразился один из соратников С. Френе Рауль Фор, С. Френе хотел создать школу, свободную от принудительных требований со стороны правительства и односторонних политических догм, школу, предоставляющую детям и учителям всех политических направлений возможность оптимального раскрытия их способностей.

Стремление С. Френе обеспечить участникам образовательного процесса право на самоопределение определило своеобразие его демократической педагогики, воплощающей лучшие идеи гуманистической традиции. Во-первых, объявляя индивидуальность ребенка и его потребностей основными ориентирами в организации образовательного процесса, С. Френе намерен соответственно изменить школьную систему, сделать ее гибкой и демократичной, позволяющей самим учащимся строить собственную учеб-

ную деятельность и школьную жизнь. Во-вторых, объявляя сотрудничество учителей основой научно-педагогического прогресса, С. Френе намерен демократизировать систему организации образования. Он ратует за эмансипацию учителей, которые активными кооперативными действиями могут и должны найти способы организации педагогического процесса, принципами которого являются гуманизм, верность демократическим ценностям, уважение индивидуальности ребенка и свобода развития.

Михаил Иванович Макаров,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института*

Провиденциалистская идея воспитания в произведениях русской литературы



Мне бы хотелось обратить внимание на роль художественной литературы в осмыслении историко-педагогического материала. Обращаясь к художественной литературе, мы не всегда понимаем, что в художественной ткани произведения часто можно увидеть воспитательную идею, воспитательный принцип или средство, педагогический подход. Литературные произведения, фольклор, устное народное творчество рождались педагогическим гением народа на протяжении столетий, отражая воспитательный идеал. Если мы вспомним любую загадку, любую пословицу, мы увидим в ней именно воспитательную направленность. Однако все представление о воспитательной и

педагогической ценности древнерусской литературы до сих пор сводится только к двум—трем произведениям, памятникам — это «Повесть временных лет», это «Поучение Владимира Мономаха», «Домострой», «Слово о воспитании детей».

В художественной ткани образов Л. Н. Толстова (А. Болконский, Н. Ростова, П. Безухов) закодирована воспитательная педагогическая матрица, как и в романах Ф. М. Достоевского, насыщенных социально-педагогической проблематикой. Произведения создаются писателем в тот период, когда российской общественностью активно обсуждаются педагогические вопросы. В романе «Подросток» и в повести «Неточка

Незванова» детально прописан мир детства и основы воспитания: религиозность, любовь как спасение, вера и взаимопонимание.

Занимаясь изучением провиденциалистских идей в воспитании, для меня было интересным найти отражение этих идей в художественной литературе. Можно проследить, как влияла эпоха, какие определяла цели, какие формулировались задачи, как фиксировались эти цели и задачи в художественных образах литературных произведений. Более того, зачастую герменевтика текста художественного произведения помогает объяснить какой-либо педагогический

феномен. Например, в классическом произведении вокруг художественной фабулы формируется педагогическое, воспитательное пространство, которое высвечивает образ и мир личности, позволяющий воспроизвести многообразие смыслов и толкований. Яркий пример тому — книга Ю. В. Сенько «Педагогика понимания», к этому приему часто обращается Б. М. Бим-Бад в книге «Педагогическая антропология». В ней практически на каждой странице приводятся примеры из художественной литературы, актуализирующие потенциальные смыслы и дискурсы в пространстве педагогической проблематики.



Анатолий Валерьевич Уткин,

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии

Миссия учителя в дореволюционной историографии

Эпоха российских образовательных реформ XVIII и XIX веков широко отражена в дореволюционной, послеоктябрьской и постсоветской историографии. Наличие широкой историографической базы исследований, обобщающей и конкретизирующей реформаторские процессы в образовании в указанный период, позволяют рефлексивно реконструировать процессы, определяющие личностное, профессиональное, общественное и государственное воздействие на эволюцию ценностей системы образования России.

Вместе с тем, несмотря на то, что российская педагогическая наука и

культура дореволюционного периода оставили богатое теоретическое наследие, ряд аспектов исследования российского учительства до сих пор по разным причинам остается невостребованным. Количество междисциплинарных, комплексных, многофакторных исследований, в которых рассматривается ментальное пространство образовательной практики, неоправданно минимально.

Отражение профессионально-личностных позиций отечественных мыслителей, представляющих различные уровни и направления профессионально-педагогического и об-

щественно-политического движения, определило необходимость выделения аксиологического акцента в историко-генетическом анализе источников. Анализ исторических документов, педагогической публицистики, литературного педагогического наследия, энциклопедической, научной литературы, материалов современной периодической педагогической печати приводит к парадоксальному выводу об отсутствии логически и содержательно удовлетворительного определения категории «миссия учителя» как социально-педагогического феномена. Несмотря на то, что представления о миссии учителя содержатся в основополагающих трудах видных отечественных педагогов, мыслителей, государственных деятелей, они в большинстве своем не выражены системно и в разной степени научно обоснованы. Специального историко-педагогического исследования генезиса миссии учителя в России XVIII — начале XX веков в научной литературе не предпринималось.

В связи с этим основой классификации источников стал многоаспектный подход к изучению проблемы «миссия учителя» на трех уровнях ее проявления государственно-политическом, общественно-педагогическом и индивидуально-личностном. На основании такой уровневой дифференциации источниковая база исследования включала:

- законодательные и официальные организационно-распорядительные документы: законы, распоряжения и циркуляры Министерства народного просвещения, официальные доклады, уставы, регламенты и инструкции;
- справочники по народному образованию и статистические материалы;

- материалы педагогической публицистики и специальной педагогической печати: документы, связанные с организацией деятельности педагогических курсов и учительских съездов, материалы комиссий Учительских обществ, постановления, резолюции;

- педагогические периодические издания;

- научное и литературное наследие педагогов-исследователей и практиков;

- мемуарную литературу: воспоминания государственных и общественных деятелей, работников образования, деятелей культуры.

Историографический обзор источников дает основания для вывода о том, что компонентами историко-генетического анализа отечественных исследователей XVIII—XX веков (с той или иной степенью детализации исследовательских задач) выступали государственная образовательная политика Российской империи; социальный статус учительства; формируемые субъектами российского историко-педагогического процесса идеалы педагога, определяющие нормативную модель педагогической деятельности; государственные и общественные требования к его профессионально-личностным качествам.

Систематизация и обобщение этих источников в контексте исследуемой проблемы представляют большой интерес с точки зрения их информативной наполненности, наличия в них материалов, связанных не только с этапами реформирования российской системы образования и выявлением специфики социокультурных изменений, но и особенностями ментального развития учительства как социально-профессиональной группы.

Светлана Александровна Севенюк,
*кандидат педагогических наук, доцент,
 заведующая кафедрой педагогики и психологии
 начального обучения Поволжской государственной
 социально-гуманитарной академии (Самара)*



Формирование представлений о профессии учителя в истории педагогической мысли

Деятельность учителя была заметна и значима во все времена, рассказывая свою биографию, мы всякий раз останавливаемся на том периоде, когда учились в школе. Учитель на всю жизнь запоминается нам как личность, как характер, как нечто неповторимое и единственное в судьбе каждого человека. Мне хотелось бы привести такие замечательные слова: «Подавший заявление в педагогический институт, по сути, берет на себя обязательство стать идеалом человека хотя бы для будущих своих учеников». Кто же тогда такой идеальный учитель? Рассматривая проблему подготовки учителя, многие ученые, в частности, К. Д. Ушинский, исходили всегда из задач начальной школы. Поскольку я работаю на факультете начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (это бывший Самарский педагогический университет), то делаю акцент на начальной школе. Анализируя подходы к образованию, можно отметить величайшую заслу-

гу педагогов-теоретиков и учителей-практиков конца XIX — начала XX века в создании духовной и интеллектуальной основы образования. Образование должно транслировать высокие культурные ценности и цели, а не ценности отдельных сообществ и социальных групп. Благодаря этому образованный человек, ясно видящий различия между сущим и должным, стремится к активному творческому преобразованию жизни по критериям долженствования. Критическое отношение к знанию как возобновляемому и пополняемому ресурсу, развитие творческих способностей учащихся и формирование у них целевых установок на социально-позитивное преобразование действительности, необходимо связать с содержанием образования. Мы рассматриваем проблемы подготовки современного учителя, опираясь на идеи великих отечественных педагогов, в контексте обретения человеком самости и творческой реализации личности.



Наталья Павловна Щетина,
*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики Рязанского государственного
университета им. С. А. Есенина*

Концептуальные идеи непрерывного профессионального развития учителей в трудах отечественных мыслителей второй половины XIX века

Теория и практика процесса непрерывного профессионального развития учителя в истории отечественной педагогической культуры является одним из важнейших предметов исследования историко-педагогической науки. Особенно плодотворным в этом аспекте был период второй половины XIX века, когда под влиянием демократических реформ происходили качественные изменения в системе российского образования. Быстро росло количество народных школ, появлялись различные корпоративные организации учителей, развивалась педагогическая журналистика, менялась система подготовки учителя. Основное противоречие возникало между потребностью в учителях, особенно для народных школ, и отсутствием учебных заведений, занимающихся их профессиональной подготовкой. В трудах отечественных мыслителей закладывались те теоретические позиции, которые в дальнейшем послужили основой для создания, выражаясь современной терминологией, единого, непрерывного процесса профессионально-личностного развития учителей. В своем исследовании мы анализировали труды Н. И. Пирогова,

К. Д. Ушинского, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, Н. Х. Весселя, Д. И. Тихомирова, П. Ф. Каптерева и выделили несколько идей, которые были положены в основу организации системы непрерывного педагогического образования. Важнейшая из них — идея учительства как посредника между культурой человечества и народными массами.

Идея антропологической направленности подготовки учителей как методологического ориентира, который задавал направление педагогических поисков, раскрыта в работах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и его последователей. Идея использования регионального компонента в системе педагогической подготовки учителей, предполагающая включение в содержание педагогического образования знание особенностей хозяйственной деятельности, характерных для конкретной местности, обсуждается в работах В. И. Водовозова и Н. Х. Весселя. Идея эмоционального своеобразия, народности в содержании подготовки учителей, то есть соответствие этой подготовки условиям российской жизни, удовлетворение ее потребностей, опора на родной

язык в воспитании чувства народности стала красной нитью большинства педагогических работ того времени. Профессиональное и личностное развитие учителя невозможно было без самообразования. Например, С. И. Миропольский выделил несколько путей самообразования учителей. Одна из них - изучение образцов педагогической деятельности, изучение собственной практики образования, взаимное общение учителей, обмен мыслями по различным вопросам в образовании и совместное разрешение возникающих проблем. Таким образом, идея педагогического сотрудничества учителей тоже стала продуктивной для непрерывного профессионального развития.

В 80-90-х годах XIX века основными коллективными формами профессионального развития учителей были учительские съезды и временные или краткосрочные педагогические курсы. Благодаря лучшим педагогам того времени, энтузиастам своего дела, таким как Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, Н. А. Корф,

Ф. И. Егоров, И. Н. Ульянов, съезды проходили в атмосфере высокой творческой активности. Интересно то, что сейчас мы наблюдаем диалог веков по тем же профессионально значимым проблемам. Например, каждый педагогический съезд включал обсуждение глубоких по содержанию и охвату педагогических проблем. Организаторы съездов во вступительном слове, как правило, проводили детальный анализ состояния школы, проблем подготовки учителей, их материального, правового положения. Многие положения не потеряли своей актуальности и по сей день: школа должна стать школой развития, школа работает на будущее, подготовка учителя не заканчивается его обучением в образовательном учреждении, это еще огромная самообразовательная деятельность. И поэтому очевидно, что та идея, которая сегодня у нас заявляется и выдается за новую — создание единой непрерывной системы педагогического образования — уже имела в истории свои варианты решения.

Евгения Александровна Слепенкова,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры общей педагогики Нижегородского
государственного педагогического университета*

**Педагогические вузы СССР
в период политических
репрессий 1930-х годов
(Нижегородский государственный
педагогический университет имени
Козьмы Минина)**

Уважаемые коллеги. Я хотела бы обратить ваше внимание на сложный для изучения период 30-х годов, оставивший в памяти кроме побед соци-

алистического строительства страшную череду репрессий. Я никогда в научном плане ей не занималась специально, но к юбилею — 90-летию ка-



федры, мы решили выпустить книгу по истории кафедры, я взяла самый первый период ее существования — 20—30-е годы. И протоколы заседания кафедры 1937—1938 года, показали жуткую картину — коллеги обличали друг друга, раздавая ярлыки «враг народа». Я написала этот раздел, отложила этот материал до лучших времен, но, изучая со студентами дисциплину «Педагогическая технология» мы обсуждали проблему наиболее приоритетных воспитательных задач в сегодняшней школе, рассматривая одну из них: формирование демократических убеждений, демократической культуры современной молодежи. И вдруг я слышу страстную проповедь студентки о том, что для России демократический путь неприемлем, и нам нужна сильная политическая рука. Вспомнив, какое впечатление произвели на меня протоколы заседаний кафедры 30-х годов, я предложила обсудить их на очередном занятии. Те, кто изучал советский период, наверняка знает, что в 1936 году в нашем Горьковском педагогическом институте было арестовано по так называемому «троцкистскому делу» 20 преподавателей. Все они были расстреляны.

Когда я изучала историю других вузов, косвенно или скрыто всегда говорилось о периоде репрессий. Например, в Ярославском педагогическом институте после проверок Наркомпросса вообще весь преподавательский состав был сокращен на 50 %. Несколько лет шли проверки, и наряду со стажистами увольняли и молодых преподавателей, некоторые обвинялись в троцкистской пропаганде, гнилом либерализме. Полностью были разгромлены некоторые научные коллективы,

прекратилась научно-исследовательская работа. Глубокие негативные последствия имели эти репрессии. В них я выделяю две группы. Первые, безусловно, были связаны с замедлением темпов роста научной квалификации преподавателей вузов, которая в массе своей в 30-е годы была очень невысока. Наши архивные исследования свидетельствуют о том, что политическим репрессиям подвергались наиболее квалифицированные преподаватели вузов — это была закономерность. Почему? Когда я познакомилась с несколькими документами, уже рассекреченными, стало ясно, что доносили друг на друга преподаватели, как правило, одной кафедры, за этими доносами стояла профессиональная зависть. Второе — это, безусловно, катастрофические нравственные последствия для будущих педагогов, преподавателей и студентов. Вся страна фактически была поделена на палачей, доносчиков и жертв. И каждый оказывался в одной из них. И репрессивная машина была организована таким образом, что одна часть интеллигенции уничтожала другую. После разбора «троцкистских дел» в институте в 1936 году состоялся митинг преподавателей и студентов, на котором все единодушно требовали расстрела врагов народа, в том числе те студенты, которые учились у талантливых педагогов. Этого же потребовали и участники общегородского митинга научных работников города.

Образ внутреннего политического врага был четко сформирован среди преподавателей и студентов. Репрессии коснулись и нашей кафедры. Так, в 1937 году объявляются врагами народа заведующий кафедрой Векшин и преподаватель Шарагоров.

Кафедре специальным решением выделяется десять дополнительных часов для перечитки лекций врагов народа на тех отделениях, где они работали. Оставшиеся квалифицированные преподаватели — это доценты и кандидаты наук принуждаются изучить конспекты студентов и выступить с обличительными заявлениями.

Нельзя без стыда и горечи читать эти обличительные речи, и заметим, что эти последствия были особенно катастрофичны для наших провинциальных вузов. Ведь тогда один—два доктора наук на провинциальный вуз считалась очень большим достижением. К счастью, в нашем конкретном случае местным партийным функционерам стало очевидно, что педагогическая подготовка в нашем вузе невозможна без ведущих преподавателей; через год они были восстановлены. Но это скорее исключение из правил.

Рассекреченные документы дают основание полагать, что массовыми репрессии были и среди студентов, особенно среди детей врагов народа. Например, в одном из донесений директора нашего института в управление НКВД 1938 года говорилось: «Из пединститута исключен студент Анатолий Поликарпов, уроженец Чувашии, за сокрытие своей связи с отцом, арестованным в 1937 году за контрреволюционную деятельность. Отец Поликарпов, неоднократно арестовывался. По сообщениям сельсовета, Поликарпов вплоть до ареста отца находился у него и помогал в антисоветской работе. Место своей учебы Поликарпов от органов местной власти скрывал». Для того, чтобы продолжить учебу, нужно было отказаться от репрессированного отца,

юноша этого не сделал. Нельзя без сочувствия читать заявления студентов — детей врагов, которые отчаянно боролись за свое право получить образование. Например, студентка нашего института в 1938 году пишет заявление в комитет по делам высшей школы с просьбой разобрать дело о восстановлении ее стипендии. В 1937 году она была исключена из института за арестованного отца, а в 1938 году в числе других детей врагов народа восстановлена (после решения Сталина несколько обуздать этот массовый репрессивный психоз). Ссылаясь на известное выражение Сталина о том, что дети за отцов не отвечают, она пишет, что без стипендии учиться не может, на попечении матери еще трое школьников.

В архивах нашего института хранится документ — это секретная записка ректора Арзамасского пединститута ректору нашего вуза. В ней говорится о том, что у студентки такой-то была перехвачена записочка на занятии по истории КПСС, где она писала о том, что «больше не может слушать эту дурь». Студентка была отчислена из Арзамасского института, но ему стало известно, что она перевелась в Горьковский педагогический. Так вот ректор Арзамасского института просит принять соответствующие меры, и они были приняты — из нашего института она была тоже отчислена.

У исторического прошлого нет альтернатив. С одной стороны, с такими фактами, по мнению многих, не стоит знакомить студентов, это снижает имидж страны и чувство национальной гордости. Я считаю, что соприкосновение с таким прошлым страны, позволяет осознать весь ужас случес-

твования тоталитарных государств. Чтобы наша посттоталитарная демократия стала демократией полноценной, нужно, прежде всего, воспитывать педагогов с демократическими убеждениями, внутренне свободных, способных на осознанный, самостоятельный,

ответственный выбор. С этой точки зрения, этический, прогностический, эвристический потенциал любого историко-педагогического исследования, как важнейшего компонента в содержании педагогического образования трудно переоценить

Активный диалог участников конференции вызвали сообщения молодых ученых-исследователей:

Мануйловой Екатерины Андреевны, ассистента кафедры педагогики Псковского государственного педагогического университета им. С. М. Кирова — «Послушание в традиции семейного воспитания (вторая половина XIX — начало XX века)

Кузьминой Олеси Витальевны, аспирантки кафедры педагогики Московского гуманитарного университета — «Традиции межкультурного взаимодействия в сфере образования Русского пореволюционного Зарубежья»

Тереня Юлии Юрьевны, аспирантки кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета — «Типологические особенности педагогической журналистики русского зарубежья (1920 — 1940-е гг.)

Князьковой Екатерины Владимировны, аспиранта кафедры педагогики Владимирского государственного университета — «Текущий контроль в системе дистанционного и заочного

обучения в США и России между двумя мировыми войнами».

Завершая работу конференции, председатель Оргкомитета Г. Б. Корнетов выразил благодарность ее участникам, отметив особую значимость ежегодных встреч педагогов-исследователей, которые позволяют определить общие тенденции в развитии историко-педагогических исследований; проанализировать проблемные поля и уровень актуальности исследовательской тематики; развивать контакты между специалистами, презентовать различные научные школы и направления. В свою очередь Э. Д. Днепров, подчеркнул, что сам феномен рождения Национальной конференции, обусловлен инициативой «снизу», направленностью профессионального педагогического сообщества на объединение, потребностью интеллектуальной элиты нации актуализировать культурно-историческое и научно-педагогическое наследие великой страны.

Текст к печати подготовлен
А. В. Уткиным
и М. Карачевой

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



С. В. Бобрышов

**СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
В РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ
ГЕНЕЗИСА ЕЕ ПРЕДМЕТА
(вторая половина XIX –
начало XX века)**

УДК 37.012.2
ББК74.03

В статье определяются подходы к пониманию предмета истории педагогики, определению ее роли и задач во второй половине XIX – начале XX века, выделяются основные факторы развития представлений о предмете, методологических оснований отечественной историко-педагогической науки.

Ключевые слова: предмет истории педагогики; социальная детерминация; научно-отраслевое развитие; педагогика; методологический подход.

S. V. Bobryshov

**FORMATION OF HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL SCIENCE IN RUSSIA AS GENESIS'
REFLECTION OF ITS SUBJECT
(second half of the XIX – beginning of the XX century)**

The article defines approaches to understanding the subject of history of pedagogics, its role and tasks in the second half of the XIX – beginning of the XX century; singled out are the basic factors of the subject vision development and methodological foundations of historical and pedagogical science in Russia.

Key words: the subject of history of pedagogics; social determination; scientific sector development; pedagogics; methodological approach.

Становление отечественной истории педагогики неразрывно связано с поисками ученых в части определения предметной области данной науки. Расширение границ и развитие

содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый — это фактор социальной детерминации, связанный с изменением или уточне-

нием функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялись варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития. В различные периоды системообразующими среди таких задач выступали как задачи социально преобразовательного характера, т. е. нацеленные на выявление и анализ лучших достижений мировой педагогической мысли, передовых образцов педагогического опыта с целью внедрения их в практику образования и воспитания, приведения ее в соответствие с прогрессирующим развитием общества, так и чисто идеологические, направленные, например, на обоснование «преимуществ», «прогрессивности», «подлинной научности» марксистской педагогики и доказательство ущербности (идеологической, научной, культурологической и др.) и реакционности «буржуазных» педагогических учений, а также на формирование соответствующего мировоззрения у педагогов и в целом у подрастающего поколения.

Второй фактор — *фактор научно-отраслевого развития* — исходил из изменений в трактовках предмета и в целом содержания теории и практики педагогики и истории педагогики в результате внутринаучной работы, прогресса самого научного педагогического знания. Значим здесь генезис понимания сущности педагогики и соответствующее развитие ее содержания как специфической области действительности (педагогики как науки,

как педагогической практики, как социальной практики, как искусства, как методики и др.) и стоящих перед ней задач, а также метаморфоз ее ведущих понятий — воспитания, образования, обучения и др. Расширение предмета истории педагогики под воздействием научно-дисциплинарного фактора на разных этапах перманентно носило как экстенсивный («комовое» расширение совокупности подлежащих анализу вопросов), так и интенсивный (теоретическое и методологическое углубление содержания изучаемых проблем) характер.

Оба фактора неизменно проявляли себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу «ведущий-ведомый». Это подтверждает анализ методологических оснований наиболее значимых отечественных историко-педагогических работ, характеризующих рубежные моменты в формировании практики историко-педагогических исследований в России. Существенным здесь выступает понимание учеными предмета истории педагогики, определение ее роли и задач. Т. е. того, что и почему надлежит изучать, выявлять, описывать, каковы требования к этому описанию, каковы характеристики взаимосвязи истории педагогики с педагогикой и др.

Отмечая тесную взаимосвязь развития социальных движений и общественной практики, с одной стороны, и педагогической мысли, с другой — исследователи справедливо акцентируют внимание на том факте, что периоды наиболее острого и интенсивного обсуждения предмета истории педагогики, изменений в его структуре

и содержании практически всегда приходилось на время, когда перед школой и педагогической наукой вставали новые актуальные задачи. Именно прогрессивные изменения в общественной практике, в первую очередь, ставили перед педагогической наукой задачу синхронного преобразования «настоящего» в лице существующей, но уже не удовлетворяющей общество массовой педагогической практики, и «прошлого» — как совокупности идей, теорий, подходов, составлявших стремительно стареющий и на глазах разваливающийся фундамент педагогической традиции, на которой и зиждилось педагогическое здание «настоящего». Это активно побуждало и побуждает педагогов и историков педагогики расширять, углублять и уточнять сферы и фокус научной рефлексии отечественного и зарубежного педагогического наследия. Характерными в этом плане выступают масштабные социальные преобразования в России в постреформенный период в XIX в., особенно в 90-е гг., когда, в сущности, и происходило научное оформление и становление отечественной истории педагогики (труды В. Гольцева, М. И. Демкова, П. Ф. Евстафиева, К. Ельницкого, П. Ф. Каптерева, Л. И. Модзалевского, С. В. Рождественского, М. М. Рубинштейна, П. Соколова и др.). Вот как ситуацию того периода определял видный педагог-публицист Б. И. Сыромятников в передовой статье журнала «Для народного учителя», опубликованной в № 12 за 1915 г.: «Всякий раз, когда над головой русского человека ударял «внезапно» гром роковых событий, в сознании

массы населения и образованного общества с новой силой вставал вопрос о нашей всеобщей некультурности и в стране начинался новый подъем движения в сторону широкой демократизации просвещения и культуры. Явление это с закономерной правильностью повторялось как во времена глубоких мирных переворотов, так и в эпохи бурных потрясений внутреннего уклада и внешнего положения России. Так было в 60-х гг., в эпоху великих реформ, когда спали цепи крепостного рабства с русского крестьянина (распространение воскресных школ), так было и в освободительный период девятисотых годов, когда русский народ впервые «учился быть гражданином» (движение народных университетов)» [11. С. 2].

Одной из объективных особенностей становления отечественной истории педагогики в этот период явилось обращение российских педагогов к соответствующему зарубежному опыту. В обильно умножившейся вследствие реформ начала 60-х гг. XIX в. педагогической печати широко освещались вопросы теории и истории воспитания и образования, разрабатываемые педагогами Германии, Франции, Англии и др. стран. Именно зарубежным педагогам (Фр. Диттес, П. Монро, Ю. Паротц, Т. Циглер, К. Шмидт и др.) принадлежали учебные пособия по истории педагогики, имевшие хождение в российских учебных заведениях и служившие основными руководствами при изложении истории воспитания в подготовке учителей. Собственных же произведений историко-педагогического харак-

тера, в которых вопросы образования и воспитания обсуждались бы в контексте мирового исторического развития, не было. И, как отмечает М. В. Захарченко, о сколько-нибудь основательной предварительной научной и научно-просветительной работе, которая могла бы подготовить появление в России систематического научного труда по всемирной истории воспитания, говорить не приходилось [4. С. 6]. В этой ситуации выход работы Л. И. Модзалевского «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1866—1867) явился неожиданным событием, возвестившим начало формирования отечественной традиции историко-педагогических исследований. Работа Модзалевского, выполненная в традиции взглядов на мировую историю как на культурно-исторический процесс, пропагандирующая и развивающая в ходе изложения многие либеральные ценности («общечеловеческий идеал», «гуманное воспитание», «индивидуальные права и свободы», «свободное, самостоятельное развитие» и др.), должна быть рассматриваема в контексте общественно-культурного процесса постреформенного периода XIX в., именуемого в историографии общественно-педагогическим движением. Важнейшей характеристикой этого периода, описываемого П. Ф. Каптеревым как период «общественной педагогики», являлась серьезная заинтересованность общества в деле воспитания. «Все дети имеют нравственное, общечеловеческое право пользоваться воспитанием и обучением, — отмечал

Л. И. Модзалевский, — и каждому из них открыт путь к науке, к искусству, к всевозможной специальности по призванию. Идея эта лежит в основании общественной педагогики и по-немногу входит в жизнь как результат исторического и философского сознания» [4. С. 32]. Не только чиновники из управления образованием и не только педагоги-практики вникали в разные аспекты педагогических вопросов: о целях, задачах, принципах и методах воспитания, об антропологической сущности человека, о силах и способностях человеческой души, о содержании воспитания и обучения, о проблеме сочетания национального и общечеловеческого в воспитании и др. Воспитание в целом как деятельность, как сфера жизни и воспроизводства общества, как соответствующая теория стало предметом общественного внимания. И в этом плане рассматриваемые «Очерки...» не просто дали богатейшую пищу отечественной педагогике, а преподнесли урок основательного систематического изложения богатейшего практического материала во взаимосвязи с научной мыслью.

Для правильности оценки методологических позиций автора данной работы стоит упомянуть, что с самого момента выхода «Очерков...» вокруг них развернулась дискуссия об оценке степени их самостоятельности. Так, достаточно настойчиво повторялось суждение, что работа представляет собой переложение фундаментального сочинения немецкого ученого-теоретика К. Шмидта «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической

связи с культурной жизнью народов». Сам Модзалевский не отрицал, что пользовался материалами данной книги, в первую очередь, посвященными дохристианскому, наиболее устоявшемуся с точки зрения исторической интерпретации периоду. Но, как отмечал он в предисловии к 3-му изданию, «составленный нами «Очерк» вовсе не представляет буквального перевода всего сочинения Карла Шмидта, односторонность которого нами была признаваема и при первом издании, и что в выборе и освещении фактов мы не держимся никакой исключительной точки зрения, предоставляя многое самому мыслящему читателю» [4. С. 23].

В то же время необходимо признать, что общий подход к осуществлению историко-педагогического исследования, постановка задач, схема и система изложения «Очерков...» во многом позаимствованы Модзалевским, однако не просто непосредственно у Шмидта, а в целом в немецкой школе всемирной истории, которая может быть охарактеризована как общепринятая для того времени. Это, особенно в части методологии исследования, будет характерной чертой не только этой, но и ряда последующих отечественных историко-педагогических работ. В связи с этим будем иметь в виду, что многие положения историко-педагогического подхода Л. И. Модзалевского иногда в авторском переложении, а порой практически дословно воспроизводят идеи зарубежных педагогов, по большей же части К. Шмидта из его «Истории педагогики...». Тем не менее, практи-

чески везде присутствует и его собственный взгляд на историко-педагогический процесс, позволяющий увидеть прогрессивность, научность и, главное, «отечественность» российской методологии истории педагогики.

В основе понимания Л. И. Модзалевским сущности, исторического значения и задач истории педагогики лежат его представления о педагогике как «системе тех научных понятий и технических правил, без знания и применения которых невозможно правильно вести воспитательное дело», как взаимосвязи ее двух сторон: «теоретической и практической, умозрительной и опытной» [7. С. 29]. Особое внимание при этом ученый уделял проблеме постановки цели воспитания и выбору средств, ведущих к ее достижению. «При определении главной цели, для которой должен воспитываться каждый человек, — уточнял Л. И. Модзалевский, — недостаточно довольствоваться одними традициями, одним подражанием чужому примеру или предписаниями того или иного теоретика, так как главная цель воспитания есть прежде всего нравственная, общечеловеческая, а потом уже практически житейская и частная... Конечно, педагогу необходимо принять во внимание и традицию или обычай, и чужой пример или совет, — но отнестись ко всему этому самостоятельно и принять только то, что разумно» [7. С. 30—31].

Соответственно данному подходу специальными задачами истории педагогики, по Л. И. Модзалевскому, является необходимость показать, «каким образом понимаема была у

различных народов, с их главнейшими представителями, теоретическая идея воспитания», как она последовательно развивалась и «насколько она была осуществляема практически»; раскрыть «критическую деятельность человеческого разума», в результате чего постоянно разрушались старые идеалы народа и создавались новые, совершеннейшие, а также «какими средствами он старался осуществить эти идеалы и насколько достигал их осуществления»; выяснить, чем было воспитание «на деле и чем должно было бы быть в понимании лучших людей того или другого народа, в тот или другой период его развития», как понималась сущность и цель воспитания; увидеть, каким образом «практическая и теоретическая сторона воспитания являются перед нами в их постоянном взаимодействии, так что теория всегда вырабатывается из практики и в то же время предшествует ей, ибо каждому разумному действию предполагается более или менее сознательная идея о цели и средствах его выполнения»; выявить роль отдельных исторических народов, сделавших что-нибудь для осуществления воспитания с точки зрения реализации «идеи освобождения от внешней, чувственной природы», разработки воспитательных норм, нравов, принципов и правил на различных эволюционных этапах народа от его «младенчества» до «мужской зрелости», свидетельствующих о совершенствовании народа в педагогическом направлении [7. С. 35–37].

Определяя значение взаимосвязи педагогики и истории педагогики,

Л. И. Модзалевский отмечал, что «только тот будет знать, чего можно и должно требовать от воспитания в настоящем, кто проследил за развитием и осуществлением воспитательной идеи в течение многих столетий. Кроме того, — продолжает ученый, — история педагогики представляет нам самую совершенную и самую объективную и научную часть педагогики, в которых нет личных увлечений и пристрастий, свойственных каждой отдельной системе» [7. С. 38].

Как и Л. И. Модзалевский, многие историки педагогики того времени обращали внимание на огромную роль зарождающейся истории данной науки в становлении отечественной национальной педагогики, в обретении ею подлинных народных и научных смыслов. Именно знание истории воспитания должно было помочь педагогу стать «передовым деятелем своего времени» (Л. И. Модзалевский).

Одним из тех, кто в российской педагогике активно развивал эту мысль, был П. Ф. Евстафиев. Во втором выпуске учебника «Начальные основания педагогики» (1880 г.) [3] после глав, посвященных дидактике и методике, он поместил трехсотстраничный «Исторический очерк воспитания и обучения у древних и новых народов и в частности — в России». Определяя во введении к «Очеркам» предметом науки воспитания человека, «самого в мире сложного предмета — как по своей двойственной природе, так и по многосторонности теоретических и практических способов, необходимых для возможно-полной его разработки», а соответственно, и «приемы

воспитания физического, умственного и нравственного, цели воспитания индивидуального и общественного, а в особенности идеалы или нравственные задачи воспитания человека» [З. С. 217], П. Ф. Евстафиев логично в качестве предмета истории педагогики называет «все то важнейшее, что совершилось в последовательном ходе развития теории и практики воспитания детства и юности: во-первых, руководящие нравственные начала, как и когда они проявились в жизни передовых народов человечества; во-вторых, правила и практические приемы воспитания, как они выразились в умах и в воспитательной деятельности даровитейших, образцовых педагогов древних и новых времен» [З. С. 218].

Освещая же вопросы истории воспитания и образования в России, особый акцент он делает на пореформенном (1861 г.) периоде, указывая, что ход развития общественной жизни в России порождает теперь «счастливые обстоятельства» для коренного улучшения дела народного воспитания и образования. Реформы создали новые идеалы жизни, расчистили и расширили всему народу пути к образованности и к лучшему воспитанию, разбудили у него жажду образования и настойчивое к нему стремление, коренным образом преобразили ситуацию с женским и начальным образованием и воспитанием [З. С. 526–527].

Видным представителем педагогической науки в рассматриваемый период был М. М. Рубинштейн. Его перу принадлежит ряд серьезных работ по педагогике и педагогической психологии, в которых с позиций фи-

лософии культуры и гражданственности получили развитие многие вопросы воспитания, обучения, личностного развития, связанные с определением целей (главная цель — это развитие личности человека, самобытной индивидуальности, которая реализует себя в творчестве) и задач, принципов и средств воспитания. Обращение же ученого к вопросам истории педагогики, с его точки зрения, явилось для него совершенно естественным и необходимым, как и для всякого педагога, всякого человека, кто «интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения». При этом, подчеркивал он, важно не только знать то, что было раньше, а необходимо именно «исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше». В соответствии с данной точкой зрения им и была написана «История педагогических идей в ее основных чертах» (1916 г.) [9].

Во введении к работе в первую очередь обращает на себя внимание позиция автора относительно понимания смыслов, предназначения и сверхзадачи истории педагогики по отношению к современному ее состоянию. «Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно, — буквально с первых строк сочинения расставляет он свои авторские акценты. — ... На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. История учит — вот та основная мысль, с которой следует под-

ходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении» [9. С. 1]. Развивая данную мысль, ученый уточняет, что история дает возможность узнать не только то, что было, но и получить некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. Совсем по-современному звучит следующее заключение: «То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. <...> То, что мы называем настоящим, также сплетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем, это слиток из прошлого и будущего» [9. С. 1–2]. Соответственно, одна из ведущих задач истории педагогики заключается в том, чтобы педагог, вглядываясь через строки истории в современные педагогические задачи, уяснил, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, «они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым». И чтобы найти правильное («правдивое») их решение, необходимо попытаться «отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д.» [9. С. 2].

Большую роль отводил М. М. Рубинштейн истории педагогики с точки зрения исполнения ею так называемого оздоравливающего фактора для теории и практики педагогики: «Она является хорошим противоядием против немотивированного легко мысленного новаторства и, с другой стороны, против не жизненного консерватизма, особенно ... в переходное время,

когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом» [9. С. 3].

Опираясь на данные подходы, ученый обозначает и границы предметного поля истории педагогики. Эти границы намечаются, кроме того, исходя из авторского понимания педагогики, которая для него выступает учением о целях и средствах воспитания и обучения человека. Такое определение педагогики требует осознания широкой связи задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. «Эта связь, — подчеркивает М. М. Рубинштейн, — должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. <...> Только тогда мы сможем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения» [9. С. 4]. И это не просто очередная, а важнейшая задача, которую призвана решать история педагогики. Обратим при этом еще раз внимание на позицию автора относительно понимания и выделения роли общественных, политических и экономических условий в развитии педагогических взглядов и идей, что, по сути, с его точки зрения, определяет общий прогресс и педагогической практики, и науки педагогики.

Как видно из дальнейших рассуждений ученого, не случаен был выбор и названия работы. Действительно, представленная им история педагогических идей действительно не совпадает с общепринятой историей педагогики: «Мы, — поясняет он, — не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики» [9. С. 5]. Единственной же возможностью отыскать эти идейные итоги, исторически значительные элементы, факты и идеи в прошлом выступает, по М. М. Рубинштейну, именно связь этого прошлого с современной жизнью, с широкими общественными условиями. Т. е., и мы это еще раз подчеркнем в качестве важнейшей характеристики методологической позиции ученого, речь идет об обращении к первоосновной идее истории педагогики — ее направленности на современность.

Значимой работой в ряду специализированных отечественных историко-педагогических исследований стала и «История педагогических систем» П. Соколова (1916 г.) [10]. Как и в случае с работой М. М. Рубинштейна, сразу обращает на себя внимание необычность этого названия. Не история педагогики, что было по умолчанию принятой нормой и в российской, и в зарубежной педагогической науке, а именно педагогических систем. Объяснение данному подходу мы находим в авторском пре-

дисловии и во введении к книге, где автор четко обозначает три аспекта, три стороны понимания им истории педагогики: первая, самая расширенно толкуемая — это история педагогики как история учебно-воспитательной практики; вторая — история педагогики как «изложение педагогических идей и образовательных идеалов в их постепенном развитии, усложнении и смене»; третья — история педагогики как история «воспитательно-образовательных систем в их историческом развитии», «история педагогических теорий». Автор обращает наше внимание на то, что при принятом изложении педагогических идей, образовательных идеалов и практики (первая и вторая сторона) «недостаточно точно очерчивается предмет истории педагогики. Последняя, — акцентирует внимание П. Соколов, — не имеет в виду и не может касаться разнообразных человеческих суждений, когда-либо высказывавшихся по отдельным вопросам воспитания и образования. Она может иметь в виду только те педагогические идеи, которые представляют собой известного рода целостную систему воспитания или образования, или могут быть сведены к ней» [10. С. 1]. В этом положении мы можем зафиксировать достаточно четкое ограничение автором научной основы истории педагогики (именно ей в основном он и посвящает данную работу), о также то, что отличает ее от истории педагогики, как истории воспитательной сферы жизни общества. При этом П. Соколов подчеркивает, что при изложении тех или иных педагогических теорий старался брать их «в более

цельных, законченных формированиях или системах».

Каковы же задачи, которые, с точки зрения П. Соколова, стоят перед историей педагогики как наукой? В ходе изучения и изложения исторического развития и смены педагогических систем необходимо не только передать идейное содержание этих систем, но и выяснить, во-первых, «те (общественные и личные) условия и влияния, под которыми оно слагалось», а во-вторых, «те философские корни, общие миро- и жизнепонимания, — эпохи и педагогических мыслителей, — с которыми оно связано» [10. С. 1].

Стоит отметить и авторское видение значения изучения истории педагогики для воспитателей и учителей, т. е. роль истории педагогики как учебного курса. Данная роль раскрывается ученым в следующих позициях:

— история педагогики способствует выработке целостного педагогического взгляда, учит приводить свои педагогические соображения и мысли во взаимную связь, в цельную педагогическую систему, ибо каждому педагогу необходимо уяснить, что «важна именно система педагогических воздействий и влияний, а не те или другие разрозненные действия сами по себе»;

— позволяет в полной мере осмыслить настоящее, в котором так или иначе всегда участвует прошлое. «Настоящее» воспитания предопределено и указано до известной степени педагогическими усилиями прошлого», развитием и борьбой педагогических идей; — дает возможность критично посмотреть на себя, оценить

свои деяния, избавиться от «чрезмерного самопоклонения» и безоглядного стремления «вперед», ибо «в прошедшем скрывается много прекрасного, далеко превосходящего наше время по глубине мысли, и особенно по высоте преданной, самоотверженной любви к делу» [10. С. 1–3].

Оценивая в целом методологические позиции П. Соколова, представленные в его «Истории педагогических систем», следует отметить их безусловную научную состоятельность, прогрессивность и в достаточной степени грамотность, которой могли бы поучиться и многие современные авторы пособий по истории педагогики. Он был одним из первых, кто не просто постулировал научный статус истории педагогики, а предпринял весьма успешную попытку систематически изложить историю науки педагогики. Остается только сожалеть, что его «История...» охватывает только зарубежную педагогику. Изложению идей русских педагогических мыслителей, отмечено в примечаниях ко второму изданию книги, он мечтал посвятить особую работу, которую активно подготавливал, но в силу каких-то причин не завершил.

Первый успешный опыт создания развернутой систематической истории именно русской педагогики осуществил М. И. Демков. «Наука педагогики без ее истории то же, что здание без фундамента» [1. С. VIII], — определял он формулу подлинной состоятельности и эффективности педагогического знания. Коль «педагогика с практической стороны есть искусство воспитания, т. е. сознательное воздействие на те-

лесное и духовное развитие человека» [1. С. VI], то и история педагогики, по мнению ученого, должна концентрироваться на вопросах истории становления и развития педагогической мысли и педагогической практики относительно организации и осуществления воспитания. В «История русской педагогики», создававшейся на протяжении пятнадцати лет и в конечном итоге вышедшей в 3-ех частях (1895—1909), он следующим образом уточнил задачи этой науки: показать, как формировались, росли и развивались воспитательные идеалы с древнейшего до нашего времени, какими средствами пользовалась педагогика для достижения своих целей, всегда ли стояла на высоте своих задач, или были времена упадка и «потемнения»; каким в каждую эпоху было воспитание в действительности и каким в то же время ему следовало бы быть «по существу своему в духе людей мыслящих и нравственных, т. е. как и чему обучался русский народ и чему и как учили лучшие люди того времени»; каковы были педагогические традиции и обычаи воспитания [1. С. VI—VIII].

Следует отметить, что понимание М. И. Демковым глубокой взаимообусловленности педагогики и истории педагогики, деятельностный научный и практический интерес к обеим этим наукам обусловили завидный успех его трудов. Созданные им учебные пособия по педагогике, дидактике, истории педагогики всегда были востребованы и многократно переиздавались вплоть до революции 1917 г. Так, «Курс педагогики» М. И. Демкова выгодно отличался от многих анало-

гичных работ, например, Ф. Диттеса, К. В. Ельницкого, Б. Емельянова, И. В. Скворцова и других более широким охватом педагогической проблематики, научной обоснованностью, достоверностью и выверенностью учебной информации, реализацией структурно-генетического подхода в исследовании и отображении педагогических систем и процессов. Секрет же успеха выразил сам автор в предисловии к первой части своего пособия: «Я искал твердых опор педагогике прежде всего в исторической точке зрения» [2. С. V].

Вершиной в методологии постановки и в системности осуществления отечественного историко-педагогического исследования в дореволюционный период по праву считается «История русской педагогики» П. Ф. Каптерева (1915 г.). Данная работа имеет ярко выраженную авторскую концепцию, немаловажным основанием которой, как думается, послужили социально-психологические воззрения ученого. По П. Ф. Каптереву, история педагогики какого-либо народа есть история развития одной из «сторон народной души — педагогического народного самосознания» [5. С. 9]. Рассуждая о педагогических взглядах и убеждениях народа, составляющих сердцевину такого самосознания, он отмечает, что это довольно «высокая и сложная материя». Они, т. е. взгляды и убеждения, неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которой живет данный народ, социальными условиями и, в частности, религией, но в то же время могут быть не до конца ясны для

самого народа, с трудом могут быть им сформулированы. Поэтому «их нужно будить, развивать, давать возможность народу шире участвовать в создании своего образования, потому что никаким другим путем народное педагогическое самосознание развиваться не может» [5. С. 9]. В целом, педагогическое самосознание русского народа раскрывается в данной работе как исторически складывающаяся структура, определяющая чувства, идеи и опыт организации воспитания подрастающего поколения.

Педагогическое самосознание, делает акцент П. Ф. Каптерев, развивается так или иначе в зависимости от свойств «самосознающих лиц», их мировоззрения, общественного положения, их потребностей и силы. «Поэтому для развития национального педагогического самосознания весьма важно, кто на протяжении всей истории народа является органом педагогического самосознания, кто создает педагогические идеалы и школы, кто непосредственно устраивает дела по народному образованию: народ ли сам, в виде мелких своих ячеек — семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него — сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями» [5. С. 10]. Ведь каждый вступающий в педагогический процесс деятель, поясняет П. Ф. Каптерев, подходит к народному образованию со своими особенными задачами и требованиями, проводит свои взгляды, свое миропонимание, вследствие чего «преобладание того или другого

деятеля в педагогическом процессе сообщает особый вид и характер всей педагогике данного времени». На это же в свое время указывал и Л. Н. Модзалевский, отмечая, что «часто характер и направление воспитания зависят у нас не от сознательно выработанных принципов науки, а просто от личности, и, по мере появления или удаления этих авторитетных личностей, колеблются то в ту, то в другую сторону» [7. С. 26]. Выделяя церковь, государство и общество в качестве трех главных деятелей, от которых зависит все дело воспитания и образования, П. Ф. Каптерев обозначает их тремя началами и тремя основными периодами в развитии педагогики, составившими основу не только русского образования, но и всего человечества.

Изучение этих трех начал, полагал П. Ф. Каптерев, позволит воспроизвести педагогическую жизнь и историю России во всей ее сложности, противоречивости, многоцветии, обнаружить непростую логику становления и развития социальных и педагогических идей, теорий, образовательной практики, показать их значение для социального прогресса.

Характерно при этом, что в центре историко-педагогического исследования ученого находятся именно интересы личности и гражданские мотивы. В своей работе он стремился доказать, что все прогрессивное в образовании и просвещении русского народа со второй половины XIX и до начала XX в. было достигнуто в первую очередь в результате общественных преобразований и общественного почина.

Да и сама «История русской педагогики», вернее ее пролог — «Новая русская педагогика, ее главнейшие направления, идеи и деятели» [6], вышедшая к 1915 году уже двумя изданиями, первоначально начиналась именно главой, посвященной значению эпохи освобождения крестьян в истории русской педагогики. Уже в первых строках этой главы он обозначал масштабную взаимосвязь изменений в обществе и прогресса педагогики: «Новая русская педагогика начинается с тем великим возрождающим, обновительным движением, которое привело к освобождению крестьян от крепостной зависимости и к другим реформам, совершенным в царствование Императора Александра II. <...> Вслед за великой коренной реформой намечались другие в том же духе — судебная и земская, расширялась гласность, начиналась обличительная литература; искусственные перегородки между различными слоями общества падали; нарождалась идея гражданственности, общественного почина и личной широкой самодеятельности; словом, совершалось возрождение всего русского общества. В то время, когда, казалось, для всей русской жизни отыскивались новые устои и начала, могло ли воспитание оставаться в прежнем виде, неизменным? Очевидно, это было невозможно» [6. С. 3]. И лишь при подготовке очередного издания данной работы (реализованного теперь уже в виде «Истории русской педагогики»), как отмечал сам П. Ф. Каптерев, «для выяснения характера новой русской педагогики», он написал вступительные главы, представив в них характе-

ристику прежней русской педагогики и дополнив тем самым недостающие звенья целостного историко-педагогического процесса.

Как и в случае с М. И. Демковым, глубокое знание истории отечественной и мировой педагогики сопровождалось, а правильное даже сказать взаимообуславливалось у П. Ф. Каптерева глубоким знанием теории и практики образования и воспитания. В истории дореволюционной России не было другого такого ученого, который бы обладал столь обширными, энциклопедическими знаниями по педагогике и психологии в их синтезе. Многие его работы о природе и закономерностях педагогического процесса, о дифференциации учебного процесса на основе учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, о возрастных особенностях и психологии воспитания, о психологии самовоспитания, о психологии и педагогике семьи и др. стали классическими и составили каркас знаний отечественной психолого-педагогической традиции. Следует согласиться со многими современными учеными — педагогами и психологами, которые считают, что П. Ф. Каптерев по праву можно назвать основоположником как русской педагогической научной школы, так и отечественной методологии истории педагогики и теоретической педагогики, теоретических основ семейного воспитания и педагогической психологии.

Анализ основных дореволюционных методологических подходов к изучению истории педагогики будет неполон, если не упомянуть весьма

примечательную работу — «Очерки по истории педагогических учений» [8], — появившуюся в 1911 г. в серии изданий «Педагогическая Академия в очерках и монографиях», вышедших под общей редакцией А. П. Нечаева. Данные «Очерки...», посвященные творческому наследию наиболее известных зарубежных педагогов, представляют собой коллективный труд, в составлении которого приняли участие В. В. Успенский, В. Н. Ивановский, И. И. Лапшин, А. В. Ельчанинов и др. специалисты в области истории педагогики. Особый же интерес здесь привлекает введение («История педагогики и ее задачи»), составленное В. В. Успенским.

В. В. Успенский представляет развернутую методологическую программу изучения истории педагогики, обозначив в ней такие вопросы, как структура, содержание и алгоритм историко-педагогического исследования, взаимосвязь изучения нормативной и фактической сторон педагогического процесса, проблемы взаимосвязи истории педагогики и истории общества, периодизации историко-педагогического процесса, выбора источников для изучения истории педагогики и др. Фактически, данный материал являлся своеобразным методическим пособием по организации историко-педагогического исследования на научных основаниях. Остановим наше внимание пока лишь на двух тесно взаимосвязанных вопросах: понимание ученым предмета и задач истории педагогики.

«Что же служит предметом истории педагогики?» — вопрошает В. В. Успенский. И тут же отвечает:

«Прежде всего история педагогики имеет дело с педагогическими учениями» [8. С. 6] (здесь и далее выделено автором. — С. Б.). К этому обширному понятию ученым отнесены педагогические теории, идеалы образования и воспитания, образовательные программы, воспитательные и дидактические принципы, методы воспитания и обучения, организация воспитательных и учебных заведений и др. [8. С. 10] Соответственно «этого материала» ученый характеризует и задачи рассматриваемой нами науки [8. С. 6—10].

Первая задача опирается на тезис, согласно которому «изучение какой-нибудь педагогической системы, теории, проекта должно на первых порах сводиться к тому, что называется имманентной критикой учения». То есть, поясняет автор, необходимо, во-первых, установить и охарактеризовать понятия, лежащие в основе педагогического учения, а также показать, как эти понятия разветвляются во всем содержании учения. Во-вторых, требуется выделить принципы или, по крайней мере, основные точки зрения, от которых зависит построение учения. При этом важно обратить внимание на то, всегда ли мыслитель строг и точен в своих подходах, ибо порой можно столкнуться с тем, что педагог на определенных этапах вводит в свое учение положения, которые идут вразрез с его же основными понятиями и руководящими точками зрения. Если такие случаи выявляются, то «историк педагогики обязан раскрыть непоследовательности и противоречия в педагогическом

учении и показать, к каким выводам не пришел, а обязан был прийти автор этого учения». Ну и, в-третьих, кроме характеристики основных идей педагогического учения и выяснения того, как идеи разветвляются или должны разветвляться в его содержании, важно выявить и показать генезис педагогических идей мыслителя, т. е. «как, под какими влияниями сложилось педагогическое учение, что нашел автор его у предшественников, и что следует отнести на долю собственного его творчества, <...> как осложнялось, вообще видоизменялось педагогическое учение и какие мотивы для этих изменений».

В аспекте вопросов о происхождении и развитии педагогических идей решается и вторая задача истории педагогики: дать биографии теоретиков педагогической мысли. При этом В. В. Успенский специально обращает внимание на то, что биография в истории педагогики строится иначе, чем, например, во всеобщей истории, или в истории литературы и т. д. При изображении жизни какого-нибудь деятеля в области воспитания и образования историк педагогики «должен остановиться преимущественно на таких данных, которые или определяли содержание педагогического учения, или повлияли на своеобразную постановку педагогических вопросов». Т. е. в биографии педагога нам важно найти ключ к пониманию того, почему, в силу каких причин (тех или иных индивидуально-личностных и социокультурных обстоятельств жизни в детские годы, в отрочестве, в период взросления и т. д.; особенностей собс-

твенного воспитания и образования; осуществления педагогической практики и тех или иных педагогических проектов; участия в деятельности социальных движений; в целом участия в жизни общества и др.) у педагога возникали педагогические идеи, получали то или иное свое оформление и развитие, либо же происходило замещение их другими идеями и т. п.

Третья задача ориентирует на то, чтобы дать оценку изучаемым педагогическим учениям. Как подчеркивает В. В. Успенский, «необходимость оценки вытекает уже из того, что нельзя изложить историю педагогических учений, не указывая места тому или другому деятелю в истории педагогического процесса». Пожалуй, это одна из наиболее сложных задач, так как предполагает, что в теории и практике образования и воспитания что-то будет признаваться ценным, а что-то сравнительно мало важным или же совсем незначимым. С точки зрения В. В. Успенского, и с ней вполне можно согласиться, данную задачу можно осуществить, только опираясь на сложившиеся и принятые наукой представления о значении каких-то известных педагогических идей, например, идей Я. А. Коменского или К. Д. Ушинского. Однако важно дополнить, что идеи должны браться не сами по себе, а в целостном контексте развития общества, педагогической практики и науки. Т. е. оценивать педагогические учения следует и с педагогической, и с социально-педагогической точки зрения.

В целом же оценивая рассмотренную выше статью В. В. Успенского,

можно заключить, что она содержит важные методологические позиции относительно постановки историко-педагогического исследования, которые в полной мере не устарели и актуальны и по сей день.

Таким образом, вплоть до 1917 г. российская история педагогики претерпела активное научное становление под влиянием отчетливой взаимосвязи факторов социальной детерминации и научно-дисциплинарного развития. Это было обусловлено, с одной стороны, совершенно новыми задачами согласования и гармонизации масштабных процессов революционных по сути социальных преобразований и не менее масштабной эволюции социального сознания, а с другой — бурным ростом и интеграцией наук об обществе и человеке. Школа и педагогическая наука естественным образом оказались в центре этих процессов. В рассматриваемый период не было ни одного сколько-нибудь значимого общественного деятеля, уже не говоря о педагогах, который бы так или иначе не затрагивал вопросы образовательной политики и школьного строительства, жизни семьи и семейного воспитания, женского образования, физического и психического здоровья детей и их участия в жизни социума и др., что вполне объективно рассматривалось как основа построения фундамента нового общества. Развитие национального самосознания со всей остротой обозначило проблему роли и участия самого народа и демократических институтов общества в социальных преобразованиях, роли личности в этих

процессах. Были поставлены вопросы об эффективности и результативности практической педагогики в ее взаимосвязях с психологией, о национальных и социальных ценностях и соответствующих воспитательных идеалах, об отношении к личности ребенка в образовании и воспитании и методах гуманизации этого отношения, о переоценке логики, этапов, детерминантов и закономерностей развития педагогической теории и практики и др. Это предопределило невиданные ранее темпы динамики науки «педагогии», образовательной и воспитательной практики, позволило в конечном итоге оформиться научному статусу истории педагогики, напрямую нашло отражение в обоснованиях ее предмета, в постановке выдвигаемых перед нею целей и задач.

В то же время, несмотря на существенные достижения, нельзя не отметить, что как наука история педагогики еще не определила на тот момент согласованного в научном сообществе круга своих задач; в ней пока еще нет отчетливого и единодушного решения принципиального вопроса о предмете науки; не выработаны принципы и подходы по организации и способам осуществления историко-педагогического исследования; не наработаны руководящие точки зрения, позволяющие четко ориентироваться при работе с разнообразными культурными источниками, имеющими отношение к образованию и воспитанию и др. Причем это характерно было в полной мере и для отечественной, и для зарубежной истории педагогики.

Список литературы

1. Демков, М. И. История русской педагогики. Древнерусская педагогика (X—XVII вв.) / М. И. Демков. — СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1899. — Ч. I. — 691 с.
2. Демков, М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Основы педагогики, дидактики и методики / М. И. Демков. — М. [Б. и.], 1917. — Ч. I. — 354 с.
3. Евстафиев, П. В. Начальные основания педагогики: учеб. для институтов, гимназий и учительских семинарий. Настольная книга для родителей и воспитателей. Дидактика и методика. Исторический очерк воспитания и образования вообще у древних и новых народов и в частности — в России / П. И. Евстафьев. — СПб. : Типография и хромофотография А. Траншеля, 1880. — 557 с.
4. Захарченко, М. В. Предисловие научного редактора / М. В. Захарченко // Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен ; под ред. Л. И. Модзалевский. СПб. : Алетейя, — / 2000. — Ч. 1. — С. 5—20.
5. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 559 с.
6. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Земля, 1914. — 212 с.
7. Модзалевский, Л. И. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. И. Модзалевский. — СПб. : Нева, 2000. — Ч. 1. — 458 с.
8. Очерки по истории педагогических учений / сост.: В. В. Успенский, В. Н. Ивановский, А. В. Ельчанинов / [и др.]. — М. : Польза, 1911. — 229 с.
9. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — М. : Польза, 1916. — 267 с.
10. Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов. — Пг. : Изд. В. С. Клестова, 1916. — 707 с.
11. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 4—11.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Г. Безрогов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ УЧИТЕЛЬСТВА И УЧЕНИЧЕСТВА В ДОИНДУСТРИАЛЬНЫХ ОБЩЕСТВАХ



УДК 37.064.2
ББК 74.03

Статья посвящена рассмотрению истории развития системы ученичества и ранних форм школы в истории доиндустриальных культур. Раскрываются основы общения учителя и ученика через определение целей обучения и воспитания детей в традиционных сообществах.

Ключевые слова: ученичество; учительство; обучение; эпоха ученичества; архаичное общество; социализация.

V. G. Bezrogov

PEDAGOGICAL PHENOMENA OF TEACHING AND LEARNING IN PRE-INDUSTRIAL SOCIETIES

The article is devoted to a review of historical development of the system of learning and early forms of the school in history of pre-industrial cultures. The basics of teacher-pupil communication are discovered through defining the objectives of education of children in traditional communities.

Key words: learning; teaching; education; epoch of learning; archaic society; socialization.

Человек выступал всегда в качестве ученика — даже на заре человеческой истории. Вероятно, именно такая его позиция в природе обусловила его выживание и распространение по раз-

ным континентам, создание и развитие им многочисленных культур. Путь от первых уроков по изготовлению орудий, по взаимодействию в группе себе подобных, к освоению письмен-

ной речи, формированию устойчивых форм сохранения и передачи традиции, в конце концов, к порождению школы как института пройден обществами, получившими в науке название традиционных. Постоянное научение, обучение, обучаемость и учение стали неотъемлемой характеристикой человека как такового. Древние общества стали родиной первых воспитательных теорий и первого педагогического канона. Долгое время они практически не знали школы в нашем понимании этого слова, и значительную часть в спектре путей воспитания и обучения занимало intersubjectное общение взрослых как наставников и детей как учеников. Первые понятия «обучение», «обученность», «воспитание», «воспитанность» и т. п. возникают именно в эту пору начальной человеческой истории. С тех пор ученичество и учительство как обучение со-деланию и со-чувствию, со-верию и со-действию становятся базовыми феноменами в разных системах социальных ценностей. Передача учеником полученного от учителя, в свою очередь, следующим за ним, образует внешний императив условия для intersubjectного обучения: без выполнения этого условия невозможен социум. Возрождение, приобщение, освоение, запоминание и воспроизведение — такие функции падают на учеников впервые в обществах племенного типа. Современная образовательная ситуация требует новых формулировок сущности педагогического процесса. В таком переопределении необходимо понимание всех пластов педагогической деятельности, что многократно увеличивает научную

актуальность изучения intersubjectного педагогического общения, находящегося в основании педагогического процесса [9].

Традиционное архаическое общество в глазах исследователей выглядит как авторитарное и вертикальное. Согласно Т. И. Масловской, «в так называемых традиционных обществах знания передавались, как правило, монологически, т. е. обучение заключалось в авторитарном изложении догм того или иного учения, которые без всяких изменений переходили от учителя к ученику». Она считает, что «только в древнегреческом обществе... мы впервые встречаем совершенно новый взгляд на другого человека, как на самостоятельную творческую личность», и этот взгляд впервые отлился в сократовском «знаю, что ничего не знаю». До Сократа не было «равенства позиций» учителя и ученика, «равноправия обеих сторон в деле постижения истины, хотя и при несколько более активной позиции учителя, а также умения слушать не только со стороны ученика, но и со стороны учителя», не было «диалогического метода обучения» «как средства раскрытия личностной уникальности и неповторимости». «Диалог как форма педагогического воздействия, — утверждает автор, — становится возможным только в том случае, если перед нами лицом к лицу находится некто Другой, причем этот Другой понимается как Иной, т. е. принципиально отличный от нас» [14. С. 364–365]. Возражение по поводу подобной позиции может быть сделано прежде всего через указание на разделенность традиционного обще-

ства не только на множество разных «других» племен, но и различные «другие» сегменты общества и социальные статусы. Принцип своего и чужого являлся одним из фундаментальных в архаических обществах. Во-вторых, при ближайшем рассмотрении диалогов Сократа мы видим, что там нет и речи о равноправии участников разговора, а один из них в конце его обязательно «посажен в лужу». В-третьих, парадигма Сократа отнюдь не была распространенной в Древней Греции, но это уже предмет другого исследования. Отметим только, что идеализация образа Сократа играет дурную роль в истории образования, культуры, в ряде других областей гуманитарного знания. Целью Сократа объявляется «раскрытие... сущности [Другого], т. е. самоактуализация личности, а также взаимное совершенствование и духовный рост каждой из сторон... Роль же наставника состоит в том, чтобы помочь ученику раскрыть свою сущность и стать тем, чем человек является в максимальной степени». Как хочется верить, что хотя бы в античной Греции «целью обучения оказывается не воспитание функционера и не приспособление к социальной среде, а становление личности в экзистенциальном значении этого слова, когда главным для человека является не «играть роль», не «иметь», а «быть»...»! [14. С. 365].

Происхождение интерсубъектного общения учителя и ученика связано не с Сократом, а с появлением человека и его культуры как хранилища опыта, информации, смыслов и т. п. Интерсубъектное общение и

человек как биосоциальный вид имеют один и тот же возраст. Человек рождается в процессе и с помощью возникшего общения, и общение складывается в процессе формирования антропологических констант; изменчивое приобретает черты постоянного. Возникновение общения было связано с разделением деятельности живых существ на отдельные дискретные действия. Каждое приобретает собственные задачи, обращенность к другим особям стаи (стада, группы, семьи). Переход от одного действия к другому переставал быть непосредственным, выделялся из «потока существования» и потому требовал коммуникации. Вероятно, каждая прачеловеческая особь и ее роль в стае была более индивидуализирована (прачеловеческие сообщества представляли собой небольшие группы), чем роль отдельной особи, например, в стае диких собак или орлов, применяющих на охоте согласованные действия, укладывающиеся в последовательно сменяющиеся друг друга — в зависимости от конкретной ситуации — охотничьи стратегии. Основной упор в общении пралюдей делался на зрение (жест, знак) и от него к слуху (звук, слово) в отличие от обоняния (запах) и осязания (прикосновение) у животных [4]. Такой переход сделал возможным появление речи, системно дублировавшей окружающий мир и постепенно поместившей его в сознание индивида и его группы. Объекты и действия с ними как бы отделились от самих себя с помощью речи и нашли себе альтернативное «прибежище» внутри человека. Наличие окружавшего че-

ловека мира в его сознании формирует понятие осознанного опыта, выстроенных заранее стратегий поведения, вводит обсуждение этих стратегий с сородичами (соплеменниками), ставит проблему потребности и возможности учета, сохранения и передачи ментального опыта детям. Речь приводит к адресному рационализованному общению разных уровней — межличностному, внутригрупповому и т. п. Оно перемещает трансляцию поведенческих программ из сферы зоопсихологии в сферу культуры. Общение с помощью речи дало человеку возможность сохранять гораздо больший объем опыта, чем у животных. Биология и культура начинают обеспечивать друг друга.

М. С. Каган ввел относительно общения животных друг с другом понятие «предобщения». Оно используется разными авторами в контексте темы о различиях общения животных (человекообразных приматов) и общения людей [5, 6].¹ В предобщении также есть индивидуальность особи, приобретенная ее индивидуальным опытом поведения, не равная «опыту» «пущенной в действие заводной игрушки» [12. С. 298–299]. И домашние, и дикие животные по-разному относятся к различным людям, с которыми им приходится взаимодействовать [11]. Животные по-разному передают свой опыт, но его объем и тематика, по-видимому, гораздо меньше, чем объем опыта, передаваемо-

го человеком с помощью его особого мозга. Среди контекстов предобщения К. Э. Фабри называет научение, Н. Тинберген — заботу о потомстве [19. С. 25–29, 22. С. 464].² Е. Н. Панов подчеркивает более размытый характер сообщений животных друг другу, чем сообщения людей. Животное может передавать не факт, не жесткий стереотип, а общее восприятие (=понимание) ситуации (=состояние) [17. С. 171–172]. Проблемой остается причина выбора того или иного конкретного «кода» общающимся животным. Однако, по-видимому, можно утверждать, что в сообщениях животных нет символизма — неотъемлемого от человеческого общения качества, свидетельства соединения интеллекта, коммуникации и речи. Изготовленные предметы становятся «ментальными социальными парадигмами», могут обрести иное материальное выражение (звук, начертание, рисунок) или иной (дополнительный) смысл в процессе общения по их поводу, отделенного временным интервалом от производства самого предмета. Н. А. Тих подчеркивала, что водоразделом между животными и людьми является «перестройка ориентаций на ценность индивида», которая «является характернейшим отличием сообщества предгоминид и тем более гоминид от стада всех остальных приматов» [20. С. 280]. Животные более опираются на непосредственно передающуюся ситуативную информацию,

¹ См. также: [19, 26].

² Предполагается, что брачный период есть основа всего цикла предобщения у животных. См.: [32].

люди — на обогащающийся с помощью общения индивидуальный и коллективный опыт, образующий модель перспективы. Поэтому, хотя научение наблюдалось по обе стороны разделения животного мира, человеческое научение опиралось на кумулятивную передачу накапливаемого опыта и его стратегической (а не только тактической) оценки с помощью речи. В известном смысле речь тоже стала одним из орудий, изобретенных становящимся человеком.

В пределах каменного века «обычное», повседневное продолжительное общение взрослых и детей становится синонимом обучения [23. С. 275]. Оно происходит вокруг и по поводу стратегий изготовления предметов, а затем переносится на иные виды деятельности. Известно, что изготовление древнейших каменных орудий (3–1,5 млн лет назад) уже потребовало устойчивой программы обучения этому совсем не простому делу, в котором активную роль должна была играть речь как оформляющий перспективное планирование инструмент, позволявший обучать достижению отдаленных целей с помощью отлаженной последовательности множества конкретных действий, учета требований к каждому из них.

Важной частью общения в первобытном племени было участие в ритуале. Обряд играл множество функций, — магическую, коммуникативную, (ком)меморативную, социально-психотерапевтическую и многие другие, в том числе функцию обучения членов племени его мифологии, культу (культам), легендам и прочему

так называемому «общему знанию». Потому совершенно не случайно в рамки деятельности племенных наставников входило обучение ритуалу. Это обучение начиналось с рождения, имело кульминацию в период инициации (инициаций, поскольку часто они были ступенчатыми), могло продолжаться и после нее.

Сложные статусные взаимоотношения в племени и родовой группе приводили к большой запутанности системы педагогического общения старших и младших поколений. Своеобразным паллиативным выходом из положения являлось «групповое обучение» всей группы детей всей группой взрослых, — отдельно мужчин, отдельно — женщин. Другим паллиативом, связанным с первым, становилось разграничение пространства жилища, деревни, окружающего ее пространства на сегменты и сектора, доступные для одних групп племени, рода, семьи (например, женщин) и недоступные для других (например, мужчин). «Принадлежность» места определенной группе людей из племени обуславливала правила общения на нем, в том числе правила общения с целью научения и обучения. Обучение девочек в «женском доме» того или иного племени было недоступно для мальчиков из того же племени, которые, в свою очередь, проходили обучение в «мужском доме». «Нормативные предписания пронизывали все аспекты жизни людей: во взаимоотношениях внутри семьи и общины, между родственниками и свойственниками, соплеменниками и чужаками, представителями разных поколений и разных ритуальных

групп и прочими, повсюду действовали неписанные правила, основанные на традиции, идущей от предков» [25. С. 394].

В племенных обществах Западного Папуа зафиксирована сохранявшаяся еще в 1970-е годы связь культа предков с инициационными обрядами, маркировавшими уход молодежи из стадии детства. Умершие предки выступали своего рода сакрализованными учителями, связь с которыми образовывалась приобщением к племенному культовому единству посредством инициаций; круг преемственности и граница идентичности стремились к совпадению. Отмена инициаций, связанная с влиянием западных культур, могла восприниматься причиной вызванных предками различных бедствий, устранить которые считалось возможным через возобновление инициаций (прежде всего, мужских) [33. С. 5]. Отношения в племени старших и младших контролировались воспитывающим влиянием предков. На протяжении 1960—1990 х гг. в различных поселках Западного Папуа инициации либо исчезли совсем (как мужские, так и женские), либо значительно сократились и длились уже не целый год либо несколько лет, но всего лишь несколько дней или недель в течение школьных каникул. Институализованная система формализованного обучения западноевропейского типа создала в лице каникулярного времени своего рода резервацию для ритуалов и обрядов иного типа. Иерархия степеней длительности инициаций зависела в то время от топографического фактора: степени близости или отдаленности

поселения от миссионерских центров, степени их труднодоступности для христианских священников и учителей. Колониальная политика некоторых стран (Голландия и др.) по концентрации автохтонного населения в крупных деревнях нанесла значительный урон степени сохранности традиционного образа жизни [27]. Вариативность отклика на проблему сохранности традиции инициаций со стороны разных семей, жителей поселков и городских кварталов показывает степень альтернативной свободы в допущении путей эволюции традиционного учительства даже в рамках одной этноисторической территории, показывает широкие, но вполне сущностно определенные границы рассматриваемого феномена. Мужские и женские инициации подрастающего поколения являлись передачей заветов и правил предков, их защитных сил из поколения в поколение. Они создавали связи индивида с родом — как с живущими, так и с умершими, как с людьми, так и с божествами. Они же определяли тот статусный уровень, на который мог подняться тот или иной член племени. В переходе со ступени на ступень инициационного цикла индивида сопровождал наставник или несколько наставников (последовательно или — реже — параллельно). Если начальная ступень инициации в племенной культуре и культуре была обязательна для всех полноправных членов сообщества, то прохождение последующих уровней зависело от желания и возможностей (ментальных, личностных, имущественных) конкретного ученика. На последующих этапах усиливался

формальный, полушкольный характер обучения проходящих инициацию новичков; в некоторых племенах инициация могла длиться несколько лет [21].

Инициация как способ вхождения в сообщество живых и умерших, находящееся под покровительством божества или божеств, открывает в истории образования тему учителя как медиатора между мирами смерти и жизни, мирами знания, передаваемого от ушедших в «поля мертвых», и незнания, обмениваемого на обладание способами выжить и умереть, на признание и поддержку «своих», права и обязанности по отношению к ним. Такая роль учителя закрепляется в мифологии и ритуале. Из нее формируются две темы интересующих взаимоотношений обучающегося и обучаемого, которые, на первый взгляд, выглядят диаметрально противоположными и присутствуют в той или иной известной региональной педагогической традиции обычно поврозь, но которые, вероятно, сущностно связаны одна с другой и представляют собой две стороны одного древнего явления: тема «убийства» учителем ученика и тема «убийства» учеником учителя. Метафора убийства ученика связана прежде всего с приобщением ученика к потустороннему наследию мертвых. Метафора убийства учителя связана с решением вопроса о продолжении его дела, преодолении, превозможении, удержании и развитии новых интерпретаций полученного от наставника содержания образования. Учитель вводит ученика в «тот мир», ученик возвращается «оттуда» потенциальным учителем и занимает место

наставника. В архаических родовых и раннегосударственных обществах возможность быть учителем предоставлялась очень широкому числу лиц; в некоторых культурах действовал императив о том, что каждый взрослый даже должен стать учителем своих и/или чужих детей. Последующее развитие истории образования стремится «окультурить», гуманизировать данные метафоры. Однако, как мне кажется, не может их избежать: сложные взаимные интересующие отношения учителя и ученика сопровождают становление личности каждого человека во все исторические эпохи и во всех культурах и регионах мира. Вытесняемые из педагогического дискурса, они продолжают проявляться в духовной культуре в целом, в литературе, психологии, философии и других областях экзистенциального знания.

Инициация являлась не только входом в человеческое общество (обучение «традиции людей» как аналог социального рождения) и средством достаточно жесткого контроля над поведением и отношением к социальным и культурным институтам и установлениям. Смыслами инициационного «обучения и воспитания» оказывалась не только подготовка к переходу во взрослое состояние, но и нахождение, с одной стороны, молодым человеком своего лица, индивидуальности, личных черт человеческого существа, а с другой стороны, нахождение традицией своего нового жилища внутри прошедшей ритуал молодежи. Нормативная личность и конкретный характер проходили необходимую стыковку. Долг превращался в жела-

ние вести себя в соответствии с ним. Культурный канон становился личностным императивом. Инициация проходила таким образом, что впоследствии, годы спустя, взрослый человек мог стать тем наставником и проводником, который был способен осуществлять инициацию хотя бы самого начального уровня. Бесписьменная архаическая культура страховалась таким способом от исчезновения. Вариативность / инвариантность ее воспоминаний и репрезентаций внутри группы проходивших инициацию лиц придавала культуре запас прочности (до тех пор, пока сохранялось живое поле общения по ее поводу среди членов указанной группы).

Каждая культура обладает собственным типом сочетания имплицитного (латентного) и эксплицитного воспитания и обучения. Первое осуществляется самым ходом жизни рядом и вместе со взрослыми, занимает в доиндустриальных обществах значительно большее место, нежели второе. В рамках инициации происходит переход от первого ко второму. Например, в папуасском «культурном доме» девочек учат пожилые женщины — о менструальных табу, плодовитости, беременности, рождении детей, возвращении детей, учат правильному, «истинному» (читай: достойному для определенного племенного статуса) «женскому поведению» и — поведению социальному, сложной системе взаимодействий с другими членами племени. Девочек также обучают практическим ремесленным и общехозяйственным навыкам. Завершением инициации женщин в Западном Папуа выступает ритуаль-

ное умывание и украшение девушек. Умытые и украшенные, они проходят трехдневную церемонию передачи их под защиту обожествленных предков. Ее окончание означает переход девушек на новый этап их биографического цикла. В инициации участвует несколько индивидов; в случае девочек они все должны быть из одного рода (клана). Некоторым из кандидаток приходится некоторое время дожидаться других, чтобы начать инициацию. Поэтому проходящие инициацию могут быть немного разного возраста; возрастные классы имеют гибкие границы, допускающие одновременно в них людей с одним-двумя, даже тремя годами разницы.

Функцию учителя в традиционном племенном обществе некоторые культурные антропологи понимают не только как консерватора и толкователя местной культуры, но и как «культурного посредника» между локальной традицией и более широкой педагогической культурой, границами которой могут быть, например, профессиональные, государственные, этногенетические, языковые и иные рамки [34. С. 1065—1078]. Обучение в архаических родоплеменных культурах воспринимается аналогом первых форм обучения в человеческих обществах. Его «начальный» характер, однако, рядом исследователей воспринимается как «элементарный», «наипростейший», «обыденно-практический» [7. С. 398—402]. При таком подходе древнейшие стадии обучения в подобных концепциях становятся исключительно прагматическими: «обыденно-практическое

обучение... не предполагает какой-либо специальной организации учебного дела. Учеба происходит стихийно, путем вовлечения подрастающего поколения в трудовую деятельность взрослых. Взрослые учат младших «походя», в процессе решения своих трудовых задач, не отвлекаясь на организацию учебы как особого дела. Обыденно-практическое обучение было главной, если не единственной, формой учебы в течение долгого исторического времени. В натуральном крестьянском хозяйстве дети с раннего возраста постепенно овладевали знаниями и умениями, необходимыми для того чтобы заниматься земледелием и животноводством, охотой и рыбной ловлей, крестьянскими ремеслами и домоводством. Обыденно-практическое обучение сохраняется и донныне там, где труд не требует специального образования, и овладеть его секретами можно просто путем наблюдения и подражания старшим в домашних условиях. Так обычно с детства происходит приобщение к различного рода домашнему труду — приготовлению пищи, рукоделию, ремонтным работам и пр. Характерные особенности такой формы обучения — нераздельное слияние процесса учебы с жизнью, неформальное личностное общение ученика и учителя».

Разнообразная подготовка ребенка племенного, а затем и традиционного мира в более широком смысле слова опиралась на общую культурную рамку так называемого «большого рассказа», внутрь которого укладывались все основные знания и представления, получая там прописку

и статус. Знание, поведение, умения регулировались мифическими рассказами, легендами, гаданиями, объяснявшими мир, историю, общество, человека. «Обычно маленького крестьянина учили выращивать пшеницу, но в то же время ему говорили то, что он должен слушать, как говорить, как вписываться в рассказ» [31. С. 156]. Установленный «от века» богами и предками порядок учил реальности, прекрасному и справедливому, отраженным в больших рассказах о природе и обществе. Создавались такие канонические произведения и группы текстов, которые представляли собой знание — разговор, знание — бытие этой современности. Канон сказаний — элементов «большого рассказа» — мог состоять из нескольких сотен или даже тысяч текстов. К выходу из архаического бесписьменного мира в цивилизацию количество элементов большого рассказа имело тенденцию понижаться. Они компоновались в циклы, «схлопывались» один в другой. Из них формировались единые эпосы, сборники ритмизированных изречений, лечебники тела и души, и т. п.

Учитель, обучая ребенка, обеспечивает его при-своение тем или иным обществом. Из чужого, не своего посредством длительных ритуалов научения и воспитания производят освоение данного природой материала. Впоследствии, когда из параллелизма семейного и учительского обучения переходят к последовательному пребыванию сначала в семейной среде, а потому в сообществе у наставника (часто в его семье), тогда укрепля-

ется идея о втором рождении учителем своего ученика к ученичеству и к взрослой жизни.

Такое рождение к взрослой жизни не только весьма желательно, но и чаемо силою всех душевных ресурсов ученика и учителя. К этому общему фундаменту добавлялось чаяние обучающимся признания и славы как профессионала в том или ином деле, как человека высокого индивидуального статуса. Наблюдатели и исследователи австралийских племенных обществ отмечают характерную для них такую общую черту, как «обостренную чувствительность человека к тому впечатлению, какое он производил на окружающих». Член австралийского племенного сообщества «вел себя так, чтобы как можно сильнее воздействовать на воображение других людей, привлекать к себе всеобщее внимание, добиваться от окружающих изъявлений уважения или даже почитания» [1. С. 180]. Такая поведенческая парадигма, вероятно, могла быть типичной для первобытных обществ, где индивидуальное и групповое взаимно дополняли друг друга. Важную роль в достижении высокого положения играло приобретение искусности в том или ином виде деятельности. Главным становилось достичь славы в определенной, пусть даже и не очень поощряемой деятельности (например, в смертоносной колдовской магии) [24. С. 117]. К признанию и славе стремились актеры, знахари, колдуны, кузнецы, лучники, оружейники, певцы, плотники, художники и т. д. Складывался своего рода культ профессионала, мастера в своем деле. «В литературе об аборигенах во

множестве встречаются рассказы об искусных мастерах, которые изготавливали украшенные резьбой копья, бумеранги, щиты и дарили их соплеменникам, чтобы заслужить их расположение и благодарность; рассказы о выдающихся певцах и танцорах, которые ходили из группы в группу, устраивая публичные выступления, чтобы слышать в награду всегда щедрые в таких случаях похвалы» [1. С. 180]. Такой культ дела и породил изначально отмеченные особой значимостью представления об учительстве и ученичестве. Обучение наставником становилось основой существования всей вселенной. Учение ученика, обучение преподавателем, постижение учеником, подражание учителю воспринимались как действия космического значения, удерживающие вселенную от хаоса. Профессия каждого, полученная от легендарных мастеров, требовала учительства уже внутри семейной, домово́й общины, а не только в рамках племени. Можно предполагать, что срединное положение феномена intersубъектного учительства между семьей и школой в типологических ранних формах образовательных систем могло приводить к размытости границ между ними, когда профессиональное учительство формировалось внутри семейных структур либо могло воплощаться в обучении относительно устойчивых групп учеников.

Учителем внутри семьи становился человек, достигший видных успехов в том или ином, традиционном в данном регионе виде деятельности (к примеру, в знахарстве, в изготовлении каменных орудий, лодок, в художественной

резьбе по дереву, в исполнении песен и т. п.). Такой человек мог даже приобретать статус неприкосновенности, а в случае его насильственной смерти месть наступала всех, сколько-нибудь причастных к такому деянию [28. С. 8–9]. Ученик выдающегося мастера, если он был его родичем (не только сыновья, но и племянники попадали в эту группу), имел шанс наследовать его высокий титул. Например, племенной мир Австралии знал многочисленные династии знахарей, мастеров, художников. Однако титулатура мастера и учителя не передавалась его младшим родичам автоматически. Пройдя обучение, сын или племянник должны были доказать свою состоятельность, пройти своего рода «экзаменовку», доказать соплеменникам, что они не хуже своего предка. Если не удалось достойно сдать экзамены, приходилось искать другого возможного преемника мастеру, но уже вне узкой семьи. Сын мастера мог достичь статуса своего отца, если только обладал необходимыми личными качествами, способностями к овладению всей суммой познаний, открытых его отцу. Считалось, что ему помогало само родство, ибо свойственная мастеру магическая сила переходила по мужской линии рода, но такая помощь не признавалась достаточной для достижения степени мастера. Л. Е. Куббель подчеркивал, что в бесписьменной культуре «самым естественным и привычным, да и самым простым путем передачи и закрепления» специфического профессионального опыта предыдущего поколения в последующем «могла быть только межпоколенная

его трансмиссия в рамках семьи» [10. С. 154]. Думается, что семейная атмосфера тесных постоянных контактов предоставляла большое преимущество тем, кто стремился перенять опыт старшего мастера, но не была все же тем фактором, который однозначно и единственно обуславливал и определял такую передачу. Шанс мог быть по разным причинам не использован, и знания получал ученик, не состоявший в физическом родстве с учителем. Вероятно, грань между первобытными архаическими обществами и обществами древних цивилизаций могла состоять в том, что во вторых обществах подавляющее большинство учеников уже не состояли в прямом физическом родстве с учителями, в то время как в первом удельный вес подобных «внеклановых» учеников был не так велик.

Каковы основные цели обучения и воспитания ребенка в архаическом племенном сообществе? Для упорядочивания обжитого, космического мира в противовес хаосу, для укрепления его правильным новым членом, идущим на смену уходящим в мир предков. Новорожденный считался напрямую связанным с иным миром «не-жизни». До отпадения пуповины младенца в северном Таджикистане одевали в несшитую по бокам рубашку, название которой переводится как «саван». Незыблемость системы выживания (навыки) и социума (мораль и миф) есть основная цель племенных наставников.

В архаических обществах социализация детей осуществляется совместными усилиями всей общины, глав-

ным образом путем последовательного практического включения детей, по мере их роста, в различные формы игровой, общественно-производственной и ритуальной деятельности, которые еще недостаточно отделены друг от друга. Все древнейшие институты социализации, например, возрастные группы, полифункциональны и выполняют одновременно трудовые, социально-организационные и ритуальные функции. Затем важнейшим институтом первичной социализации становится большая семья; это способствует индивидуализации и одновременно — социальной дифференциации содержания, задач и методов воспитания в зависимости от имущественного положения и социального статуса каждой семейной группы. Семейное воспитание не смогло обеспечить адекватную подготовку ребенка к все более многообразным и усложняющимся формам жизнедеятельности. Отсюда — сохранение и трансформация древнейших форм общинной социализации (возрастные группы, тайные общества и т. д.) и возникновение на их основе или в противовес им новых общественных институтов, специально предназначенных для передачи унаследованного опыта, — различных форм ученичества, школ и т. п., которые вступали в сложные и противоречивые отношения с семейными влияниями.

В эпоху древних цивилизаций идея тождественности ученика учителю, подстраивающая молодежь под жесткую нормативную рамку, сохраняется и усиливается. Новый человек есть правильная, по образцу сделанная его родителями, родичами и наставни-

ками вещь. «Клонирующая социализация» воспринималась как средство сохранения мира и его относительного благополучия, поскольку секрет его — в следовании образцам, заложенным культурными героями и передаваемым предками ныне живущим через наставников молодежи. Недаром автобиографические рассказы о себе членов племенных обществ, а затем древних египтян и хеттов, жителей Месопотамии, даже греков и римлян имеют целью не продемонстрировать уникальность рассказчика, но подтвердить его соответствие норме статуса, занимавшегося автобиографом при жизни.

Интерсубъектное обучение в архаических обществах закладывает основу как философского ученичества, так и профессионального учительства. Священный текст и знание (производства) вещей становились главным содержанием интерсубъектного обучения в архаических традиционных обществах. Сакральный текст и навыки выживания и кооперации конституировали посредством обучения традиционную культуру [18]. Определялась сущность педагогики как оборотной стороны культуры любого типа, культуры как таковой. Определялась сущность интерсубъектного педагогического общения как первого вида педагогических отношений, выходящих за пределы семьи и общего группового воспитания одним возрастным классом другого в родоплеменном сообществе. Возникавшая недостаточность общих информационных цепей и отсутствие информационных образовательных сетей (дошкольный период в истории

педагогике) приводила к вычленению интересубъектного обучения в структуре жизнедеятельности социума. Уже на этапе ранних обществ зарождается представление о не случайности развития человека, о детерминированности его различными факторами и условиями. Интересубъектное общение становится важным средством подчинения и «приручения» такой не случайности, приручения в интересах всего социума и его отдельных профессионально ориентированных сегментов.

Обучаемому предстояли не только реальный наставник, но и культурный герой мифов данного племени, божественные предки и сами боги. Поэтому полагали, что обучение и воспитание в таком типе интересубъектных педагогических отношений могут происходить как естественным, так и сверхъестественным путем. К первому пути относилось взаимодействие ученика и физически реального учителя, ко второму — наставление со стороны богов, со стороны мифологических культурных героев, наставление умершими предками и т. д. Наставление со стороны богов обуславливало состояние адепта на протяжении последующей жизни человека, наставление со стороны земных учителей определяло дальнейшее, отделенное от учителя существование и жизнедеятельность при сохранении почтения к учителю в течение всей его жизни. Способности, мудрость, умение отличить истину от лжи, дар пророчества, многие другие качества формирующейся личности, согласно такой концепции, приходят от тех или иных божеств, не от человека-учителя. Имперсональное и персональное учи-

тельство, индивидуальное и групповое ученичество появлялись в педагогическом ландшафте уже в архаических обществах на определенном этапе их внутреннего развития, связанном с усложнением социальной структуры и общественных связей внутри данных обществ. Концепция интересубъектного образования была связана с обучением способности выживать и получать навыки, придающие человеку достаточно высокий социальный статус. Поэтому преподавались общие и профессиональные навыки, а также племенной фольклор, знание ритуалов и мифологических легенд. «Дети» отделялись от «взрослых, отцов» на основе критерия ученичества: дети принадлежали к тем, кого учат, поучают, научают, кого назидают, наставляют, натаскивают. Слуга, зависимое лицо было «пацаном» или «пацанкой», каким бы физическим возрастом оно не обладало. Архаическое ученичество стало серьезным комментарием к системе возрастных классов. Инициация завершала детство, через нее вступали во взрослость. Первая школа потом распределит детей по уровню подготовки, а не по возрасту, — в этом она будет еще следовать интересубъектному ученичеству. Только со времени введения программированного массового обучения (провозвестник — Коменский) возраст и год (уровень) обучения вновь станут корреспондироваться между собой. Однако обучение перестанет опираться на возрастное продвижение ученика, опираясь на уровень усвоения грамотности — общей, культурной, функциональной и т. д. Если инициация была актом при-

ема в общину и в сообщество адептов определенного божества (племя и его божество часто связаны, в некоторых случаях в племени есть несколько сегментов, имеющих своих основных богов, и в таком случае подростки иницируются в приверженцы культа «сегментарного бога», бога того или иного «братства», все члены которого связаны тесными узами именно с конкретным божеством), то интересубъектное обучение становилось актом создания полноправного и «полноумелого» соплеменника (сородича), владевшего к тому же каким-то особенным навыком или профессией (от знахаря до ловца рыбы или мясника). Инициация делала правильного соплеменника, ученичество — соплеменника умелого. Полноправность придавалась и тем, и другим способом — первым полноправность религиозная, психологическая и гендерная, вторым — светская и культурная. Этапы обучения, как и инициация, обозначались соответствующими испытаниями и ритуалами.

Отраженные фольклором процессы интересубъектного педагогического общения нашли свое выражение в подавляющем доминировании сюжетов, связанных с индивидуальным обучением внешкольного типа. Похожее на многие другие кабардинское сказание «Трудовые деньги» повествует, например, о том, как отец три раза посылал сына в обучение у городских мастеров, и только на третий раз мастеру удалось воспитать из него трудолюбивого работника, ценящего и труд, и заработок, полученный честно [3. С. 32]. Приоритет интересубъектного обучения опирался на то, что оно было в значи-

тельной части обучением труду, трудовым занятиям и происходило в большой близости к непосредственной жизни.

В поздних традиционных архаических обществах и в обществах различной степени и этапов первичной либо вторичной модернизации встречаются разные степени симбиоза школы и интересубъектного общения по типу индивидуального ученичества. Возникавшая традиционная школа, например, могла сохранять в качестве одного из своих главных принципов индивидуальное общение учителя и ученика, принцип построения обучения на основе их личных контактов. В таком случае даже в имевшей давние традиции школе превалировало индивидуальное обучение над групповым, одновременно осуществлялось наставление мастером одного ученика. Можно предполагать, что индивидуальный канал общения взрослого представителя рода и ребенка мыслился как фундаментальный, определяющий все остальные. Вьетнамские ритуалы, связанные с рождением ребенка, сохранили момент, когда в конце первого месяца жизни кто-то из уважаемых родственников или гостей семьи сообщал ребенку «первые понятия о вещах» «из уст в уста», ведя разговор с душой новорожденного. Этот ритуал воспринимался как первый этап в наставлении маленького человека. В том же традиционном Вьетнаме, однако, можно увидеть и другой вариант, когда индивидуальное обучение было связано с недостатком средств на полную школу и единственный учитель замещал собой целое учреждение [16. С. 111–127].

Таким образом, индивидуальный характер обучения в племенных обществах, испытавших на себе контакт с развитой школьной системой, может быть как свидетельством древних корней данного феномена, так и адаптации образовательной системы, выстроенной на институциональных основаниях, к ограниченности ресурсов и к эффективности ученичества в условиях значительной диверсификации общества. Система ученичества и система ранних форм школы вполне могли уживаться друг с другом, дополнять друг друга или существовать параллельно. Ученичество в таких гетерогенных обществах выполняло не только функции общего и профессионального обучения, подготовки к жизни, предоставления старшему поколению учеников-слуг, выполнявших тяжелую повседневную работу [15. С. 106]. Оно также служило средством создания и/или укрепления социальных связей в обществе как горизонтальных, так и вертикальных, как семейных, так и внесемейных связей между поколениями, профессиями

(профессионалами), сверстниками. Многообразие функций ученичества позволило ему укрепиться и сохранить свою значимость в условиях возникновения школы на последующих стадиях цивилизационного развития. Долгое ученичество повышало общественный статус человека, придавало ему не только профессиональный, но и психологический авторитет, поскольку считалось, что благодаря ему молодой человек полностью обрел взрослую умелость, стойкость и ответственность. Эти качества «предписанной» нормативной мужественности он непременно должен был получить в процессе обучения [2. С. 20–25]. Доминанта ученичества в спектре путей воспитания и обучения характерна вплоть до наступления индустриального общества, несмотря на развитие в древних и средневековых цивилизациях школы как учреждения для обучения групп детей. Первобытная, восточная, античная, средневековая и ранненовоевропейская педагогика может поэтому быть названа «эпохой ученичества».

Список литературы

1. Артемова, О. Ю. Охотники/собиратели и теория первобытности / О. Ю. Артемова. — М. : ИЭА РАН, 2004. — 250 с.
2. Гилмор, Д. Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности / Д. Д. Гилмор. — М. : РОССПЭН, 2005. — 259 с.
3. Гуртуева, М. Б. Народная педагогика — молодому учителю / М. Б. Гуртуева. — Нальчик : Эльбрус, 2003. — 168 с.
4. Дерягина, М. А. Эволюционная антропология / Дерягина М. А. — М. : УРАО, 1999. — 208 с.
5. Докучаев, И. И. Введение в историю общения / И. И. Докучаев. — СПб. : Дальнаука, 2001, 2004. — Ч. 1–2. — 632 с.
6. Каган, М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 425 с.
7. Кармин, А. С. Историческая эволюция форм учебы / А. С. Кармин, М. А. Мельник // Философия образования: сб. материалов конф. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С. 398–402.
8. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 1993. — 91 с.
9. Корнетов, Г. Б. Становление воспитания как общественного явления / Г. Б. Корнетов. — М. : АПН, 1992. — 103 с.

10. Куббель, Л. Е. Очерки потестарно-политической этнографии / Л. Е. Куббель. — М. : Наука, 1988. — 268 с.
11. Ладыгина-Котс, Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях / Н. Н. Ладыгина-Котс. — М. : Изд-во Государственного Дарвиновского Музея, 1935. — 560 с.
12. Леонтьев, А. Н. Эволюция психики / А. Н. Леонтьев. — М. : МПСИ, 1999. — 416 с.
13. Лоренц, К. Агрессия / К. Лоренц. — М. : Прогресс, 1994. — 272 с.
14. Масловская, Т. И. Диалог в образовании как возможность преодоления ада / Т. И. Масловская // Философия образования : сб. материалов конф. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С. 364–365.
15. Михайлова, Ю. Д. Традиционная система социализации детей в Японии / Ю. Д. Михайлова // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М. : Наука, 1983. — С. 89–110.
16. Мухлинов, А. И. Культ предков и воспитание детей в дореволюционном Вьетнаме / А. И. Мухлинов // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М. : Наука, 1983. — С. 111–127.
17. Панов, Е. Н. Механизмы коммуникации у птиц / Е. Н. Панов. — М. : Наука, 1978. — 306 с.
18. Семенцов, В. С. Проблемы трансляции традиционной культуры на предмете судьбы Бхагавадгиты / В. С. Семенцов // Художественные традиции литератур Востока и современность. Ранние формы традиционализма. — М. : Наука, 1985. — С. 13–16.
19. Тинберген, Н. Социальное поведение животных / Н. С. Тинберген. — М. : Мир, 1993. — 149 с.
20. Тих, Н. А. Предыстория общества / Н. А. Тих. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. — 311 с.
21. Традиционные культуры африканских народов: прошлое и настоящее / отв. ред. Р. Н. Исмагилова. — М. : Восточная литература РАН, 2000. — 271 с.
22. Фабри, К. Э. Основы зоопсихологии / К. Э. Фабри. — М. : Учебно-методический коллектор «Психология». 2001. — 464 с.
23. Файнберг, Л. А. Механизмы социализации в эпоху классовообразования / Л. А. Файнберг // История первобытного общества. Эпоха классовообразования. — М. : Наука, 1988. — С. 202–211.
24. Чеслинг, У. Среди кочевников Северной Австралии / У. Чеслинг. — М. : Восточная литература, 1961. — 169 с.
25. Шнирельман, В. А. Позднепервобытная община земледельцев-скотоводов и высших охотников, рыболовов и собирателей / В. А. Шнирельман // История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины. — М. : Восточная литература, 1986. — С. 236–426.
26. Шукуров, Э. Д. Биологические предпосылки возникновения и развития общения / Э. Д. Шукуров // Философские проблемы психологии общения. — Фрунзе : Илим, 1976. — С. 26–39.
27. Barker, J., ed. Christianity in Oceania / J. Barker: Ethnographic Perspectives. — Lanham: UP of America, 1990. — 358 p.
28. Brothers, R. Travelling Teeth — An Aboriginal Custom / R. Brothers // The Australian Anthropological Journal. — Vol. 1. — February 1897. — p. 8–9.
29. Geertz, C. The Javanese *kijaji*: The Changing Role of a Cultural Broker / C. Ceertz // Comparative Studies in Society and History. — Vol. 2. — No. 2 (Jan., 1960). — p. 228–249.
30. Kommers, J. & A. Borsboom, eds. Anthropologists and the Missionary Endeavour : Experience and Reflections. — Saarbruecken, 2000. — 197 p.
31. Lyotard, J.-F. Entretiens avec le Monde. Introduction de Christian Delacampagne / J. Lyotard. — P., 1984. — 156 p.
32. Trings H. & M. Trings. Animal Communication. — N. Y. : Cambridge University Press, 1964. — 190 p.
33. Toone, L. The Door to Heaven. Female Initiation, Christianity and Identity in West Papua / L. Toone. — Nijmegen, 2005. — 205 p.
34. Wolf, E. Aspects of Group Relations in a Complex Society / E. Wolf // American Anthropologist. — Vol. 88. — No. 6 (Dec. 1956). — p. 1065–1078.

Б. М. Бим-Бад

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК



УДК 37.013.83

ББК 74.03

В статье раскрывается значение этнокультурного генезиса воспитательных практик на разных этапах развития человеческого общества. Дается характеристика педагогических инициаций в истории человеческой культуры.

Ключевые слова: этнокультурный генезис; воспитание; социализация; воспитательная практика; инициализация; наказание.

B. M. Bim-Bad

ETHNOCULTURAL GENESIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES

The article discovers the meaning of ethnocultural genesis of pedagogical practices at different stages of human society's development. Characterized are pedagogical initiations in the history of human culture.

Key words: ethnocultural genesis; education; socialization; educational practice; initialization; punishment.

Каждый этнос, любой народ к своей сегодняшней действительности пришел из глубокой древности и принес из нее некоторые, пусть и многократно преобразованные, сущностные черты и особенности, которые он выработал на заре своего исторического пути. При всем разнообразии культурно-исторических объединений людей есть и общие для всех и каж-

дого из них явления в общественной, экономической, культурной жизни. Воспитательные и образовательные практики не составляют исключения в указанном отношении. В фундаменте их структуры и содержания лежат существенно однотипные признаки, несущие на себе отпечаток их происхождения, генезиса составляющих их явлений и процессов.

Воспитательная нацеленность социализации в рамках этнокультурных процессов, восходящих к доисторическим временам первобытно-общинного строя и составляющих ядро традиционной народной педагогики, хорошо изучена (Г. Н. Волков, Г. Б. Корнетов, Ф. Хофман и др.). Но в недрах протописьменной эпохи у всех этносов нарождается, наряду со специальным техническим образованием (в рамках ученичества), и прототип формальной общеобразовательной школы для всех членов общества. Ее цели, содержание, организационные формы и методы имели долгую историческую судьбу и в главных способах проявления своей сущности сохранились до сего дня. В ходе исторического развития этносов и человеческого общежития в целом произошла дихотомия педагогического компонента инициаций, характеристике которых посвящена настоящая статья.

1. Обучающий компонент в структуре и содержании инициаций. В 1909 французский этнограф и фольклорист *Арнольд ван Геннеп* (1873–1957) опубликовал книгу «Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов» — о переходе от одной социальной роли к другой. Ван Геннеп показал, что обряды всех без исключения этносов состоят из трех различимых последовательных этапов: «отделение, переход, включение» (*séparation, marge, agrégation*) или допороговый, пороговый, послепороговый (долиминальный, лиминальный, постлиминальный) этапы.

Индивид (или группа) иницируемых на первом этапе отлучаются от их старого статуса, потом адаптируются к новому на протяжении некоторого периода времени, наконец, вновь включаются в общество в новом социальном статусе. Ван Геннеп видел социальную и культурную значимость ритуалов перехода, хотя они и соотносятся с возрастными циклами в жизни человека. Так, большая часть обрядов, о которых говорят, что они делают юношу мужчиной, девушку — женщиной (или способны это сделать) является обрядами отделения от бесполого мира, за которыми следуют обряды включения в мир, разделенный по признаку пола. Индивид входит в конкретное сообщество людей своего пола, участвуя одновременно во всех других объединениях общего или специального характера.

Смысл актов этого обряда заключается в том, чтобы вызвать резкое изменение в жизни новичка; прошлое должно быть отделено от него рубежом, который он никогда не сможет переступить. Узы его родства с матерью резко обрываются, и, начиная с этого времени, он уже причисляется к мужчинам. Он должен оставить все игры и спортивные занятия детства с того самого момента, когда прерываются прежние домашние связи между ним и матерью или его сестрами. Теперь он становится мужчиной, осведомленным, осознающим обязанности, возлагаемые на него как на члена сообщества.

Затем наступает позитивная часть: обучение своду обычного права, пос-

тепленное приобщение к знаниям путем выполнения перед ним тотемических церемоний, рассказывания мифов и т. д.

Финальным актом является религиозная церемония и главным образом особое членовредительство, различное у разных племен (вырывают зуб, надрезают пенис, наносят шрамы и т. д.).

После прохождения этих обрядов посвящаемый навсегда идентичен взрослым членам клана.

То же мы наблюдаем и у славян (В. Г. Балушок). Сначала происходит отделение. В рамках традиционной половозрастной градации украинцев, а также западных славян выделение мальчиков в особую подростковую группу начиналось с 6—8 лет. Постепенно взрослые мальчики составляли тесно сплоченную группу, в которой пребывали до 14—16 летнего возраста.

Далее, пройдя обряды посвящения, они становились членами объединения взрослых юношей. Особенно четко оформленными такие группы подростков были на украинском Полесье, где исследователи отмечают их большое сходство с подростковыми группами архаических обществ.

Большую роль в сплочении подростковой группы играли *насмешки* со стороны девушек и взрослых парней. Последние часто не ограничивались только словами, но и переходили «к делу»: могли забросить шапку подростка на крышу, снять с него штаны, подвесить вниз головой и т. д. Стремление противостоять этим дей-

ствиям и стать в итоге членами взрослой молодежной компании спланивало подростков в единую группу.

Лагерь *инициации*, как определил на материале сказок В. Я. Пропп, находился в лесу. Женские инициации древние славяне, как показала Р. Бекер, тоже проводили в лесу. Проведение инициации в лесу подтверждается и данными родственных славянам индоарийской, германской и других традиций. Лес же, согласно верованиям славян, традиционно приравнивался к потустороннему миру и противопоставлялся как территория «чужая» и «неосвоенная» «своему», «освоенному» дому. В лесном лагере иницилируемые переживали ритуальную смерть. Это главная черта лиминальной фазы инициации. Причем имела место не только ритуальная смерть, но и «проглатывание» иницилируемых мифическим чудовищем. Символическое пожирание чудовищем с последующим их «отрыгиванием» — часть обрядов посвящения юношей у многих народов первобытного общества. То же самое было характерно и для европейских народов в архаическую эпоху, в частности, в Дунайском регионе.

Именно пребывание во чреве чудовища давало иницилируемым магические знания и власть над окружающим миром, приобретение которых является одним из главных моментов инициации. Материал сказок свидетельствует о «пожирании» чудовищем посвящаемых юношей и у наших предков в древности. В большинстве случаев в сказке героя

проглатывает Змей, иногда он заменен чудовищным волком (Железный Волк и т. д.). Есть сказки, в которых рассказывается и о том, как герой, будучи проглоченным и отрыгнутым Змеем, получает необходимые знания и материальные блага. Можно думать, что в действительности иницианта бросали в пасть чучела Змея-Велеса — покровителя инициации и хозяина тайных знаний, как это засвидетельствовано у народов первобытного общества в историческую эпоху.

Одним из важнейших моментов древнеславянской юношеской инициации было ритуальное перерождение посвящаемых в волков. Вместе с тем, у некоторых славянских племен или общин, очевидно, параллельно бытовало и ритуальное перерождение в медведей, хотя оно и было менее распространено. Ритуал «превращения» человека в зверя включал надевание звериной шкуры, особые танцы экстатического типа, а также употребление галлюциногена, создававшего у иницируемых эффект такого перерождения. Использование галлюциногенов во время юношеских инициации, возможно, подтверждается применением алкоголя в инициациях исторического времени. В частности, алкоголь применяли запорожские казаки при своих посвящениях, а также поляки, у которых иницианта спаивали до потери сознания. Пройдя обряды превращения в волков, псов или медведей, юноши становились членами «звериных» союзов.

Главными занятиями членов «волчьих» и «медвежьих» союзов были

разбой и война с врагами своего племени, а также охота. Водил молодых воинов — «зверей» в бой *вождь* — «кудесник». Указанными способностями владеет в одной из древнерусских летописей и в «Слове о полку Игореве» князь Всеслав Полоцкий.

2. Школа. Социализация, инкультурация и образование все вместе вводят нового жильца в культуру его общества, точнее — в некоторые фрагменты этой культуры, они стремятся сформировать поведение в целях участия в обществе взрослых людей, направить их к иногда случайной, а чаще — predetermined роли в обществе, положению и функциям.

Цель — та же, что и сейчас: вести детей по пути к полноценному членству племени или орды.

Ярко выражен акцент на тренировку в принадлежности к их группе, особенно во время ритуалов возрастного перехода от детства к взрослости. Для сравнения: до инициации дети вовлекаются в реальные процессы взрослой жизни. Маргарет Мид назвала психологическую подложку этого участия детей во взрослой жизни эмпатией, идентификацией и подражанием. Они учатся деланием и наблюдением. Их учат знакомые им люди из их собственного племени.

Приближающиеся к половой зрелости подростки удалялись из семей в специальные лагеря и довольно долгое время систематически готовились к испытаниям. Подростков отрывали от семьи и подчиняли новым для них людям, чтобы преодолеть узкое кров-

нородственное сознание и глубже укоренить в них преданность племени как предельно широкой для них общности.

Учебный курс включал в себя полный набор культурных ценностей: племенные верования, мифы, философия, история, ритуалы, другие теоретические материи. Инициация как школа, в которой идеи представляли собой самое ценное в содержании образования. Позже внедрение этих ценностей стало делом церквей.

Преподавателями выступали опытные взрослые люди, обычно ранее не известные учащимся, хотя и являющиеся их родственниками в других кланах. Их обучали культурным ценностям данной общности, племенным верованиям, мифам. Они изучали общественное устройство и историю, ритуалы и право. Экзамены по всей этой премудрости входили в посвятительные обряды перевода юношей и девушек во «взрослость» (так называемые инициации). Без овладения знаниями полноправное племенное членство было непозволительным.

Это не что иное, как строго стандартизированная и регулируемая правилами социальная акция. Она нацелена на ускоренное и эффективное включение подрастающего поколения в полезную для сообщества деятельность. Именно таким и осталось значение школы.

Экзамены сохранились до сего дня как испытания перехода в новое состояние.

Ритуалы и обряды оберегают человека и общество от дезинтеграции,

в особенности когда в них происходят глубокие внутренние и всеобъемлющие изменения.

Итак, истоки сегодняшней массовой школы мы обнаруживаем в ритуалах, церемониях, обрядах первобытной инициации детей и молодежи в половозрастные группы полноценных членов общины. В первобытно-родовых культурах еще в доисторические времена, как свидетельствуют археология и этнография, возникло строгое образование. Его очень трудно не признать настоящим школьным образованием.

3. Культурно отсталые слои этносов. Насилие. В наше время налицо дихотомия инициационных смыслов. В культурно продвинутых слоях современных этносов сохранилась в снятой форме духовная составляющая древнейших инициаций. В культурно отсталых, атавистических слоях по сей день живет и практикуется физическая компонента инициаций — насилие, жестокость, маскулинная и сексуальная вообще нацеленность.

Так, силовые субкультуры включают насилие в систему своих культурных кодов (Т. Б. Шепанская). Примером таких субкультур могут послужить криминально-тюремная традиция, армейская дедовщина, некоторые направления молодежной субкультуры (скинхэды, националисты, футбольные фанаты, отчасти анархисты и др.).

В рамках этих субкультур насилие становится символом принадлежности, опознавательным знаком «своих» и способом маркирования «чужих».

Что заставляет молодых солдат подчиняться старослужащим («дедам»), даже если те значительно уступают им в силе и численности? Почему они позволяют наносить себе нередко весьма болезненные удары во время армейских ритуалов «перевода» или просто «развлечений» «дедушек»? «Ну там все это делается в виде шуток, — пытается объяснить мне один из прошедших эти испытания. — Если ты будешь сопротивляться, конечно, ты... Ну и все, и больше с ним просто общаться не будут и все... Ну, в общем... это не свой... Либо его потом как-нибудь подставят, либо случайно пристрелят, либо еще что... может, и не пристрелят, потому что придется отвечать, но просто не посвятят ни в какие свои дела и все» (А. К., 1956 г. р., служил в 1979–1981 гг. в береговой охране ТОФ).

В культуре «дедовщины» среди солдат срочной службы *соучастие* в насилии — один из главных цементирующих факторов. Все эти примеры иллюстрируют роль силовых практик как символов принадлежности к сообществу, опознавательных знаков, позволяющих идентифицировать «своих». Более того, через соучастие в насилии (или его символизацию: агрессивные татуировки, приветствия, рассказы) прежде чужие, незнакомые люди становятся своими. Это означает, что насилие включается в ткань внутрigrупповых взаимодействий, в систему культурных кодов, т. е. действует и воспринимается как знак.

Любопытна аналогия издевательств в современной армии и тюрьме

с традиционными забавами деревенской молодежи на Святки. Характерно, что в святочных играх, как и в тюремных или армейских развлечениях, вынужденная поза жертвы часто символизировала животное — среди названий игр «доение коровушки (или козы)», «иманье лисицы», «петух» и проч. Эти игры — формы розыгрышей, насмешек старших над младшими участниками вечорок, своеобразная форма посвящения и испытания подростков перед тем как принять их в компанию взрослой молодежи.

Ритуалы перевода. Битье по ягодицам имеет место в современных армейских ритуалах «перевода» (повышения статуса солдата по мере истечения срока службы). После того, как солдат отслужил 1 год, его переводят в статус «слона» (Лен. обл., сухопутные войска), «фазана» (железнодорожные войска) или «полущубка» (ТОФ). Ритуал называется «ставить баночки»: посвящаемого бьют несколько раз по ягодицам солдатским ремнем, табуреткой или дверкой от тумбочки; впрочем, иногда «баночки» ставят просто ладонью по животу.

Инициация brutality и жестокости. Член НБП объясняет, что статус человека в партии и отношении к нему партийных товарищей определяется его участием в акциях, которые должны быть «опасными» и обычно выглядят как более или менее символическая агрессия: «Чем опаснее была акция, тем больше степень уважения и доверия (одно дело закидать... баночками с краской, другое —

бутылками с зажигательной смесью)». Готовность «в любой момент кого-то заколбасить», готовность и демонстративное равнодушие к смерти культивируется в криминальной и армейской среде.

Дидактическая функция причинения страданий. Традиция вполне четко фиксирует функцию физического насилия как средства добиться понимания там, где оно затруднено. Фраза «Не понял!» в мужском дискурсе имеет угрожающую интонацию и смысл прелюдии к переходу к силовым методам диалога. В пословицах насилие интерпретируется как средство познания, объяснения, научения, что служит одной из характерных его мотивировок: «Палка нема, а даст ума»; «За дело побить — уму-разуму учить»; «Это не бьют, а ума дают»; «Бьют не ради мученья, а ради ученья (или: спасенья)»; «Тукманку дать — ума придать» и т. д. Очень похожее объяснение насилия зафиксировано и в тюремной культуре. Л. Самойлов описывает практику профилактических избиений в колонии, где он отбывал наказание в конце 1980-х гг. Ежемесячно (а то и чаще) бойцы из окружения наиболее авторитетных воров поднимали ночью остальных обитателей барака (в колонии) и прогоняли их в двери, где двое бойцов били их ножками от табуретки (или просто кулаками); объяснение — «для порядка, чтобы знали, кто мы, а кто они». Причинение боли в разных субкультурах практикуется в однотипных ситуациях: приема в сообщество

(обряды посвящения, испытания), нарушения норм (наказание, испытание, разборка, пытка) и исключения из сообщества.

Во всех этих случаях силовое воздействие определяется в терминах познания. Наказание этимологически увязывается со словом «наказ» (наставление). Телесное воздействие используется для передачи и «объяснения» групповых норм: в обрядах посвящения — неофиту, в ситуации наказания — нарушителю. Та же мотивировка насилия как средства объяснения групповых ценностей и норм фигурирует и в дискурсе молодежного протеста. Стычка на Первомайской демонстрации между молодым радикалом и профсоюзным деятелем в анархо-прессе описывалась так: профсоюзный деятель «не понял», и ему пришлось объяснить. Процесс «объяснения» выглядел как избиение непонятливого деятеля ногами на мостовой. Это же познавательно-объяснительное значение насилия отложилось и в лексике: знание можно вдолбить, вбить в голову и, соответственно, понять на собственной шкуре («на собственном опыте»).

Как правило, подобные фразеологизмы относятся к познанию групповой нормы, а потому связаны с ситуациями посвящения (приобщения к норме) или наказания (возвращения к норме). Дать в лоб, чтобы дать ума. Ложкой по лбу отцы били детей за нарушение застольного этикета. Матери в воспитательных целях таскали детей за волосы или несильно били по лбу;

правда, традиция пыталась ограничить последний способ «поучения» поверьем, что каждый раз, когда мать ударит ребенка по голове, он становится «на мачинку» (маковое зернышко) ниже — поэтому упрямые будто бы малорослы. В результате битья у избиваемого случается «просветление»: из глаз сыплются искры, звезды, а под глазами разгораются фонари. После удара в голову ее обладатель «умнеет» (социализируется), прекращая буйство и расширяя свое социальное окружение.

Телесный низ акцентируется и в наказаниях детей шлепками по ягодицам или розгами, традиционно считавшееся оптимальным средством наставления молодого поколения. Тот же смысл имели в России и телесные наказания кнутом представителей низших сословий и воинских чинов: крестьян, солдат, цель которых — «Подать ума в задние ворота». «Дать бы тебе ума с заднего двора», — гласили пословицы. — «Кнут не мука, а вперед наука». «Кнут не мучит, а добру учит».

Посвятительный смысл причинения боли. Жертва в этой игре пассивна, ее движения скованы физически (жертва связана, лежит, падает, а то и спит), она фактически лишена статуса участника игры, почему, вероятно, и обозначается не как человек, а как животное или неодушевленный предмет. В то же время согласие даже на эту роль дает возможность, выдержав испытание, *приобрести знание* (больше не поддаваться на розыгрыши), необходимое для вхождения в

сообщество. Не случайно подобные формы издевательств *обычно имеют посвятительный смысл.*

Татуировка. Нанесение ее также связано с моментом *посвящения* в сообщество и осознанием своей идентичности. Социолог А. Топорова стала свидетелем нанесения татуировки молодой девушке — члену Ленинградского отделения НБП. Отметим несколько моментов этого эпизода. Первый: интерпретацию нанесения татуировки как знака принадлежности к партии, и более того — безвозвратной отдачи ей прав, в том числе на свое тело. С этим основным значением (самоидентификации) связан и второй момент: девушку спаивают, так что она утрачивает власть над своим телом: «выпила и свалилась», — превращаясь в пассивный объект воздействия со стороны группы (данные Т. Б. Щепанской).

Третий момент тоже связан с принятием власти: необходимость скрывать боль, т. е. демонстрировать готовность тела принять даже боль (а в идеале и смерть), если это требуется партии. Болезненность процесса татуировки характерна для сообществ, культивирующих или, во всяком случае, использующих насилие. У хиппи и других представителей молодежной культуры, где также популярна татуировка, ее наносят обычно нетравматичными способами и с использованием анестезии. Значение татуировки как символа *идентификации* с сообществом просматривается и в семантике наносимых изображений. Чаще

всего это групповой символ: у нацболов — «лимонка», в армии — символы родов войск (у артиллеристов перекрещенные пушечные стволы, у летчиков — самолетик и т. д.). В местах заключения их относительно постоянные обитатели — воры — татуируют себе изображения котов (КОТ — «Коренной Обитатель Тюрьмы»), ангелочков в кандалах и Мадонну с младенцем (означает: «Дитя тюрьмы», «Родился в тюрьме»), а также надпись «Не забуду мать родную», причем «мать», как объясняют воры, — это тоже тюрьма. Посредством татуировки сообщество маркирует тела своих членов, и, в частности, те их части, на использование которых (и контроль их функций) оно в первую очередь заявляет свои права.

«Оформление» тела нанесенными на него знаками (татуировка, пирсинг, скарификация, раскраска) можно рассматривать как вариант социокультурного формирования тела.

Символические формы *игры*, *магии* или *вербальной агрессии* — явления перехода насилия из физической в воображаемую, символическую форму. Д. С. Лихачев упоминает, что между заключенными на Соловках, где он по политической статье отбывал заключение в конце 1920-х гг., происходили карточные сражения и даже дуэли. Карточная игра заменяла насилие как средство распределения ресурсов: более опытные профессиональные воры и шулера выигрывали у неопытной шпаны наверняка: они, как пишет Д. С. Лихачев, не «играли», а

«исполняли». Партнер мог спросить после проигрыша, как его обыграли, и таким образом постепенно приобщался к секретам игры. Если партнер заметил шулерский прием, он мог остановить игру фразой: «Ваш номер старый». Таким образом, ресурсы перераспределялись в пользу опытных воров и шулеров, в зависимости от их владения секретами своего дела. Часть выигрыша отчислялась в общие фонды (на помощь больным, а также «корешкам», т. е. членам преступного сообщества из близкого окружения профессионалов). Д. С. Лихачев считает, что именно картежные шулера, наряду с карманниками, с их системой обучения и перераспределения, составили первоначальную основу тюремной иерархии. Действительно, именно они могли предложить стройную систему правил, которые могли заменить физическое насилие, *хотя и подкреплялись им*.

Если не срабатывают иные культурные коды, то люди возвращаются к первичному и безотказному способу телесной коммуникации, т. е. физическому насилию.

Инициация в собственном смысле стала атавизмом, но именно как таковая она типична для примитивных сообществ, в частности, криминальных, тюремных и т. п.

4. Психотерапия подростков. Современным подросткам присущи архетипические темы, ситуации, потребности и психологические состояния. Они спонтанно проявляются в подростковый период в той или иной

форме. Это такие темы, как побег/ уход из дома, самостоятельность, риск, независимость, стремление к проверке/испытанию себя, утверждение себя в новом качестве, утверждение себя в группе себе подобных, разрушение родительских стереотипов и привязанностей к родителям, встреча с хаосом и стремление пройти через него, сексуальность, поиск примера, подражание герою, подвиги и т. д.

Эти темы проявляются в жизни современных подростков. Это и подростковые группировки с их жестокими правилами и ритуалами, татуировки и испытания себя на боль, поклонение кумирам эстрады и спорта, «геройство», «подвиги», бунт против родительских авторитетов, интерес с темам смерти и хаоса (специфические стили рок-музыки, кино) и пр. Все это можно рассматривать как суррогаты инициации или псевдоинициацию. Нашей культуре, не имеющей осмысленных ритуалов инициации, не достает психо-социально-духовных средств для поддержки индивида, проходящего процесс личностного изменения.

Использование этиологических механизмов инициации в психотерапии подростков предложил Ю. С. Шевченко, психотерапевт и психиатр, автор онтогенетически ориентированной психотерапии. Онтогенетическая ориентация детско-подростковой психотерапии, отличительной особенностью которой является трехмерность пространственно-временных координат лечебно-коррекционного воздействия («здесь

и теперь», «тогда и там», «вскоре и вблизи»), предполагает построение идеальной модели ожидаемого психического статуса пациента к моменту окончания терапевтического эксперимента в его «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому). Это возлагает особые задачи на социально-педагогический аспект работы, практически неразделимый с лечебно-коррекционным аспектом детско-подростковой психотерапии, делая, казалось бы, чисто воспитательные мероприятия неотъемлемым условием успешности терапевтического процесса.

Автор психотерапии подростков исходит из факта, что важнейшим элементом воспитания, начиная с первобытного общества, являлись инициации, ориентированные на возраст церемонии посвящения человека в новый социальный статус (имеющие, кстати, свои филогенетические прообразы в социальном поведении высших животных). Заключительному ритуальному обряду предшествовала более или менее длительная подготовка к переходу от невежества к знанию, от безответственности к долгу, от безмятежного детства к дисциплинированной зрелости.

Более сложными и продолжительными были инициации мальчиков. Они включали несколько важных моментов: мальчиков изолировали от прежнего социального окружения, помещая в исключительно мужское общество, где они приучались к беспрекословной дисциплине, к безусловному выполнению всех правил поведения

взрослого члена общины; знакомили с религиозными представлениями и сакральными таинствами; рассказывали им мифы и предания, обучали ритуальным действиям; учили изготавливать орудия охоты и рыбной ловли, знакомили с особенностями поведения животных, формировали охотничьи и воинские навыки и умения; приучали переносить трудности и лишения, развивали у мальчиков выносливость, волю, смелость.

Только после прохождения цикла специальной подготовки дети допускались к участию в церемониях посвящения, во время которых испытывалась (порой довольно жестоко и болезненно) их воля, смелость, стойкость, выносливость, проверялось качество усвоенного опыта. Ритуальные церемонии сопровождались песнями, танцами, проходили при свете костров, в присутствии всех членов племени. Все это придавало особую торжественность событию, призванному максимально эффективно воздействовать на психику и поведение посвящаемых, укрепить в их сознании представление о качественном изменении их общественного статуса, подчеркнуть особое значение перехода из одной возрастной группы общины в другую, вдохновить на овладение новой социальной ролью.

По мере постепенного продления возраста детства в последующие исторические эпохи онтогенетический период превращения ребенка во взрослого включал все большее количество циклов инициации. Последние меня-

лись также по своим формам в соответствии с расширением их социально-психологического смысла и классовой ориентации (посвящение в рыцари в средневековье, конфирмация, первое причастие, присяга, посвящение в сан, свадьба, коронация, соборование и проч.), распространяясь практически на всю жизнь человека.

В современной России обряды инициации, существовавшие в советское время в институтах «октябрят», «пионеров», «комсомольцев», военно-спортивных организаций (аналогов движения бой-скаутов за рубежом), студенческих строительных отрядов, с испытательным сроком, ритуальной процедурой приема в члены союза или партии, посвящения в студенты или рабочие и т. п., частично выродились, частично насильственно отменены и не заменены никакими общественно организованными формами посвящения ребенка в соответствующий каждому этапу его психофизиологического взросления новый социально-психологический статус. Онтогенетически ориентированная психотерапия рассматривает весь период лечебно-коррекционного процесса как ограниченный во времени и насыщенный событиями и информацией период жизни пациента-клиента, проживание которого должно заканчиваться объективным и субъективным переходом его в новый психофизиологический и социально-психологический статус.

Разработанная на данном принципе методика семейно-групповой интен-

сивно-экспрессивной психотерапии, представляющая собой девятидневный многочасовой цикл эмоционально насыщенного общения, организуется в соответствии с традиционными этолого-культуральными обрядами инициации. При этом социально позитивная направленность данной терапевтической модели служит естественной альтернативой деструктивным формам удовлетворения эволюционно-биологической потребности в инициации. Терапевтическая программа, построенная по типу естественного эксперимента, воссоздает в трансформированном и рафинированном виде ключевые моменты подготовки и осуществления обряда посвящения в новый социально-психологический статус (в нашем случае — в статус здорового, полноценного, жизнестойкого и повзрослевшего члена общества). Для этого иницируемый должен пройти ряд чувственных агрессивно-героических испытаний (смену стереотипов, парциальную изоляцию, систему табу, тотемическую имитацию, символическую смерть всего плохого и болезненно-детского, второе рождение в зрелом, здоровом и умудренном качестве, слияние с возвышенным идеальным (сакральным) образом, открывающим перспективы дальнейшего духовного роста, публичную демонстрацию своих новых возможностей). Важным компонентом этого процесса являет-

ся преодоление собственных слабостей, деструктивных стереотипов и болезненных симптомов в результате ежедневного совершения *подвигов*, которые подразделяются на «громкие» и «тихие», «общие» и «личные» и рассчитаны на повторяющиеся переживания победы в моделируемых ситуациях, вызывающих физический или социальный страх.

Успешность решения этой задачи обеспечивается как индивидуальным дозированием предлагаемых испытаний, так и вдохновляюще-воодушевляющим поведением терапевтов, родителей и всей группы. Многократное ежедневное ощущение «вкуса победы», возникающего всякий раз после совершения очередного подвига, способствует генерализации уверенного и мужественного поведения «героя-победителя», перенесению его на реальные жизненные ситуации.

На заключительном эмоционально-стрессовом сеансе каждый пациент (а при необходимости и его родители) совершает специально подобранный, требующий максимального психического напряжения «громкий личный подвиг», демонстрирующий победу над своими личными проблемами, выздоровление, обретение «запаса прочности» и достижение социально-психологической «зоны ближайшего развития».

И. А. Колесникова

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ



УДК 371
ББК 74.03

В статье раскрывается роль, значение и функции истории педагогической культуры в становлении будущего педагога. Подчеркивается мысль, что обращение к истории педагогической культуры становится дополнительным шансом внесения культурно-исторических смыслов в сознание ключевых агентов модернизации образования.

Ключевые слова: культурное пространство; образовательная культура; принцип культуросообразности; функции культуры: аксиологическая, гуманитаризации, профессионально-развивающая, регулятивно-нормирующая, коммуникативная, преемственности.

I. A. Kolesnikova

HISTORICO-CULTURAL DIMENSION OF PEDAGOGICAL PROFESSION

The article discovers the role, meaning and functions of history of pedagogical culture in formation of a future pedagogue. It is emphasized that appeal to the history of pedagogical culture gives an additional chance to introduce historico-cultural values to the minds of the key agents who are to modernize education.

Key words: cultural environment; educational culture; principle of cultural conformity; functions of culture: axiological, humanitarization, professional development, regulatory, communicative, succession.

Необходимость воспитания и обучения человека восходит к незавершенности его природы, к видовой способности развиваться и самосовершенствоваться. В силу этого

педагогическая культура становится органической составляющей жизни человечества. Внутренняя близость культуры и педагогики обнаруживается уже на уровне определения.

Латинское слово «cultura» изначально вбирало в себя такие понятия, как возделывание, обрабатывание, уход, воспитание, а педагогическая деятельность всегда воспринималась как особая культурная практика.

Открытость глобального мира выводит современного человека в разомкнутое культурное пространство, где причудливо переплетаются различные традиции и ценности. «Иные культуры, цивилизации, формы бытия... заполняют наше сознание, «толпятся» в нем, ... гнездятся в повседневном быту» (В. Библер). В каждой присутствуют свои варианты обучения и воспитания. Как педагогу сориентироваться в окружающей разнородности? Как вступить в цивилизованный диалог с коллегами в рамках того же Болонского процесса? Для этого, как минимум, нужно иметь собственное мотивированное отношение к «цветущей сложности» образовательного пространства. Подобное отношение трудно сформировать без обращения к культурно-историческому опыту.

Носитель педагогической профессии относится к категории людей, «работающих ... наедине с мыслящим человечеством» (В. Библер). В идеале это человек, внутренне связанный с историей своего народа, укорененный в мировой и национальной культуре. Это личность, причастная к культур-

ным корням своего ремесла. Над входом в Академию Платона была начертана знаменитая формула «не геометр, да не войдет». В современном мире нет механизмов, охраняющих образовательное пространство от людей не сведущих, не приобщенных к глубинам профессионально-педагогического знания. Оппозиция «священного и профанного»¹ на педагогическом поприще исчезает по мере демократизации и либерализации общества. Одним из признаков тотального кризиса образования стала утрата культурных основ педагогической деятельности и ощущения принадлежности к какой-либо определенной образовательной культуре.² Обучение и воспитание в массовой практике начинает осуществляться интуитивно, спонтанно или вообще вне культурного поля профессии. Свидетельством служат примеры учительского невежества, жестокости, педагогической беспомощности, о которых благодаря СМИ и Интернету узнает весь мир.

Эпохе, где доминирует проектное начало, свойственна «утрата историчности как размерности человеческого бытия» [8. С. 27–49]. Шекспировская метафора «порвалась цепь времен» в полной мере применима к нынешнему состоянию образования, в инновационных устремлениях не замечающего опасности разрушения

¹ Профан (лат. profanus) – непосвященный, находящийся вне святыни. Профанировать что-то, обесчестить, поругать, кощунствовать [3]. Профан – дилетант, квазиспециалист, невежда, недоучка, непрофессионал, неспециалист [9].

² Неоднократные опросы студентов и педагогов, проводимые автором статьи в середине 2000-х, неизменно обнаруживали затруднения с культурной самоидентификацией в жизни и профессии.

привычных культурно-педагогических связей. Парадоксально, но в ответ на усложняющиеся вызовы времени стремительно подвергаются опрощению культурно-педагогические основы учительского труда. Исчезают, теряют внутренний смысл образовательные традиции, символы, атрибуты. Человеческое начало педагогической деятельности обесценивается в конкурентных условиях рыночной экономики. Испытанные веками, подробно описанные в исторических источниках способы обучения и воспитания многим преподавателям уже неизвестны. В результате беседа с воспитанником превращается в один из самых сложных педагогических жанров, проблемой становится развитие ученического самоуправления, а ориентация на личность ребенка и уважение к нему расцениваются некоторыми участниками конкурсов педагогического мастерства как инновация.

Напрашивается очевидный вывод: знакомство с педагогическим наследием бесполезно всем, кто причастен к образовательной сфере. Студентам, готовящимся стать учителями и воспитателями, педагогам-практикам, исследователям и менеджерам образования, государственным чиновникам, от которых зависит формирование образовательной политики и стратегии.

История педагогической культуры как область знания *многофункциональна* в потенциальном влиянии на качество профессиональной деятельности. Помимо лежащей на поверхности просветительской функции,

она выполняет *функцию гуманитаризации*. Гуманитарность заложена в оппозиционности (амбивалентности) культуры как целостного хранилища педагогического опыта, в существовании диапазона, на полюсах которого помещены светское и конфессиональное образование, свободное и тоталитарное воспитание, «человеческое» и машинное обучение. Культурный контекст рассмотрения образовательных явлений и процессов всегда соотношен с уникальностью того или иного субъекта педагогической деятельности, ценностно ориентирован, определен во времени и пространстве, полифоничен, что полностью отвечает характеристикам гуманитарного типа мышления.

История педагогической культуры играет роль посредника между объемом *всечеловеческого* опыта и отдельно взятым учителем (воспитателем) в его профессиональном становлении, тем самым выполняя *профессионально-развивающую функцию*. Становление психических процессов культурно опосредованно исторически усложняющейся деятельностью (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский). Если, по аналогии с зоной ближайшего развития, говорить о зоне ближайшего профессионального развития личности, включение в диалог с культурой воспринимается как универсальный развивающий механизм. Освоение профессии превращается в движение от культурно-обусловленного видения мира к культурно-обусловленному действию. Исторически это переключается с пониманием куль-

туры как «целенаправленной деятельности для пробуждения дремлющих в предмете сил и как известная степень развития этой деятельности» (это значение, как впервые официально зафиксированное в России, приводится в «Карманном словаре иностранных слов» Н. Кириллова (1846 г.)) [Цит. по: 2].

Знание о принятых в той или иной культуре способах и границах педагогической деятельности выполняет *регулятивно-нормирующую функцию*, поскольку в функции культуры входит «внешне-внутреннее измерение контраста» (С. Харкнис), задающего формат правил управления социальной активностью. Доступ к исторической полноте педагогического опыта позволяет осознанно нормировать действия в русле определенной (национальной, региональной и иной) культуры. Понимание исторического смысла и культурных контекстов образовательных процессов способствует формированию внутренне непротиворечивой педагогической картины мира, дает дополнительные культурные основания для выбора профессиональной позиции, осознания границ своей компетенции, т. е. для профессионального самоопределения.

Свойство культуры быть «сферой произведений» и сферой «адресованного бытия» позволяет педагогу не только строить обращение к ученикам (воспитанникам) как авторское сочинение, но вступать в разнесенное в пространстве, отсроченное во времени общение с миром. В данном

случае на первый план выходит *коммуникативная функция* педагогической культуры. Причем культурный диалог может проходить на самых разных уровнях (эпох, национальных культур, отдельных лиц). Для иллюстрации сущности диалога культур В. С. Библер некогда использовал театральную ремарку: на сцене «те же и Софья». По аналогии с этим в образовании возникает ситуация, в которой творцами педагогической культуры выступают Ян Амос Коменский, Януш Корчак, Антон Макаренко, Шалва Амонашвили плюс учительница Марья Ивановна из сельской глубинки, предложившая миру собственную методику обучения.

В ходе пространственно-временного диалога культур актуализируется *функция преемственности*. Культурно-исторический дискурс совмещает три временных измерения: педагогический опыт прошлого, педагогическое «настоящее» и образовательное будущее, представленное в инновационных моделях. Аккумуляция и интеграция в поле культуры педагогических достижений, принадлежащих разным эпохам, народам, государствам, обеспечивает наращивание образовательного потенциала человечества как единого целого.

Аксиологическая функция историко-педагогического знания обусловлена его возможностью служить ценностным ориентиром выбора культурных оснований и критериев для оценки педагогических явлений [5]. Элементарное незнание истории порой не позволяет

с культурных позиций адекватно оценить тот или иной опыт, решить, стоит ли его заимствовать. Сегодня спорят: хорошим или плохим было образование в СССР? Чтобы ответить, как минимум, нужно представлять историческую сущность того, что происходило в советский период в системе обучения, воспитания, развития педагогической мысли. Понимать, где корни основных «культурных тем» советского образования, советской педагогики. Что в них проросло из времен античности, иезуитской практики воспитания, традиций французского просвещения, идей прусской педагогики, что осталось от царской России, а что стало собственно порождением власти Советов. Что в итоге оказалось социально-педагогическим благом, почему-то утраченным в период перестройки образования на рубеже XX и XXI вв. От чего действительно необходимо было отказаться. Внося европейское измерение в российскую систему образования, необходимо оценивать предлагаемые нововведения по критерию культуросообразности. В качестве показателей к этому критерию можно предложить *современность* (соответствие вызовам времени), *уместность* (многоуровневое соответствие культурному контексту), *преemptивность* (способность удержать и развить культурный потенциал отечественного образования).

В ситуации инновационного бума культурно-историческое знание способно выполнять *экспертно-оценочную функцию*, предотвращая «изобретение велосипеда» и внедре-

ние псевдоинноваций, подтверждая целесообразность ретро-инновационной деятельности. Наличие факта новаторства в образовании обнаруживается лишь в сопоставлении с контекстом мировой и национальной педагогической культуры, поскольку во всех областях деятельности показателем авторства и принципиальной новизны служит отсутствие историко-культурных прототипов и аналогов. В свою очередь, обнаружение исторических параллелей позволяет предвидеть возможные последствия введения тех или иных новшеств и альтернатив.

Обращение к истории педагогической культуры становится дополнительным шансом внесения культурно-исторических смыслов в сознание ключевых агентов модернизации образования. Вектор его изменений не может быть выстроен только на основании вызовов сегодняшнего дня. Вначале требуется осознать исторические корни хаоса, который воцарился в образовательном пространстве. К сожалению, в официальных документах, задающих стратегию развития образования, редко учитывается специфика культурно-исторических реалий. Читая в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.» про ориентацию образования «не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей», трудно не вспомнить классические идеи развивающего обучения и всестороннего развития.

Призыв к созданию «открытой школы» в отдельно взятом городе у человека, знакомого с историей образования, вызывает недоумение, поскольку это термин, имеющий определенное значение, культурный контекст и исторические корни [1].³ Его нельзя связывать исключительно с информатизацией образовательного пространства. Чтение ряда современных проектов и концепций воспитания вызывает в памяти строки Л. Н. Модзалевского, написанные в XIX в.: «Только незнание истории и неуважение к ней могло произвести тех Дон-Кихотов в воспитательном деле, которых у нас появилось немало за последнее время, и которые иногда, при всем благородстве своих стремлений, только вредят правильному развитию педагогического дела в нашем отечестве» [6. С. 32].

Чтобы исторический объем профессиональной культуры прорастал в учительскую повседневность, соответствующее содержание должно войти нормативной частью в многоуровневую систему ВПО на всех ее этапах. Но сегодня в перечне образовательных профилей нет истории педагогики как отдельного направления подготовки. В тексте ФГОС ВПО (050100) кос-

венное упоминание о ней присутствует лишь на уровне бакалавриата. В графе «Проектируемый результат освоения» сказано, что бакалавр должен знать «тенденции развития мирового историко-педагогического процесса, особенности современного этапа развития образования в мире».

Вместе с тем, требование «общекультурности»⁴ (общекультурная компетентность, общекультурный уровень), содержательно недостаточно подкреплено именно культурными основаниями. Неясно, о какой образовательной культуре идет речь в педагогических стандартах. Какое у нее пространственно-временное «измерение»? Удивляет разведение в содержании стандартов собственно «профессионального» (ПК, СПК) и «культурного» (ОК) измерений. Показательно, что в ходе обсуждения нового поколения стандартов культурно-историческая аргументация практически не звучала. Создается впечатление, что в системе подготовки учителя перестает действовать один из основополагающих педагогических принципов — *принцип культуросообразности*. Возможно, потому, что он вступает в противоречие с международными тенденциями стандартизации и унификации профес-

³ «Открытые школы» появились в Великобритании в 1970-е гг. Для них характерен гибкий ритм занятий, фактический отказ от обязательности учебных планов и программ, упразднение классно-урочной формы обучения, ликвидация расписания, единого школьного режима, оценочной системы.

⁴ Стоит заметить, что в ситуации международной мобильности кадров, понятие «общекультурный» звучит некорректно. Известно, что общей для всех культуры не бывает. Бывает соответствие профессиональных действий общим *цивилизационным* требованиям. Пример тому – стандартные требования к владению компьютером или иностранным языком, подтверждаемые в тестовом формате.

сиональных компетенций. Невольно возникает историческая ассоциация с высказыванием министра народного просвещения Российской империи П. А. Ширинского-Шихматова (правда, по поводу другой дисциплины, философии). Польза, в данном случае, от истории педагогической культуры не доказана, а вред от нее возможен.⁵

Некоторые «инновационные» формы освоения историко-педагогических знаний повергают в культурный шок. Например, составление «проекта шпаргалки» по теме: «Система воспитания 2-й половины XVIII в», где предлагается отразить «характерные черты церковной педагогики этого времени».⁶ *Шпаргалка* — принадлежность образовательной культуры по определению. Это «бумажка с заметками, которою учащийся тайно от учителя пользуется во время исполнения письменных работ или ответов на экзамене» (Словарь Д. Н. Ушакова). *Проект* также вполне определенный культурно-образовательный феномен. Но каково педагогическое значение «проекта шпаргалки»? Какие компетенции в области истории педагогики приобретет студент, выполняя подобное задание, каким образом оно поможет ему соприкоснуться с духовной природой церковной педагогики? К каким культурным глубинам будущей профессии приобщит?

Возникает впечатление, что историко-педагогическое знание в том фрагментарном, усеченном виде, в каком оно еще сохраняется в колледжах и вузах, теряет былой образовательный смысл и уже не способно выполнять перечисленных выше функций. На призыв дать сравнительную характеристику Афинской и Спартанской систем воспитания или оценку взглядов Екатерины II на народное образование у рядового представителя педагогической профессии возникает естественная реакция, к которой применима классическая фраза Гамлета: «Что он Гекубе, что ему Гекуба?»

Появляется настоятельная потребность в разработке и социальном утверждении в системе многоуровневого образования истории педагогической культуры как учебной дисциплины на новых, практико-ориентированных основах. В создании соответствующих современных учебно-методических комплексов, предназначенных, в том числе, для самостоятельного освоения студентами, аспирантами, педагогами-практиками. В проектировании образовательных порталов с открытым контентом, где будет накапливаться культурно-педагогическая информация разного уровня обобщения.

Критические моменты жизни выводят человека и его разум в предельную ситуацию культуры

⁵ Фраза министра «Польза от философии не доказана, а вред от нее возможен», — предварила исключение философии из числа преподаваемых в российских университетах дисциплин (1850 г.)

⁶ Пример реального задания, размещенного на сайте одного из университетов. Из этических соображений название вуза не приводится.

(В. С. Библер). Думается, что такой критический момент для педагогического сообщества уже настал. В связи с этим не грех прислушаться к удивительно созвучным нашему времени словам М. М. Рубинштейна. «Вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдавать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы часто очень далеким прошлым. Тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен по-

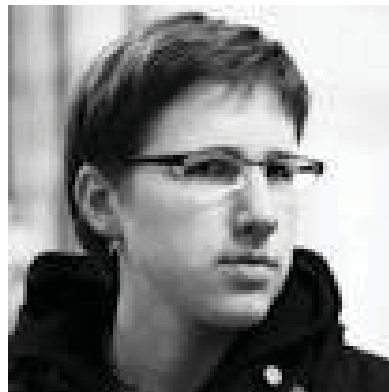
пытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложной мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чаши весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают не учтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал» [7. С. 2].

Список литературы

1. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Ренан. — СПб. : Питер, 2000. — 304 с.
2. Булкин, А. П. Культуросообразность образования [Электронный ресурс] / А. П. Булкин // Педагогический опыт России XVIII — XX вв. — Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader@whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=412.asp>. — Дата обращения: 25.10.11.
3. Даль, В. И. Толковый словарь / В. И. Даль. — СПб. : типографии Т. Рис ; М. : типография М. О. Вольфа, 1863—1866. — 650 с.
4. Кириллов, Н. Карманный словарь иностранных слов / Н. Кириллов. — СПб. : тип. Губернского правления, 1846. — 176 с.
5. Колесникова, И. А. Аксиологическая функция историко-педагогического знания / И. А. Колесникова // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. — М. : РАО, 1994. — С. 11—14.
6. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский. — СПб. : Алетейя, 2000. — Ч. 1. — 458 с.
7. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — Иркутск : Тип. Дома Трудящихся, 1922. — 256 с.
8. Соколов, Б. Г. Культура и традиция. Метафизические исследования. Культура / Б. Г. Соколов // Альманах Лаборатории Метафизических Исследований при Философском факультете СПбГУ. — СПб. : Изд.-во СПбГУ, 1997. — С. 27—49.
9. Тришин, В. Н. Словарь синонимов ASIS [Электронный ресурс] / В. Н. Тришин // ASIS. — Режим доступа: <http://www.trishin.ru>. — Дата обращения: 28.10.11.

Е. Г. Корнетова

**РЕГУЛИРОВАНИЕ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
МЕЖДУ «СТАРШИМИ»
И «МЛАДШИМИ»
НА ДРЕВНЕМ ВОСТОКЕ**



УДК 37.064.2
ББК 74.03

В статье на основе анализа трех выдающихся письменных памятников народов Древнего Востока – законов Хаммурапи, Законов Ману и «Лунью» Конфуция рассматриваются особенности зарождения и развития одной из ключевых проблем воспитания – проблемы взаимоотношений между родителями и детьми, воспитателем и воспитанником, учителем и учеником, определившим своеобразие педагогики восточных цивилизаций.

Ключевые слова: воспитание; социальная преемственность; социальный статус; конфуцианство; индуизм; человеколюбие.

E. G. Kornetova

**REGULATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN
THE «SENIOR» AND THE «JUNIOR»
IN ANCIENT EAST**

The article analyses three outstanding documents of the Ancient East – the Code of Hammurabi, the Law Code of Manu and Confucius' «Lun yu». On the basis of this analysis the author reviews the origin and development of one of the key problems of education – the relationships between the parents and the children, the educator and the foster child, the teacher and the pupil; the relationships that defined the unique character of pedagogics in oriental civilizations.

Key words: education; social succession; social status; Confucianism; Hinduism; benevolence.

Восток является колыбелью человеческой цивилизации. Именно на Востоке человечество впервые перешло к производящему хозяйс-

тву, именно здесь возникли первые государства, именно на Востоке оформились первые религиозные, философские, политические, право-

вые учения. Обратимся к трем выдающимся письменным памятникам народов Древнего Востока — законам Хаммурапи, Законам Ману и «Луньюй» Конфуция. Проанализируем, как в них регламентировались отношения между «старшими» и «младшими», т. е. между родителями и детьми, учителями и учениками, правителями и подданными.

В Месопотамии, т. е. в междуречье рек Евфрата и Тигра, на рубеже VI—III тыс. до н. э. возникли государственные образования. Позднее были составлены кодексы, включавшие в себя правовые нормы, которые регулировали различные стороны жизни людей. Эти нормы, в частности, юридически закрепляли определенные взаимоотношения между родителями и детьми, их взаимные права и обязанности. Поэтому обращение к древнейшим кодексам помогает реконструировать положение детей в семье в государствах Месопотамии, определить их правовой статус, а также правовой статус их родителей и их взаимные обязанности. Система взаимоотношений между детьми и родителями, складывавшаяся на Древнем Востоке и получившая юридическое оформление, оказала огромное влияние на дальнейшее развитие многих важнейших институций, присущих человеческой цивилизации.

Самым известным древним ближневосточным кодексом являются Законы Хаммурапи. Законы Хаммурапи высечены на Базальтовом столбе, который был обнаружен в 1901 г. французскими археологами, проводившими раскопки в городе Сузы (к востоку от Вавилона). Текст Законов Хаммурапи был разделен исследователями на 282 статьи, из которых на столбе полностью сохранились 247. Значительная часть утраченных статей была восстановлена учеными на основании документов из библиотеки ассирийского царя Ашурбанипала.

Царь Хаммурапи (ок. 1792—1750 гг. до н. э.) — могущественный правитель Древнеавилонского царства (ок. 1894—1595 гг. до н. э.). По мнению современных отечественных историков, «в результате многолетней военной и государственной деятельности Хаммурапи создано единое государство, охватывавшее Нижнюю и часть Верхней Месопотамии... Законы, изданные по приказу Хаммурапи, были, по-видимому, в окончательной редакции обнародованы в самые последние годы его царствования как завершение дела всей его жизни — политического, правового и идеологического объединения Месопотамии» [19. С. 126]¹.

Законы Хаммурапи дают уникальную картину жизни месопотамского общества XVIII в. до н.э.

¹ В тексте Законов Хаммурапи провозглашается: «Чтобы сильный не обижал слабого, чтобы сироте и вдове оказывалась справедливость, в Вавилоне... я начертал мои драгоценные слова на моей стеле и поставил перед изображением моим, царя справедливого... Притесненный человек, имеющий тяжбу, пусть придет к изображению моему, царя справедливого, попросит прочесть себе мою надписанную стелу, пусть услышит мои драгоценные слова, пусть моя стела объяснит ему дело, пусть найдет он правосудие, пусть даст своему сер[д]цу взд[ох]нуть свободно...» [14. С. 144—145].

Однако, обращаясь к ним как к историческому источнику, «следует помнить, — подчеркивает немецкий археолог А. Оппенгейм, — что этот кодекс, как и другие более ранние аккадские и шумерские законодательные акты, не был непосредственно связан с юридической практикой того времени. Его содержание во многих важных аспектах нужно рассматривать как традиционное литературное выражение социальных обязательств царя, который понимал разницу между существующими и желательными условиями» [19. С. 126].

В Законах Хаммурапи содержится значительное количество статей, в которых затрагиваются различные аспекты взаимоотношений детей и родителей. Это свидетельствует о том, что в Древней Месопотамии указанной проблематике уделяли большое внимание. Социокультурные традиции, существовавшие в рассматриваемой сфере общественной жизни, уже в то время требовали официального юридического оформления, а возможно, и некоторой коррекции со стороны укрепляющегося государства.

Семья в месопотамском обществе рассматривалась как важный социальный институт. По мнению

Н. А. Крашенниковой, «жизнь человека в Древней Месопотамии не считалась полной, если у него не было хорошей жены и нескольких детей» [14. С. 42]. Господином в древнеавилонской семье признавался муж и отец [29. С. 46]. Он имел право отдать в кабалу за серебро или за долги как свою жену, так и своих детей — сыновей и дочерей (ЗХ. 117)². При этом Законы Хаммурапи четко фиксировали тот факт, что забота о детях признавалась важнейшей обязанностью родителей.

Представитель полноправного свободного населения Древнеавилонского царства — «человек»³, покидая наложницу, которая родила ему детей, был обязан обеспечить ее имуществом, достаточным для того, «чтобы она могла вырастить своих детей» (ЗХ. 137).

Воспитание малолетних детей вдовы, вновь вышедшей замуж, объявлялось обязанностью их матери и отчима (ЗХ. 177). О воспитании малолетних детей лиц, находящихся на царской службе и захваченных в плен, должны были заботиться их матери. При этом матери полагалось передать треть того имущества («поля и сада»), которым был наделен попавший в плен (ЗХ. 29).

² Здесь и далее все ссылки на Законы Хаммурапи (ЗХ) даются по изданию: [14]. Цифра указывает статью ЗХ.

³ «В праве Вавилона выделялись две группы свободных. Первая — *авилумы* («человек», «сын человека»), вторая — *мушкенумы* более низкого социального статуса («падающие ниц», т. е. «бывшие челом», обращающиеся к царю с просьбой о принятии на службу). Зависимость мушкенумов, видимо, и определялась тем, что они не были потомками «своих» и не имели корней в общине. Мушкенум был царским служилым человеком низшей категории. Высшие царские служащие относились к авилумам, так как наряду с большими служебными наделами они владели общинной землей. Различия между этими социальными группами особенно ярко проявились в нормах права, касающихся охраны жизни, здоровья, чести их самих и членов их семей» [7. С. 45–46].

Законы Хаммурапи защищали малолетних детей «человека» от похищения, угрожая похитителям смертной казнью (ЗХ. 14). Однако дети, о воспитании которых не заботились их родители, могли быть усыновлены посторонними людьми. «Если человек усыновит малолетнего, находящегося в пренебрежении, и вырастит его, то этот воспитанник не может быть потребован обратно по суду», — гласит ст. 185 Законов Хаммурапи. В то же время ст. 186 Законов закрепляет за усыновленным право вернуться в дом своего родного отца, если ему станут известны родители после уже состоявшегося усыновления. Усыновленный мог также вернуться в дом родного отца, если он был воспитан, но не причислен усыновителем к своим детям (ЗХ. 190).

В случае создания своей семьи и рождения собственных детей усыновитель имел право изгнать усыновленного, но был обязан наделить его имуществом (ЗХ. 191).

Законы Хаммурапи подтверждают, что наследственность профессий «была характерной чертой древнего ближневосточного общества» [13. С. 15]. В ст. 189 и 190 за усыновителями закрепляется обязанность учить воспитанников своему ремеслу и провозглашается право усыновленных в случае невыполнения этого требования вернуться в дом родителей. Можно с большой долей уверенности предположить, что существовала традиция, закрепляющая такую же обязанность за родными отцами в отношении собственных детей.

В Законах признавалось право детей на имущество их родителей. В случае смерти матери данное за ней приданое признавалось имуществом, которое принадлежало ее детям (ЗХ. 162).

Изгнать сына и лишить его наследства «человек» мог лишь в том случае, если тот совершал тяжелый проступок, что должно было устанавливаться судом: «Если человек вознамерится изгнать своего сына и скажет судьям: «Я изгоняю моего сына», то судьи должны исследовать его дело, и если сын не совершил тяжкого греха, достаточного для лишения его наследства, то отец не может лишить его наследства» (ЗХ. 168).

Значение приведенной статьи приобретает особый смысл в контексте многочисленных жалоб на непослушание и непочтительность детей, которыми пестрят обнаруженные археологами памятники месопотамской письменности первой половины II тыс. до н.э. Одним из наиболее выразительных литературных текстов, посвященных этой проблематике, является знаменитое «Наставление непутевому сыну», в котором, в частности, говорится:

Для тебя же я стараюсь!
 Если уж я тебя наставляю,
 То наставлениям, что даются,
 Не должен ли младший им подчиниться?
 Вот для тебя только и живу я,
 А ты по улицам шатаешься!
 Имей же честолюбие — в обращении к старшим.

Хождение в школу да обернется благом!

Учись у меня, учись у старших!
Пока полностью ты не стал
взрослым,
Сердцем, печенкой ты рассуж-
даешь,
Но плоть твоя еще не созрела.
Так, как я о тебе забочусь,
Никто о сыне своем не заботится
[20. С. 345—346]

Законы Хаммурапи защищали родителей от посягательств на них детей, не только позволяя отцам в некоторых случаях ставить вопрос об их изгнании и лишении наследства, но и предусматривая такое серьезное наказание, как отрезание пальцев тем, кто «дарит своего отца» (ЗХ. 195).

Анализ Законов Хаммурапи позволяет сделать вывод о том, что уже в начале II тыс. до н.э. в Древней Месопотамии отношения между родителями и детьми были предметом специального юридического регулирования. Правовые нормы свидетельствуют о признании взаимных обязательств между ними, которые были направлены на укрепление семейных связей, поддержание хозяйственной стабильности, разрешение конфликтов между представителями различных поколений. Забота о малолетних детях выражалась в юридическом подтверждении обязанности родителей и усыновителей вырастить их, дать им воспитание, обучить профессии, а также в закреплении за ними права на имущество отца. Эти установления получили свое подтверждение и развитие и на последующих этапах эволюции человеческой цивилизации в самых различных регионах земного шара.

Отношения между учителем и учеником есть одна из древнейших и вечных форм социальных связей. Человечество на протяжении всей своей истории стремилось с помощью различных общественных установлений стабилизировать эти отношения, сделать их культурно приемлемыми. Огромное внимание регулированию отношений между учителем и учеником уделялось на Востоке, традиционный уклад жизни которого предъявлял особые требования к механизмам социальной преемственности.

В ряду цивилизаций Востока важное место занимает Южноазиатская цивилизация, центром становления которой была Древняя Индия, а духовной основой индуизм. «Одним из принципиальных положений индуистской религии, философии и права, — подчеркивает Н. А. Крашеникова, — является положение о четырех ступенях нравственного развития личности на пути к совершенству и духовной свободе (артха, кама, дхарма и мокша) и о соответствующих этим ступеням четырем ашрамах, стадиях жизни индуса: брахмачарии — период учебы и самодисциплины, грихастхи — стадии хозяина (главы семьи), ванапратхи — стадии лесной жизни аскета для очищения души от греховности и обуздания чувства и санньясы — жизни в отречении для спасения души» [14. С. 13]. Индуизм рассматривал ученичество как важный этап в жизни человека, что, естественно, ставило вопрос о религиозной, этической и правовой регламентации поведения ученика и учителя, о регламентации их взаимоотношений. «Ученичество, —

пишет В. А. Василенко, — состояло из изучения Вед и исполнения обетов, связанных с дхармой ученика (брахмачарина). И то и другое совершалось под руководством гуру (учителя и наставника)» [5. С. 71].

Регламентация взаимоотношений учителя и ученика занимает одно из центральных мест в Законах Ману — выдающемся памятнике древнеиндийской культуры, который, восходя к более ранним текстам, сложился в эпоху империи Кушан во II в. до н.э. — II в. н.э. На протяжении почти двух тысячелетий Законы Ману существовали как действующий свод правил. «Его содержание, — отмечает В. С. Нерсисянц, — гораздо шире того, что мы понимаем под правом. По замыслу, это всеобъемлющий кодекс социальной жизни Древней Индии. Он регламентирует все стороны жизни правоверного индуса, содержит все необходимые ему сведения и отсылает его к Ведам» [8. С. 121].

Законы Ману написаны ритмической прозой; они состоят из 12 глав и содержат 2685 статей. Создание Законов традиция приписывает древнему мифологическому мудрецу Ману. Их оригинальное название Манусмрити или Манавадхармашастра, и они входят в состав дхармашастр. «Дхармашастры, — пишут Г. М. Бонгард-Левини Г. Ф. Ильин, — были своего рода кодексами, брахманскими сборниками поучений и предписаний для членов различных социальных групп. Вместе с тем указанные тексты содержат и правовые нормы

(в том числе в области уголовного и гражданского права), сложившиеся в результате длительной практики государственного управления» [4. С. 41]. Важнейшая задача всех дхармашастр, в том числе и Законов Ману, помочь человеку овладеть дхармой и жить в соответствии с ней. Дж. Неру определял дхарму как «этическое понятие, включающее кодекс морали, праведность и весь круг обязанностей и ответственности человека» [18. С. 75].

Законы Ману фиксируют традиционное для индийского общества деление на четыре варны (касты) — брахманов (жрецов), кшатриев (правителей, администраторов, воинов), вайшьев (скотоводов, земледельцев, ремесленников, торговцев, ростовщиков) и шудр (слуг). Представители трех высших варн называются дваждырожденными. Они должны исполнить обязанности ученика, пройти обучения в 36, 18, 9 лет или до полного изучения Вед у гуру, получить второе духовное рождение и лишь после этого стать домохозяевами, создать собственную семью (III. 1–3, IV. 1)⁴.

Второе рождение связывалось с исполнением особого обряда посвящения — упанаяны. «Упанаяна называлась вторым рождением в том смысле, — пишет Р. Б. Пандей, — что она повышала социальный статус человека» [21. С. 121]. Этот обряд был необходимым шагом в обретении человеком статуса полноценного и полноправного члена одной из трех высших варн и окончательно закреплял его от-

⁴ Здесь и далее ссылки на Законы Ману даются по: [6]. Римскими цифрами указывается номер глав, арабскими цифрами — номер статей.

личие от шудр. Законы Ману определяют возраст прохождения упанаяны: «На восьмом году от зачатия надо произвести посвящения для брахмана, на одиннадцатом от зачатия для кшатрия, на двенадцатом от зачатия — для вайшья. / [Посвящение] брахмана, желающего [приобрести] священное знание, может быть произведено на пятом [году], кшатрия, желающего могущества, на шестом, вайшья, желающего богатств, — на восьмом» (II. 36, 37).

Законы Ману устанавливают право и обязанность для брахманов обучать Ведическому знанию, а для брахманов, кшатриев и вайшьев изучать Веда (I. 88—90). Согласно Законам, изучение Вед предполагало не просто овладение знанием, содержащимся в священных текстах, а также признание его истинности, следование ему в делах и поступках и, наконец, в стремлении к познанию брахмы, т. е. мировой души вселенной, слияние с которой индуизм почитал высшим благом для человека (I. 97).

Исследователи отмечают, что трансляция священных текстов осуществлялась через личность учителя, организующего жизнь и поведение ученика, влияющего на него интеллектуально и эмоционально. Личность учителя как духовного существа и оказывалась, по мнению В. С. Семенцова, «тем содержанием, которое при помощи священного текста передавалось от поколения к поколению в процессе трансляции ведийской культуры» [25. С. 42]. В индуистской традиции, вос-

ходящей к Ведам и Упанишатам, вне общения с учителем не мыслилось подлинное овладение знанием. «Лишь знание, полученное от учителя, бывает самым благотворным», — говорится в Чхандогья Упанишаде [28. С. 319]. Артхашастра (Наука политики), выдающийся памятник древнеиндийской культуры, созданный в то же время, что и Законы Ману, «корень истинного воспитания» усматривает в постоянном общении с учеными [1. С. 19].

В Законах Ману разводятся понятия преподаватель и учитель. Преподаватель — это тот, «кто преподает часть Веда или же Веданги⁵ ради снискания средств к жизни» (II. 141); учитель — тот, кто обучает Веде (II. 140). Учитель, без ошибок «наполняющий уши» ученика Ведами, должен считаться матерью и отцом (II. 144). Учитель в десять раз почтеннее преподавателя, а отец в сто раз почтеннее учителя (II. 145). «Из двух [отцов] дающего рождение и дающего знание Вед, — говорится в Законах Ману, — почтеннее отец, дающий знание Веда; ведь рождение, данное Веда, вечно [и] после смерти, и в этом мире... Вследствие пользы знания Веда пусть он почитает здесь как гуру того, кто кому-нибудь передает знание Веда... Брахман — творец рождения от Веда и наставник [в исполнении учеником] его дхармы...» (II. 146, 149, 150). Независимо от биологического возраста не знающего Веда Закона Ману называют ребенком, а обучающего его Веде — отцом (II. 153). В. Г. Безрогов подчеркивает, что «об-

⁵ *Веданги* — шесть трактатов, дополняющих Веда и содержащие сведения о ритуалах, фонетике, метрике, этимологии, грамматике, астрономии

раз учителя-отца, порождающего словом своим обучающего у него, лежал в основе всех видов и типов древнеиндийских учителей. На наставника переносились все семейные и жреческие ассоциации. Учитель представлялся, например, жертвователем, приносящим в жертву богам становящегося учеником мальчика. Одно из названий наставника — «гуру» — значило как «учитель», так и «приносящий жертвы» [2. С. 199].

В соответствии со сложившейся в Древней Индии практикой образования учитель-гуру не занимался обучением учеников грамоте. Эта проблема решалась либо отцом в семье, либо приглашенным платным преподавателем, либо буддийскими школами, которые к этому времени получили распространение на территории Древней Индии и давали образование всем желающим, независимо от религиозной и кастовой принадлежности [15].

Законы Ману предписывают осуществлять обучение учеников без причинения им страдания. Речь учителя должна быть мягка и приятна. Он должен иметь чистые помыслы и речи, говорить понятно, никого не устрашать речами, никому не вредить словом. Учитель должен бояться почета и желать призрения (II. 159–162).

В Законах Ману регламентируется порядок изучения Веды под руководством учителя: «Исполнив обряд посвящения, гуру пусть сначала преподаст ученику [правила] очищения, доброго поведения, хранения священного огня и богослужения в сумерки, [утренние и вечерние]. / Перед началом [чтения] Веды и по окончании всегда

должны быть обнимаемы ноги гуру; читать следует сложив руки: это и называется брахмаджали / Обнимание [ног] гуру должно быть произведено скрещенными руками — левой должна быть тронута левая [нога], правой же — правая. / Приготовившемуся читать пусть гуру, всегда бодрый, говорит: «Ну, читай!»; [когда учитель скажет]: «Да будет остановка! — надо остановиться» (II. 69–73).

Учитель считается отцом ученика именно потому, что он дает ему Веду, т. е. священное знание. Священное знание не может передаваться в случае отсутствия послушания (II. 171, 112). «Кто овладевает знанием Веды без разрешения учителя, тот виновен в краже Веды; он ниспровергнется в ад», — утверждают Законы Ману (II. 116).

Ученик должен жить в доме учителя, прилежно служить ему, доставлять топливо, собирать милостыню, делать полезное для гуру (II. 108, 164, 191). Согласно традиции, гуру не имел права брать с ученика плату за обучение Веде.

Законы Ману подробно регламентируют взаимоотношения гуру и ученика. Ученику предписывается почтительно стоять перед гуру, сложив руки, глядя ему в лицо и обуздав свои мысли и разум (II. 192). Он должен добродетельно себя вести, быть прилично одетым и по приглашению гуру садиться лицом к нему (II. 193). Ученик должен носить более скромную одежду и украшения, чем гуру, есть меньше него, раньше вставать с постели и позже ложиться (II. 194). Ему запрещается разговаривать с наставником лежа,

сидя, принимая пищу, отвернувшись в сторону (II. 195). Ученик должен стоять, когда гуру сидит, приближаться к нему, когда тот стоит, идти навстречу приближающемуся, бежать вслед бегущему, наклоняться к лежащему (II. 196, 197). Ложе и сиденье ученика должны быть всегда ниже, чем у наставника (II. 198). Ему запрещается произносить имя гуру без почетных эпитетов, подражать его походке, речи и осанке, слушать злословие по отношению к наставнику (II. 199, 200). Законы Ману называют ученика, злословящего по адресу гуру, ослом, осуждающим его — собакой, пользующегося его имуществом — червем, завидующему ему — насекомым (II. 201). Ученику предписывается выражать уважение гуру лично, не передавая свидетельства своего почтения через третьих лиц (II. 202). Ученику запрещается сидеть с подветренной и с наветренной стороны от гуру и говорить вне пределов его слышимости (II. 203).

Таким образом, анализ Законов Ману показывает, что в Древней Индии взаимоотношения между учителем и учеником были предметом детальной регламентации, которая опиралась на индуистскую традицию, восходящую к ведическому периоду. Эта регламентация фиксировалась и конкретизировалась в статьях, главным образом сосредоточенных в первой и особенно во второй главах Законов. Однако никаких юридических санкций за нарушение содержащихся в них установлений не предусматривалось.

Эти установления освящались религиозной традицией, традицией и поддерживались.

Две с половиной тысячи лет назад в Древнем Китае Мудрый Учитель Кун — Конфуций (551—479 гг. до н. э.) — создал Учение, определившее стиль жизни Дальневосточной цивилизации, устойчивость которой не имеет аналогов в истории человечества. Учение Конфуция синтезировало в себе религиозные и философские, этические и политические, антропологические и педагогические воззрения эпохи, придав им цельность и законченность и выведя их на новый качественный уровень.

Конфуций не оставил после себя письменных памятников. Согласно традиции, взгляды мудреца были изложены его учениками в книге «Лунь юй» («Беседы и суждения»), текст которой состоит из записанных ими высказываний Конфуция⁶.

Со II в. н. э. конфуцианство было объявлено официальной идеологией Китая и оставалось таковым до начала XX столетия. Конфуцианство распространилось по всей Восточной Азии, проникнув из Китая в Корею и Японию и определив весь жизненный уклад людей в этих странах. Оно оказало огромное влияние на мировоззрение народов Юго-Восточной Азии. Современные авторы отмечают, что «существующее в науке понятие «конфуцианский культурный регион» включает в себя Китай, Гонконг, Тайвань, Японию, Сингапур, Корею и в известном смысле Юго-Восточную

⁶ В настоящее время существует несколько полных переводов «Лунь юй» на русский язык. Большинство из этих переводов собрано в издании: [3].

Азию. Головокружительные успехи в ряде стран этого региона не в последнюю очередь связываются с господствующими религиозно-этическими нормами конфуцианства, стремящимися максимально стабилизировать и упрочить человеческие взаимоотношения» [11. С. 46].

Какие идеи были положены Конфуцием в основание созданного им учения? Какая модель организации социальной жизни была предложена им своим современникам и стала ориентиром для потомков? В чем причины устойчивого многовекового влияния конфуцианства на исторические судьбы Дальневосточной цивилизации?

Конфуцианство возникло в переломный для Китая период истории, когда традиционные связи и установления переживали глубокий кризис, связанный с распространением железных орудий труда, подъемом сельскохозяйственного и ремесленного производства, расслоением общин, обострением противоречий между старой аристократией, нарождающейся новой знатью, богатеющими землевладельцами, крушением сложившейся политической системы.

Опираясь на традиционные установления, выражающие естественные кровнородственные связи, Конфуций попытался определить Истинный Путь (*Дао*) жизни цивилизованного общества и человека в этом обществе.

Учение Конфуция — это учение о том, что такое *Дао* и как жить в соответствии с ним. Древнекитайский мудрец, по словам А. Е. Лукьянова, «реставрирует *Дао* совершенных правителей древности в социоприродном пространстве Поднебесной. Проблема для Конфуция заключается не в том, чтобы отыскать *Дао* — оно рядом, а в том, чтобы философски помочь ему возродиться, или, иначе говоря, соединить *Дао* Неба и человека и вывести его на поверхность нравственного самосовершенствования человека... Конфуций ищет живую клеточку с геном *Дао*, по которой можно было бы осуществить регенерацию всего организма. Он находит ее в родовой семье. С одной стороны, семья своими корнями глубоко сращена с естеством, с другой — своими побегам (генеалогиями) вплетена в государство. Геном же *Дао*, заложенным в эту клеточку, является почитание родителей и старших братьев (*сяо ти*), отношение столько же кровнородственное, сколько и социальное. По этому гену комплектуется и рождается духовная сущность человека — человеколюбие (*жэнь*)» [16. С. 244, 245].

Категория *жэнь*, которая обычно переводится как гуманность, человеколюбие, упоминается в «*Лунь юе*» 104 раза и является одной из важнейших в конфуцианском учении [9. С. 20]⁷. Для Конфуция быть гуман-

⁷ По мнению А. М. Карапетянца, в «*Лунь юе*» понятие «Гуманность» употреблено по крайней мере в трех смыслах. Способность оценить и счесть важнейшим некоторое свойство, обладающее этим названием, — это пассивная Гуманность сочетания «будучи человеком, не Гуманен». Способность и призвание руководить людьми — это Гуманность правителя... Некоторое состояние отрешенности, достигаемое с трудом и ставящее достигшего его человека над людьми или отдельно от них».

ным значит, во-первых, любить людей (12. 22) и, во-вторых, не совершать того, что не соответствует ритуалу (12. 1). Именно ритуал, выражающий правила (*ли*), дает возможность выражать свою любовь так, как этого требует традиция. А ритуал в древнекитайском обществе прежде регулировал взаимоотношения между младшими и старшими, предписывая первым всячески уважать и почитать вторых. Уже на первой странице «Лунь юй» указывается на неразрывную связь человеколюбия и почитания старших: «Что же касается почтительности к родителям и уважительного отношения к старшим родственникам, то разве [не эти принципы] являются основой гуманности» (1. 2) [10]⁸.

Почтительное отношение к родителям, согласно Конфуцию, не сводится к материальному обеспечению их в старости. «Ведь мы кормим также и лошадей, и собак», — говорит он (2. 7). Для него почтительность выражается в служении родителям, в следовании их воле при жизни и чтить их память после смерти (1. 11, 2. 8). «Лунь юй» приписывает Конфуцию следующие слова: «Служа родителям и [видя, что они неправы], убеждай их с мягкостью. Не изменяй почтительности, когда видишь, что они проявляют упорство, и не ропщи, когда устанешь» (4. 18).

Развивая идею уподобления государства семье, Конфуций утверждает, что сыновья почтительность, необходимая в отношении родителей, и дру-

желюбие, необходимое в отношениях с братьями, должны распространяться на государственное управление, ибо это также является управлением, которое не сводится только к непосредственной административной деятельности (2. 21).

По убеждению Конфуция, функции закона в государстве должны выполнять правила (*ли*). Формулируя их, древнекитайский мудрец опирался на нормы обычного права, на традиции древней общинной морали. Однако, раскрывая свое понимание идеального устройства общества-государства, он привнес в них новые моменты. Конфуций привнес в структуру государственного устройства принятое в семьях и традиционно поддерживаемое в общинах безусловное почитание старшего поколения. «Согласно схеме Конфуция, — подчеркивает Л. С. Переломов, — правитель возвышался лишь на несколько ступенек над главой семьи. Это должно было оказать реальное воздействие на общинников, ибо Учитель как бы вводил правителя в круг их обычных представлений, подчеркивая, что государство — та же семья, только большая. Такая трактовка легко воспринималась современниками, поскольку в то время для мышления многих китайцев было характерно представление о государстве как о большой семье» [23. С. 86].

Идеальный правитель, согласно Конфуцию, правит не управляя, следует естественному течению жизни. Но это возможно лишь тогда, ког-

⁸ Все ссылки на «Лунь юй» в тексте статьи даются по переводу А. С. Мартынова. Первая цифра указывает номер главы, вторая — номер фрагмента.

да люди выполняют установленные традицией правила (*ли*), которые и организуют общественную жизнь, поддерживают гармонию интересов. «Цзи Канцзы спросил: «Как следует поступать, чтобы сделать народ почтительным, верным и старательным?». Учитель ответил: «Общаясь с [народом], сохраняйте внушительный вид, и тогда он станет почтительным. [Если вы будете придерживаться] сыновней почтительности [по отношению к своим родителям], с любовью и заботой [относиться к своим младшим], то тогда народ станет верным. [Если вы будете] выдвигать умелых и обучать неумелых, то тогда народ станет старательным» (2. 20).

Задача правителя, демонстрируя свою приверженность правилам, добиваться следования правилам им от своих подданных. «Методу правления как определенной практической деятельности, — пишет И. И. Семенов, — Конфуций противопоставляет то, что собственно правлением, т. е. каким-то государственным актом, деянием, не является... Добродетель и ритуал не просто способ, но и существо такого правления... Именно правление на основе ритуала обеспечивает порядок в государстве при недеянии правителя... Так выявляются два основных метода управления государством: один из них заключается в практических мероприятиях власти, другой по сравнению с ним представит как бездействие, так как в качестве естественной жизни человека в полной отрешенности от каких бы то ни было забот о внешнем мире. Человек приносит себя, свой образ «дар» под-

данным» [24. С. 241, 242–243].

Государю, заботящемуся о благе народа, о его процветании, следует безоговорочно повиноваться. Если же правитель действовал во вред народному благу, его подданные освобождались от обязательств по отношению к нему. Конфуцианство, по сути, санкционировало борьбу с правителями, не соблюдающими традиционные правила и наносящими вред народу своим неподобающим образом жизни. Именно поэтому история Китая так насыщена заговорами и восстаниями против верховной власти, действия которой постоянно противоречили интересам различных социальных слоев.

Повиновение народа власти Конфуций прямо связывал с добродетелью чиновников: «Ай-гун спросил: «Что надо делать, чтобы народ стал послушным?» Конфуций ответил: «[Если] выдвигать прямых душой и ставить их выше [тех, у кого в душе] кривда, тогда народ станет послушным. Если же выдвигать [тех, у кого в душе] кривда и ставить их над [теми, кто] прям [душой], тогда народ не будет послушен» (2. 19). Характеризуя идеального чиновника, Конфуций говорит, что «его поведение отличалось достоинством, он служил вышестоящим с почтительностью, возвращал народ с милосердием и заставлял народ [делать только] необходимое» (5. 16).

Рассматривая взгляды Конфуция на государственное устройство Поднебесной, Л. С. Васильев пишет: «Благо народа — едва ли не центральный пункт политической части его доктрины» [8. С. 121, 167]. По убеждению китайского мудреца, пра-

витель, наделенный неограниченной властью, должен управлять, заботясь о благе народа. Конфуций утверждал, что главная задача правителя — сделать народ богатым и образованным (13. 9), т. е. обеспечить его материальное благосостояние и высокий уровень овладения культурой, стержень которой составляли тексты конфуцианского канона и церемониал — то, что способствовало усвоению правил (ли) и следованию им в жизни.

Ведь, по его словам, «почтительность без ритуала становится обременительной суетой. Осторожность без ритуала становится [просто] трусостью. Храбрость без ритуала превращается в бунтарство. Прямота без ритуала — убийственна» (8. 2).

Конфуций прекрасно понимал, что утверждение разработанного им социального идеала невозможно без обучения и воспитания, гармонично дополняющих спонтанную социализацию подрастающих поколений, которая должна была осуществляться самим традиционным укладом жизни людей. Человек должен учиться, ибо необразованность чревата самыми негативными последствиями: «[Если человек] любит гуманность, но при этом не любит учиться, то такой порок называется тупостью. [Если человек] любит знания, но при этом не любит учиться, то такой порок называется несобранностью. [Если человек] правдив, но при этом не любит учиться, то такой порок называется самовредительством. [Если человек] любит прямоту, но при этом не любит учиться, то такой порок называется грубостью. [Если человек] любит мужество, но

при этом не любит учиться, то такой порок называется смутьянством. [Если человек] любит твердость, но при этом не любит учиться, то такой порок называется необузданностью» (17. 8).

Педагогическая проблематика стала важнейшей составной частью конфуцианства. Конфуций, по словам Г. Симкина, столкнулся с необходимостью «организовать культуру так, чтобы интеллект, здравый смысл и традиционная мораль (пресловутые «общечеловеческие ценности») так перетекали друг в друга, чтобы было вообще неясно, где кончается одно и начинается другое. На уровне текстов, рациональных догматов этого сделать нельзя. Необходимы особая педагогика, особый стиль жизни. Это гениально чувствовал и понимал Учитель Кун, и именно это стало его главной заботой, заботой его последователей и учеников» [26. С. 30].

Конфуцию удалось заложить фундамент педагогической идеологии, естественным образом дополнившей его политические и этические взгляды и органично вписавшейся в жизненный уклад Дальневосточной цивилизации. Образование «в конфуцианской культуре представало высшим и единственным способом утверждения человеческого в человеке и в этом смысле было прообразом самой жизни... Учение, воля к учению, стремление к нему приобрели самостоятельное значение, стали синонимом жизни, достойной человека, высшей социальной и культурной ценностью... Универсальность отношений учителя и ученика, как и универсальность семейного уклада, сакрализованных конфуцианством,

определяли характер взаимоотношений в обществе. Учитель, отец и правитель сливались в едином образе; в неразрывном единстве выступали мораль и культура, власть и авторитет, учение и жизнь» [12. С. 58, 59].

Сам Конфуций прославился как педагог, имевший собственную школу, согласно традиции, в ней обучалось около трех тысяч учеников, 72 из которых достигли высшей степени совершенства [27. С. 203].

Конфуций был убежден, что принудить человека учиться невозможно. Главная задача учителя — помочь ученику почувствовать ограниченность своего знания, дать ему перспективу личностного роста. Сделать это учитель мог в том случае, если являл собой образец служения провозглашаемым идеалам. С этой точки зрения, залог успеха педагогической деятельности совпадал с залогом успеха деятельности правителя — осуществление учителем и государем в своей жизни того, к чему они призывали. По словам В. В. Малявина, Конфуцию-учителю было присуще «отвращение к любой формалистике, любому техницизму в обучении», для него «учение настолько слито с жизнью, что в его школе трудно понять, где кончается одно и начинается другое», а достижения учеников «измеряются не их внешними успехами, а степенями их близости к Учителю» [17].

В учении Конфуция сливаются воедино три типа отношений — между родителями и детьми, правителями и подданными, учителями и учениками, являя универсальную модель социальных связей, не противопоставляющих естественность и цивилизованность и

гарантирующих стабильность государства. «Пусть государь будет государем, подданный — подданным. Пусть отец будет отцом, а сын — сыном», — учит Конфуций (12. 11). Достойный государь подает своим поведением пример подданным, достойный отец подает своим поведением пример сыновьям. Они служат для них образцами добродетели, воспитывают их, являются учителями, воплощающими свои наставления в своей жизни.

Конфуций стремился придать естественность социальным связям, связать их в единый узел. Основой гармонизации в его учении стали отношения между родителями и детьми. Старший в конфуцианстве — всегда наставник, служащий образцом поведения для младшего, всегда заботящийся о его благе. Младший же — всегда ученик, почитающий старшего, стремящийся улавливать его желания и следовать его поучениям.

Быть достойным государем и достойным подданным, достойным отцом и достойным сыном можно, только встав на Истинный Путь, постигнув Дао, постоянно следуя ему. Сделать же это можно, лишь усвоив вековые правила поведения (*ли*), содержащиеся в канонических конфуцианских книгах, воплощенных в ритуале (церемониале), пронизывающем всю жизнь китайского общества. Изучение канонических текстов и ритуала под влиянием конфуцианства более двух тысячелетий составляло стержень китайского образования. Сам Конфуций был провозглашен «Учителем десяти тысяч поколений».

Конфуций способствовал утверждению культа образования на Дальнем

Востоке. В «Лунь юй» прямо говорится: «Учитель учил четырьмя вещами: образованности, применению ее на практике, верности [государю] и доверию [к людям]» (7. 25). «С искренним убеждением любите учение», — призывал Конфуций (8. 13). Он первым в истории человечества утверждал, что «[в деле] обучения [ни для кого] не существует никаких различий» (15. 39), и видел в обучении способ улучшить практически любого человека (8. 12).

Конфуцианство, став официальной идеологией Китая и постоянно подчеркивая свою формальную приращенность Слову Учителя, претерпело существенную трансформацию.

«Над учением Конфуция, — пишет Л. С. Переломов, — была проведена искусственная, поистине дьявольская операция — сохранив чисто внешне гуманистическую направленность, необходимую для контактов с обществом, бюрократия полностью приспособила его для себя, став полновластным официальным интерпретатором учения» [22. С. 215]. Отношения между родителями и детьми, правителями и подданными, учителями и учениками в реальной жизненной практике оказались предельно формализованными, однако сама их триединая модель оставалась незыблемой на протяжении двух тысячелетий.

Список литературы

1. Артхашастра, или Наука политики. — М. : Изд. АН СССР, 1958. — 802 с.
2. Безрогов, В. Г. Основы педагогической традиции Древней Индии / / В. Г. Безрогов // От глиняной таблички — к университету: образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. — М. : РУДН, 1998—1999. — С. 127—237.
3. Беседы и суждения Конфуция. — СПб. : Кристалл, 1999. — 448 с.
4. Бонгард-Левин, Г. М. Индия в древности / Г. М. Бонгард-Левин, Г. Ф. Ильин. — М. : Наука, 1985. — 758 с.
5. Василенко, В. А. Педагогические идеи в древнеиндийских «Законах Ману» / В. А. Василенко // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока. — М. : НИИОП, 1988. — С. 3—60.
6. Законы Ману. Манавадхармашастра / пер. С. Д. Эльдовича, проверенный и исправленный Г. И. Ильиным. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. — 496 с.
7. История государства и права зарубежных стран / под ред. О. А. Жидкова, Н. А. Крашенинковой. — М. : Изд. группа НОРМА—ИНФРА, 1999. — Ч. 1. — 480 с.
8. История политических и правовых учений. Древний мир / отв. ред. В. С. Нерсесянц. — М. : Наука, 1985. — 352 с.
9. Карапетьянц, А. М. Первоначальный смысл основных конфуцианских категорий / А. М. Карапетьянц // Конфуцианство в Китае: проблемы теории и практики. — М. : Наука, 1982. — С. 19—55.
10. Классическое конфуцианство: переводы, статьи, комментарии / А. Мартынова, И. Зограф. — СПб. : Нева, 2000. — Т. 1. — 381 с.
11. Корнетов, Г. Б. Гуманность Учителя Куна / Г. Б. Корнетов // Магистр. 1993. № 6. — С. 40—46.
12. Корнетов Г. Б. История образования и педагогической мысли.

Первобытная эпоха — конец XVI в. — М. : УРАО, 2002. — Ч. 1. — 196 с.

13. Корнетов, Г. Б. Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (Древность и Средние века) / Г. Б. Корнетов, Л. С. Бликштейн. — М. : Межд. пед. акад., 1993. — 67 с.

14. Крашениникова, Н. А. История права Востока / Н. А. Крашениникова. — М., 1994. — 168 с.

15. Кудрявцев, М. К. О народном образовании в Древней Индии. Индийский этнографический сборник / М. К. Кудрявцев. — М. : Наука, 1961. — 201 с.

16. Лукьянов, А. Е. Лао-цзы и Конфуций: Философия Дао / А. Е. Лукьянов. — М. : Вост. Лит., 2000. — 384 с.

17. Малявин, В. В. Конфуций / В. В. Малявин. — М. : Молодая гвардия, 1992. — 335 с.

18. Неру, Дж. Взгляд на всемирную историю / Дж. Неру. — М. : Прогресс, 1975. — Т. 1. — 314 с.

19. Оппенгейм, А. Древняя Месопотамия. Портрет погибшей цивилизации / А. Оппенгейм. — М. : Наука, 1990. — 319 с.

20. От начала начал: Антология шумерской поэзии / сост. В. К. Афанасьева. — СПб. : Петербургское Востоковедение, 1997. — 496 с.

21. Пандей, Р. Б. Древнеиндийские домашние обряды (обычай) / Р. Б. Пандей. — М. : Высшая школа, 1990. — 320 с.

22. Переломов, Л. С. Конфуций: «Лунь юй» / Л. С. Переломов. — М. : Восточная литература, 2000. — 588 с.

23. Переломов, Л. С. Конфуцианство и легизм в политической истории Китая / Л. С. Переломов. — М. : Наука, 1981. — 333 с.

24. Семенов, И. И. Афоризмы Конфуция / И. И. Семенов. — М. : Издательство Московского университета, 1987. — 302 с.

25. Семенов, В. С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты / В. С. Семенов // Художественные традиции литератур Востока и современность: ранние формы традиционализма. — М. : Наука, 1985. — С. 40–56.

26. Симкин, Г. Экология духа. В высшей школе учителя Куна / Г. Симкин // Человек. — 1992. — № 5. — С. 25–38.

27. Сыма, Цянь. Старинный род Конфуция / Цянь Сыма. — М. : Республика, 1998. — 384 с.

28. Упанишады. — М. : Восточ. лит., 2000. — 782 с.

29. Черниловский, Э. М. Всеобщая история государства и права / Э. М. Черниловский. — М. : Былина, 1995. — 416 с.

О. Е. Кошелева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ
ПРОСВЕЩЕНИЯ
И СОВРЕМЕННАЯ
ИСТОРИОГРАФИЯ**



УДК 37.017
ББК 74.03

В статье дается обзор историографических работ рассматривающих социально-педагогические идеи эпохи Просвещения, рассматривается ключевой вопрос о роли и месте просвещенческого педагогического идеала в современности.

Ключевые слова: историография; педагогический идеал; Просвещение; идеал воспитания.

O. E. Kosheleva

**PEDAGOGICAL IDEAL OF ENLIGHTENMENT
AND MODERN
HISTORIOGRAPHY**

The article gives a review of historiographical works on socio-pedagogical ideas of the Age of Enlightenment; reviewed is the key issue on today's role and place of enlightenment pedagogical ideal.

Key words: historiography; pedagogical ideal; enlightenment; ideal of education.

XVIII столетие часто характеризуют как «Век Педагогики» [26. С. 217]. «Педагогика может сделать все», — утверждал К. А. Гельвеций. Педагогике был придан статус науки со всеми вытекающими из этого последствиями. «Сия наука (она называется педагогикою) — писал в 1783 г. Н. И. Новиков, — еще мало изучена». Новая наука «о воспитании и на-

ставлении детей» еще не имела общепризнанных методов и представлялась ее апологету Н. И. Новикову «весьма запутанным и трудным делом».

Цель науки в просвещенческом понимании — всегда практическая, всегда — на благо человека. Если в Средневековье цель воспитания человека виделась в том, чтобы помочь ему встать на путь спасения души и обрес-

ти загробное блаженство, а педагогическим идеалом воспитания являлся человек благочестивый, то с приходом Просвещения все кардинально изменилось: теперь идеалом стал человек благополучный и полезный. По определению Н. И. Новикова (в согласии со многими другими Просветителями), цель педагогики — «благополучие детей и польза их государству». «Главный предмет есть тот, чтоб образовывать детей счастливыми людьми и полезными гражданами», — писал он [9. С. 290–296].

Образование как инструмент, делающий человека счастливым, был основан на идее о том, что просвещенный разум помогает понять причины и следствия. 10 января 1756 г., начиная читать университетский курс философии, преподаватель Николай Поповский говорил студентам: «Всяк счастья и несчастья своего сам причиною; то есть еже ли мы всегда рассматривали, какое действие какие за собой окончания и перемены произвести может, то бы все наши предприятия были нам удачны, или бы никогда не начинали того, что напоследок может служить нашему неблагополучию» [5. С. 158].

Схожим образом начинал в Германии свои лекции по моральной теологии в 1768 г. Иоахим Кемпе: «В стремлении к счастью, испытываемом нами всеми, наиболее важный вопрос, который должен задать себе разумный человек, это вопрос — как я могу достичь счастья?». В дальнейшем он писал: «Самые общие основы образования исходят из правильного понимания человека, в рассуждении его

призвания, его физической и духовной природы и их внутренних взаимосвязей, его способности к счастью и из служения обществу» [цит. по: 30. С. 93].

Этот педагогический идеал воспитания — счастье (или благополучие) и гражданство — выработанный просвещенческой мыслью, вплоть до сего дня оставался жизнеспособным, хотя и претерпел в контексте иных времен различные изменения. Менялось и само понимание «счастья» и возможности его обретения. Концентрация внимания на счастье, успехе — как его специфически понимал XVIII в., — стала предметом изучения в современных исследованиях (на русском материале см.: [7. С. 109–117]). Автор монографии «Идея счастья во французской литературе и мысли XVIII века» Р. Маузи выделял множество аспектов исследования — счастье и поведение, удовольствия, любовь, разум, добродетели и многое другое [21]. Однако счастье как педагогический идеал эпохи Просвещения осталось за пределами внимания исследователей.

Достижение счастья являлось сильной мотивацией для желания стать человеком просвещенным. Идеал «счастливого человека», «разумного человека» уводил в сторону от того факта, что, становясь на путь образования, учащийся оказывался объектом педагогических манипуляций, за него решали, что он будет воспитан, например, с ориентацией на идеал «сын Отечества» (т. е. гражданин и патриот). Таким Петр Великий пытался

воспитать своего сына, читая ему труды С. Пуффендорфа, однако, как известно, его педагогические манипуляции с Алексеем оказались неудачны. Современные исследования обращают особое внимание на эту сторону педагогики, порожденную Просвещением, которая ранее оставалась в тени.

В современном исследовании Марселя Грандьера [14] показывается, что просветители видели и в ребенке, и в неграмотном человеке «сырой материал», который должно преобразовать согласно просветительской педагогической программе. Взгляд на образование как на инструмент, с помощью которого можно достичь любых целей, был близок просвещенным правителям, ощущавшим себя педагогами. Даже программа Ж.-Ж. Руссо, ратовавшего за естественное воспитание без насилия над ребенком, по мнению некоторых исследователей, также содержала в себе идеи свободного манипулирования духовным миром воспитуемого [20]. Мысль о податливости человека образованию и воспитанию стала питательной почвой для смелых государственных реформ в области образования и просвещения, направленных на создание «нового человека». Просвещение мыслилось как государственное дело для воспитания «патриотов».

Современные исследования уделяют много внимания непосредственному изучению образовательных реформ, которыми был столь славен XVIII в. во всех странах Европы. Такой подход родился под влиянием трудов итальянского историка Ф. Вентури,

понимавшего феномен Просвещения как направление реформ и инноваций [33]. Однако последние оказались в разных странах столь различны по своим конкретным причинам, что понятие «просвещенный абсолютизм» оказалось размытыми и стало уходить из исторических исследований.

Рассмотрение мероприятий в области Просвещения в России (и не только в России) сделало возможным дать иную характеристику государству (в применении к Пруссии и к России): не «просвещенный абсолютизм», а «полицейское государство» [28]. Однако второе понятие скорее дополняет, чем заменяет первое, ибо при зарождении идеи создания полицейских органов на них возлагались «просветительские», «цивилизационные» функции: полиция защищает слабого от сильного, бедного от богатого. Как и школа, полиция была органом и просвещения, и контроля. Высказывание Петра Великого о том, что полиция есть «душа гражданства» есть явное тому свидетельство (подробнее см.: [6]).

Интерес правителей XVIII в. к образовательным реформам нуждается в анализе и объяснении. Ранее исследователи видели его причину исключительно в просветительском влиянии, которое трудно отрицать. Однако от их внимания ускользала другая цель образовательной политики, а именно: социальный контроль. К взгляду под этим углом подвели работы М. Раева, М. Фуко, Н. Элиаса. Сегодня образование часто рассматривается уже не как фактор просвещения, а как фактор

власти и социального контроля [11. С. 301], возникшего при раннем абсолютизме. Средневековые методы управления перестали быть эффективными: шел поиск новых институций — ими стали школа и полиция. «Я попытался показать, — пишет Дж. Мелтон, — что в XVIII в. школы (в Пруссии и Австрии — О. К.) стали главной целью государственной политики исключительно потому, что они предложили механизм для осуществления подчинения власти более мягкого действия» [22. С. 22].

Вопрос добровольного подчинения подданных властям, дабы в государстве существовал порядок, был одним из дискуссионных в век Просвещения. В концепции Руссо граждане подчиняются «высшей воле» без принуждения. Они хотят общего блага потому, что объединены одной культурой, являющейся источником морали. Они будут моральны моралью гражданства и свободны на основе этой морали [12. С. 11].

«Для правителей-реформаторов того времени, — отмечает Дж. Мелтон, — просвещенный подданный был тот, кто подчиняется добровольно и спонтанно, иначе говоря, просвещенный правитель требовал подчинения от своих подданных через любовь к нему, а не через принуждение» [22. С. 22]. Однако цель образовательных реформ просвещенного абсолютизма — создать мягкую форму подчинения — в Пруссии и Австрии провалилась [22. С. 239].

В проектах организации школьной системы разрешались и другие госу-

дарственные проблемы — индивидуальное и свободное развитие человека, за которое ратовали просветители, оказывалось вписанным в определенные государственные рамки. «Впервые школа признавалась инструментом реализации морального единства нации, объединяющим разрозненных индивидов. Впервые государству — и только ему — отводилась руководящая роль в этой важнейшей сфере общественной жизни» [8. С. 250]. Отсюда — «социальный заказ» педагогике создать «нового человека» — гражданина. Воспитание «Слуги Отечества» или «Сына Отечества» (фактически — перевод латинского «patriot») в России становится многозначной метафорой для педагогического идеала: в понятии «Отечество» сходились в единое целое представления о семье, о государстве и об его истории [29]. Представление о том, что природа человека чрезвычайно податлива педагогическим усилиям, подвело теоретическую базу под практику уничтожения всех индивидуалистических проявлений подданных в тоталитарных государствах, в частности, в России, считают некоторые исследователи [27. С. 124–133, 135–138].

Российский исследователь Г. Гутнер выстраивает свою концепцию отношений государства и Просвещения: «Идеология Просвещения подразумевает эффективное использование знаний. Именно это постоянно подразумевается при реализации любого просветительского проекта. В нем всегда присутствует прагматическая цель». Государство, осуществляющее «социальный про-

ект» Просвещения, придает просвещению характер «вербовки кадров для обслуживания государственной системы». Уверенность в том, что просвещение — дело исключительно государственное, приводит к убеждению, что «образование ни при каких условиях не должно быть частным делом, поскольку есть способ приспособления людей к государственным нуждам». Однако противоположный проект Просвещения — ориентированный не на государство, а на рынок, имеет те же прагматические, утилитарные цели. «В этой ситуации образование также носит сугубо инструментальный характер» [1].

Создать «нового человека» при помощи педагогики для собственных целей стремилось не только государство, но и французские революционеры, и американские колонисты, и «средний класс» европейских государств, используя для этого педагогический инструментарий, в том числе и детскую литературу [25. С. 4–5], которая в настоящее время изучается с большой интенсивностью.

Педагогический идеал, воплощенный в высоких понятиях счастья и гражданства (патриотизма), пытался соединить в себе два трудно соединимых вектора — личностный (счастье) и общественный (гражданство).

Безоговорочно позитивное отношение западной культуры к зарождавшейся просветительством научной педагогике сегодня оказывается сильно поколебленным. Отметим здесь некоторые из многих пунктов постмодернистской критики (см. из пос-

ледних работ: [2, 10, 13, 18, 23, 32]), направленной в адрес просвещенческой парадигмы [15], и реакцию на нее исторических исследований.

«Просвещение в широком понимании этого явления возможно приравнять ко всей современности, почти ко всему, принадлежащему Западной цивилизации, и потому его можно заставить быть в ответе практически за все, что вызывает неудовольствие, особенно среди приверженцев постмодернизма и противников западной цивилизации» [12], — отмечает известный американский исследователь Р. Дарнтон. Поэтому исторические исследования, посвященные проблематике XVIII в., оказываются в особом положении: современное негодование по поводу «плодов Просвещения» столь значительно, что сделало невозможным игнорирование постмодернистской критики даже для тех историков, которые не хотели бы втягиваться в современную полемику. Постмодернистская позиция затрагивает историков Просвещения не только в отношении критики просвещенческой парадигмы как таковой, но и в отношении критики тех методов и способов, которыми до недавнего времени создавалась историческая наука.

Список претензий к Просвещению столь велик, что здесь отметим лишь некоторые из них, наиболее близко связанные с нашей темой.

Многие мыслители Просвещения ратовали за сильную государственную власть, организующую в стране порядок. Это в дальнейшем, по мнению некоторых исследователей, при-

вело к рождению тоталитаризма [16. С. 12–35]. В то же время Просвещение повинно в том, что разрушило монархические устои и привело к Французской революции. Из этого следует, что связь Просвещения с политическими системами давало последним возможность создавать свои идеологемы и воплощать их через освещенный авторитетом Просвещения педагогический идеал.

Просвещение обвиняется в целенаправленном формировании принципов мышления, направленного на обобщения. Оно выражается в стремлении к созданию обобщающих понятий, под которые мыслительными процедурами подводятся самые различные феномены. Просвещение приучило к систематизации фактов, из которых выделяются главные и выносятся за скобки второстепенные (о том, в какие тупики заводит подобный метод в изучении социальной истории см.: [3]). Последние, таким образом, не включались в научную «систему» и теряли свою реальную значимость. Понятие «педагогический идеал», структурирующее педагогическую мысль современности, также относится к таковым понятиям и разделяет их слабые стороны.

Именно Просвещение стало создавать обобщающие гуманитарные тексты (story) или «мета-нарративы» (определение, введенное французским постмодернистом Жаном Франсуа Лиотаром [19]), растворяющие в себе множество частных и конкретных сюжетов, значимость которых, таким образом, утрачивается. Сложился и мета-нарратив о Просвещении, обоб-

щенный и не учитывающий его многообразных форм, разных воплощений одного «идеала».

Критике подвергается отношение Просвещения к «человеческому фактору». Просвещение аналогичным указанному выше образом — «обобщающим» и абстрактным — относилось и к людям, что уводило от понимания индивидуальности и культурной уникальности людей. И в то же время оно основывалось на индивидуализме, но апологетике самостоятельной, критически мыслящей личности.

Возведение просвещения и интеллекта в абсолютную ценность означало унижение тех, кто «иной» и кто «не просвещен». Просветители часто использовали образ «дикого» Востока, чтобы подчеркнуть образованность Запада. «Счастье» и «гражданство» в том виде, в котором они понимались западной культурой, следовало освоить и другим культурам, чтобы стать «просвещенными».

Постмодернисты противопоставляют этому пониманию свое понимание просвещения или познания, которое не абсолютно, а ситуативно и зависит от конкретных обстоятельств и поведенческих практик. Например, крестьянин не просвещен в области философии, зато он просвещен в области севооборота, о котором мало что знает интеллект.

Просвещение подвергается и феминистской критике за то, что философы в основном заботились лишь о мужской части человечества и, говоря о равенстве, отнюдь не имели в виду женское равноправие [см.: 24].

Раскрыв перед женщинами большие возможности в образовании, они не имели в виду их серьезной реализации в научной и политической сферах.

Просвещение уничтожило тот моральный позитив, который несла в себе религиозность, и стало объяснять мир исключительно на рациональных началах. Образование, считали Просветители, «тренируя» разум, дает возможность человеку самостоятельно разобраться, что есть добро, а что — зло. Философы Просвещения полагали, что на основе разума возможно построить новый мир, свободный от старых традиций. Однако попытки создать вместо религии моральную философию провалились, приведя современность к моральному банкротству.

Просвещение вселило в людей неоправданную веру во всемогущество науки. Наука олицетворяла собой «просвещение» или познание мира, и ее методами просветители стремились решать все вопросы (Джеффри Суттон полагает, что это упрощенный взгляд, порожденный феминистской литературой [31. С. 347]). К настоящему времени идея о том, что разум и процесс познания не имеют границ, подвергается большим сомнениям так же, как и взгляд на природу как на объект манипуляций и эксплуатации.

Историки, занимающиеся исследованием Просвещения, реагируя на постмодернистский дискурс, с одной стороны, пытаются его дискредитировать как непрофессиональный, не учитывающий исторического контекста, а с другой — принимать во внимание высказанную критику. Среди авторов,

пишущих о Просвещении, выделяются две группы: одних интересуют вопросы современности, и от них они «спускаются» вглубь времен, пытаются нащупать истоки вопроса (такой путь именуют «генеалогическим» или «виггизмом»), других, напротив, интересует не современность, а исключительно — прошлое (такой подход называют «антикварным»). Некоторые авторы пытаются найти «третий путь» в диалоге культур. Так, Л. Клейн пишет, что «острые» проблемы века Просвещения были иными, чем проблемы современности, и, одновременно, в ней еще ощущается их резонанс. Историки же изучают не только те идеи и практики, которые живы и сегодня, но и те, что были отброшены жизнью, те пути, которые остались в стороне. Поэтому Просвещение — повод для диалога времен [17. С. 166]. Одной из проблем в этом диалоге, интересной для историка и важной для педагога, является вопрос о роли и месте просвещенческого педагогического идеала в современности.

Нужен ли современной педагогике понятие «идеал», порожденный Просвещением? Принимает ли оно «антикварный» характер или оно необходимо, чтобы концептуализировать педагогическую мысль? Каковы прагматические цели «идеалов», и сколь они новы в современных педагогических направлениях? Используется ли понятие «педагогического идеала» а современной государственной политике? Это некоторые из тех вопросов, которые историк, «движущийся» в своем познании из прошлого в будущее, вправе задать знатокам современности.

Список литературы

1. Гутнер, Г. Просвещение как социальный проект / Г. Гутнер // Неприкосновенный запас. — 2002. — № 5. — С. 26–32.
2. Ильин, И. Постмодернизм: словарь терминов / И. Ильин. — М. : ИНИОН РАН, 2001. — 384 с.
3. Копосов, Н. Е. Как думают историки / Н. Е. Копосов. — М. : Новое литературное обозрение, 2003. — 326 с.
4. Корнетов, Г. Б. Парадигма педагогики манипуляции / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. — М. : АСОУ, 2001. — Вып. 7. — С. 10–13.
5. Кошелева, О. Е. Неизвестная речь Николая Поповского / О. Е. Кошелева, Б. Н. Морозов // История СССР. — 1980. — № 3. — С. 156–161.
6. Кошелева, О. Е. Полиция есть душа гражданства [Электронный ресурс] / О. Е. Кошелева // Отечественные записки: электронный журнал. — 2004. — № 2. — Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru> — Дата обращения: 12.10.11.
7. Кошелева, О. Е. Ракурсы «щастья» в России XVII–XVIII веков / О. Е. Кошелева // Казус 2002. Индивидуальное и уникальное в истории. — М. : ОГИ, 2003. — Вып. 4. — С. 109–117.
8. Мир Просвещения: исторический словарь. — М. : Памятники исторической мысли, 2003. — 668 с.
9. Новиков, И. Н. О воспитании и наставлении детей / И. Н. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII. — М. : Мир, 1986. — С. 290–296.
10. Clark, J. Our shadowed present: modernism, postmodernism and history / J. Clark. — London : Atlantic Books, 2003. — 500 p.
11. Cohen, S. History of Education in the Postmodern Era. Introduction / S. Cohen, M. Depaepe // Paedagogica Historica. — XXXII. — 1996. — № 2. — 301 p.
12. Darnton, R. George Washington False Teeth / R. Darnton. — New York : Norton, 2003. — 192 p.
13. Docherty, T. Postmodernism: a reader / T. Docherty. — New York : WW Norton and Co. Cronon, William, 2003. — 281 p.
14. Grandière, M. L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle / M. Grandière. — Oxford : Voltaire Foundation, 1998. — 239 s.
15. Gray, J. Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age / J. Gray. — London : Routledge, 1995. — 65 p.
16. Horkeimer, M. Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente / N. Horkeimer, T. Adorno. — Frankfurt am Main : Fischer, 1988. — P. 12–35.
17. Klein, L. Enlightenment as Conversation / L. Klein // What's left of Enlightenment? — New York : Norton, 2003. — P. 166.
18. Lyotard, J.-F. Defining the postmodern / J.-F. Lyotard // Cultural studies reader. — Paris : Ellipses, 2001. — P. 142–145.
19. Lyotard, J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge / J.-F. Lyotard. — Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984. — 23 p.
20. Martin, X. Human Nature and the French Revolution. From the Enlightenment to the Napoleonic Code / X. Martin. — Oxford, 2002. — 184 p.
21. Mauzi, R. L'Idée du Bonheur dans la littérature et la Pensée Française au XVIII siècle / R. Mauzi. — Paris : Armand Colin, 1967. — 307 p.
22. Melton, J. H. Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria /

J. H. Melton. — Cambridge : Cambridge University Press. — P. XXII.

23. Mohanty, S. Literary theory and the claims for history: postmodernism, objectivity, multicultural politics / S. Mohanty. — Ithaca : Cornell University Press, 1998. — 215 p.

24. O'Brien, K. The feminist critique of Enlightenment / K. O'Brien // The Enlightenment world ; ed. by M. Fitzpatrick, P. Jones, Ch. Knellwolf, I. McCalman. — London : Routledge, 2004. — 621 p.

25. O'Mally, A. The Making of the modern child. Children's literature and childhood in the late XVIII century / A. O'Mally. — New York : Routledge, 2003. — 297 p.

26. Perry, G. Education and the Reproduction of the Enlightenment / G. Perry // The Enlightenment world ; ed. by M. Fitzpatrick, P. Jones, Ch. Knellwolf, I. McCalman. — London : Garland Publishing, 2004. — 217 p.

27. Pipes, R. Russian Revolution / R. Pipes. — New York : Knopf, 1990. — 352 p.

28. Raeff, M. The well-ordered police state. Social and Institutional Change through Law in the Germanies and Russia 1600—1880 / M. Raeff. — New Haven & London: Yale University Press, 1983. — 179 p.

29. Schierle, I. 'Syn otecestva': Der 'wahre Patriot' / I. Schierle // Russische Begriffsgewerke der Neuzeit. Koeln ; Wien (in druck). — New York : Knopf, 1990. — 265 p.

30. Schmitt, H. On the Importance of Halle in the Eighteenth Century for the History Education / H. Schmit // Paedagogica Historica. — XXXII (1996) 1. — Potsdam : the Old Regime Colleges, 1996. — 93 p.

31. Sutton, J. V. Science for the Polite society. Gender, culture and the demonstration of Enlightenment / J. V. Sutton. — Oxford : Oxford University Press, 1998. — 347 p.

32. Tompthon, W. Postmodernism and History / W. Tompthon. — Besingstoke (u.a.), 2003. — 197 p.

33. Venturi, F. Italy and the Enlightenment. Studies in a Cosmopolitan Century / F. Venturi. — London : Longman, 1972. — 201 p.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Т. В. Врачинская

КОНФЛИКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (XIX – середина XX века)

УДК 371.5
ББК 74.03

В статье рассматриваются взгляды педагогов России XIX – середины XX века на конфликт в педагогическом взаимодействии между учителем и учеником, рассматривается смысловой аналог понятия конфликт, обосновывается возможность переноса педагогических воззрений на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика при переходе из одной эпохи в другую.

Ключевые слова: конфликт; динамические признаки конфликта; педагогическое взаимодействие; ситуации; нарушения дисциплины; поощрения; наказания; конфликтность личности

T. V. Vrachinskaya

CONFLICT OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN DOMESTIC PEDAGOGICS (XIX – mid XX centuries)

The article reviews judgements of Russian pedagogues of XIX – mid XX centuries on the conflict of pedagogical interaction between the teacher and the pupil; the article presents the notional analog of conflict; it justifies the possibility of transferring pedagogical ideas on pedagogical interaction conflict between the teacher and the pupil while transferring from one epoch to another.

Key words: conflict; dynamic attributes of conflict; pedagogical interaction; situations; misconduct; stimulation; punishment; proneness to conflict.

В педагогике XIX — середины XX века отсутствует термин «конфликт». Тем не менее, конкретизированные ранее представления о понятии «конфликт в педагогическом взаимодействии» определяют его содержание через «противоречие». В связи с этим представляется возможным систематизировать взгляды педагогов России XIX — середины XX века на конфликт в педагогическом взаимодействии между учителем и учеником, используя его смысловой аналог.

В XIX — середине XX века в педагогических текстах отечественных педагогов главным образом фиксировались следующие противоречия:

— между педагогическими целями учителя и жизненными устремлениями, интересами, целями ребенка — тип «деятельностные конфликты» (Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, Д. Н. Узнадзе);

— между интересами отдельного ребенка и всего коллектива — тип «ценностно-ролевые конфликты» (Д. Н. Узнадзе, А. С. Макаренко);

— между особенностями среды, в которой формировалась личность учащегося и педагога, — тип «ценностно-ролевые конфликты» (Н. А. Корф, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, Д. Н. Узнадзе);

— между школьным режимом и личностно-значимыми потребностями и интересами ребенка — тип «организационные конфликты» (К. Н. Ушинский, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель);

— между тем, что педагог заставляет делать ученика, и тем, что действительно необходимо, — тип «этические конфликты» (Н. А. Добролюбов);

— между содержанием и формой подачи требований педагога, «кажущееся противоречие» — тип «этические конфликты» (П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский).

Можно сделать вывод об аналогичности причин конфликтов, возникающих в педагогическом взаимодействии учителя и ученика, в отечественной педагогике периода XIX — середины XX века и современности. Это обосновывает возможность переноса педагогических воззрений на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика при переходе из одной эпохи в другую.

В отечественной педагогике XIX — середины XX века в качестве наиболее распространенной конфликтной ситуации выделялась *ситуация нарушения дисциплины* (Н. А. Корф, К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, А. С. Макаренко). В поддержании дисциплины отечественные педагоги видели основное средство предотвращения противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии.

В педагогике начала XIX в. превалировал жесткий подход к поддержанию школьной дисциплины, что отвечало требованиям религиозного и социального аспектов образования. Педагоги, придерживающиеся этого метода, абсолютизировали внешний контроль как совершенно необходимый для профилактики конфликтов.

Однако с середины XIX в. под влиянием мотива свободы, зазвучавшего в педагогической теории и практике, на первый план вышли мягкие способы поддержания дисциплины.

Вытекающая из нарушения дисциплины *ситуация наказания* также признавалась конфликтной ситуацией педагогического взаимодействия. Однако, несмотря на признание отрицательных моментов системы наказаний, педагоги обоснованно указывают на ее необходимость (Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, И. О. Фесенко, А. С. Макаренко). Провинность требует наказания, следовательно, учитель обязан наказывать ученика, причем даже тогда, когда его поступок был продиктован необходимостью. Возможно, что в этом случае каждый отдельный ученик и невиновен и его поступок сам по себе не нуждается в наказании. Но поскольку он член школы и нарушил установленные в школе правила, то должен быть обязательно наказан. В противном случае, каждое отдельное явление может служить плохим примером для других, и таким путем нарушение всеобщего порядка может превратиться в систему. Таким образом, вырисовывается ситуация, когда воспитатель вынужден проявить несправедливость и осознанно способствовать возникновению конфликта, тем самым утверждая большую справедливость.

В отечественной педагогической мысли в качестве конфликтной также рассматривается *ситуация поощрения*. При этом указывается на присутствие элемента соревновательности

и соперничества, наблюдающегося при выделении какого-либо ученика, что может негативно сказаться на остальных, а также породить обиду на учителя и спровоцировать конфликт (В. И. Фармаковский, Н. Ф. Бунаков). Нередко превосходство для одного означает неудачу для другого, такое враждебное напряжение порождает страх неудачи с перспективой потери самоуважения. В числе наиболее часто применяемых мер поощрения педагоги выделяют предоставление дополнительных прав, что может привести к противопоставлению отдельных учеников коллективу, что также создает конфликтную ситуацию.

Таким образом, в педагогической мысли XIX — середины XX века в качестве конфликтной выделялись ситуации нарушения дисциплины, поощрения и наказания.

Конфликтность личности влияет на ее поведение в конфликте в педагогическом взаимодействии. В XIX — середине XX века деление субъектов педагогического взаимодействия на типы проводилось по трем направлениям: с учетом социального фактора, возраста и индивидуальных психологических характеристик.

Идея о наличии связи между конфликтностью личности ребенка и окружающей его социальной средой существовала в отечественной педагогике на протяжении всего исследуемого периода.

Первые упоминания о взаимосвязи социальной среды, в которой воспитывается ребенок, и его поведения, отношения к людям прослеживаются

в работах революционных демократов (В. Г. Белинский, А. И. Герцен), признававших социальную обусловленность характера личности, а также зависимость воспитания от социального строя, быта, нравов и традиций.

В 60–70-е годы XIX в. основанные Н. Х. Весселем прогрессивные журналы «Учитель» и «Педагогический сборник» стали центром, вокруг которого объединились передовые круги ученых, заинтересовавшиеся проблемами влияния социальных факторов на поведение ребенка (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др.). Ими обозначены следующие условия формирования конфликтных личностей: отсутствие уважения к людям в среде, где воспитывается ребенок; крайности в воспитании: слишком страстная, неразумная любовь к ребенку либо, напротив, отсутствие внимания взрослых, их равнодушие; атмосфера злобы, грубости, недоверия, подозрений, наказаний и оскорблений; гнетущая бедность и необеспеченность семьи. Итогом дискуссий педагогов стал вывод о необходимости уделять пристальное внимание в становлении личности ребенка социальным факторам и характеру внешних воздействий на него, начиная с раннего детства.

В послереволюционное время проблема влияния среды на конфликтность личности приобрела новую окраску — появились исследования о молодежной субкультуре (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко). Был поднят вопрос об образе жизни, который ведут молодые люди, и необходимости сделать

его педагогически целесообразным и открытым для влияния происходящих в обществе прогрессивных изменений. В середине XX века процесс включения человека в общество становится предметом специальных исследований и формулируется как проблема социализации.

Таким образом, в отечественной педагогике XIX — середины XX века были созданы определенные предпосылки для изучения взаимосвязи социальной среды и поведения во взаимоотношениях, во взаимодействии с людьми. В результате педагоги XIX—XX вв. стали обращать внимание на важную роль внешних обстоятельств (В. Г. Белинский, Н. Х. Вессель, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский). К важнейшим условиям были отнесены прежде всего организация быта (Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский); взаимоотношения в семье (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт); детская субкультура (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко).

Возрастные особенности учеников, определяющиеся специфическими чертами поколений, их ценностные предпочтения, привычный уклад жизни, пересекаясь с социальными, создают еще больший конфликтный потенциал. В XIX — середине XX века педагогами выделялись возрастные периоды, в которые склонность к конфликтному взаимодействию является составляющей развития личности (П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский).

Школьники младших классов реже всего вступают в конфликтные взаимо-

действия с учителем в силу характерной данному возрасту недолговечности эмоциональных переживаний. У ребенка младшего школьного возраста начинает формироваться и проявляться собственная позиция, собственное мнение, которое нередко противоречит мнению взрослого, но у него недостаточно навыков отстаивания этой позиции. В конфликтной ситуации ребенок младшего школьного возраста всегда ждет от педагога помощи и поддержки.

Для старших школьников характерно увеличение числа конфликтов в педагогическом взаимодействии. Причины этого кроются в следующем: предъявление к взрослым завышенных требований при снисходительном отношении к собственному их несоблюдению; сосуществование в поступках и сознании старшеклассников принципиальности в большом и беспринципности в малом; эмоционально завышенные переживания личных неудач, неприятностей, гипертрофируемых в горе, толкающих старшеклассника к неоправданным поступкам.

Подростковый возраст, связанный с самоутверждением и самореализацией личности ребенка и осложненный радикальной физической перестройкой организма, — наиболее конфликтный возрастной период.

Развитие педагогической антропологии и педологии стало предпосылкой обращения к вопросу взаимосвязи конфликтности личности и определенных индивидуальных психологических особенностей (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Лазурский и др.).

Сравнение современного облика педагогической конфликтологии как самостоятельной отрасли педагогического знания, ее проблематики с содержанием основных идей, высказанных педагогами XIX—XX вв., дает возможность заключить, что основной круг научных понятий, проблем и направлений в изучении конфликтности личности, обозначенных ими, — социальные, возрастные, индивидуальные характерологические особенности — были охарактеризованы, глубоко поняты и аргументированно представлены уже на начальном этапе ее возникновения.

Вопрос о *функциях конфликта* в педагогическом взаимодействии рассматривался в отечественной педагогике XIX — середины XX века в рамках двух парадигм: представления о конфликте только как о разрушительном явлении (характерно для первого периода приведенной в исследовании периодизации взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии) и как о созидательном факторе (формируются, начиная со второго периода указанной ранее периодизации).

Применительно к педагогическому взаимодействию учителя и ученика в отечественной педагогике XIX — середины XX века выделены следующие *функции*: информирование о наличии противоречия, требующего разрешения (информационная); стимулирование к познанию интересов, ценностей, позиций, сталкивающихся в противоборстве субъектов педагогического взаимодействия (познавательная); приобретение субъектами педагогического взаимодействия полезного опыта

разрешения противоречий (образовывающая); содействие объединению субъектов педагогического взаимодействия в совместном противостоянии оппонентам (интегративная); ускорение адаптации отдельных индивидов в коллективе (социализирующая).

Анализ развития взглядов на *динамические признаки* конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика в XIX — середине XX века позволил выявить три тенденции в способах предупреждения и разрешения конфликтов: тенденция насилия как основное средство разрешения конфликта, тенденция предоставления свободы ученику как средство предупреждения конфликта и тенденция коллективизма как средство предупреждения и разрешения конфликта.

В отечественной педагогической мысли начала XIX в. часто отмечалось доминирование физического насилия, используемого в качестве средств предупреждения и разрешения конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика, что подчеркивает конфликтность существовавшей педагогической системы.

Выделены причины применения насилия как крайней формы разрешения конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика: нарушение учащимися правил дисциплины, непослушание; деспотизм учителя; эффективность насилия; желание искоренить упрямство ребенка.

В противовес насилию в педагогике конца XIX в. возникает понятие «ненасилие». Современной наукой ненасилие определяется как философско-

этическая концепция, исключающая насилие и умышленное причинение вреда ради достижения социальных и личных целей.

Отказ от физического насилия в образовании породил две тенденции в развитии взглядов на разрешение конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика: тенденция предоставления свободы ученику как средство предупреждения конфликта (основополагающая идея тенденции — умение совершать ненасильственные действия, в основе которых лежит способность человека предоставлять свободу другому человеку и самому себе) и тенденция коллективизма как средство предупреждения и разрешения конфликта (для тенденции характерно изначально предупреждать конфликт авторитарными методами и таким образом не доводить его до насильственного разрешения).

В конце XIX в. в отечественной педагогике усилился мотив свободы ребенка, определивший тенденцию предоставления свободы ученику как средство предупреждения конфликта.

В качестве объективных внешних условий (условий на уровне политики государства), способствовавших развитию педагогики свободы как средства предупреждения противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии, выделяются: секуляризация общества; отказ от принудительного устройства школы; утверждение принципов гуманизма в теории и практике воспитания.

В качестве объективных внутренних условий (условий, создаваемых внутри школы), способствовавших развитию педагогики свободы как

средства предупреждения противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии, выделяются: признание за учащимся права на свободу в качестве основы системы педагогических ориентиров; основополагающими принципами педагогики должны стать свобода и жизнь. Если школа хочет действительно стать фактором образования, она должна слиться с жизнью.

Организационными условиями обеспечения свободного воспитания как профилактики конфликтов в педагогическом взаимодействии выступают: переход от стиля педагогического взаимодействия «подчинение» к сотрудничеству; изменение позиции педагога в учебно-воспитательном процессе — переход от позиции «начальника», указывающего, что делать ребенку, и решающего его проблемы, к позиции консультанта, осуществляющего «развивающую помощь»; уменьшение приказаний, даваемых детям в процессе взаимодействия; индивидуализация процесса воспитания; исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса; перевести культуру из статуса внешней, показной по отношению к личности, в статус истинной внутренней культуры личности.

Свободное воспитание в качестве средства предупреждения конфликта в педагогическом взаимодействии устраняет такие причины, как конфликты восприятия. Поскольку зачастую за взаимодействием выступает его перцептивный аспект — осуществляемое во взаимодействии взаимное восприятие его участников. Предоставле-

ние учащимся свободы изменяет сам характер взаимодействия, устраняет отрицательное воздействие ореола «принудительности» и сводит к минимуму конфликты, возникающие из-за неподчинения ученика учителю.

Еще одна линия в отечественной педагогике, которую можно рассматривать в аспекте педагогической конфликтологии, — это коллективизм. Анализ показал, что предпосылки возникновения идеи коллективизма в отечественной педагогике относятся к началу XIX в., когда революционные демократы высказали идею о соотношении общественного и личного во взаимоотношениях. В конце XIX в. к идее коллективизма вновь обратился Л. Н. Толстой, впервые обозначив проблему детского коллектива — соперничество.

Основоположником идеи коллективизма в отечественной педагогике стал А. С. Макаренко. На примере колонии им. М. Горького прослеживается эволюция отношений между педагогами и их воспитанниками — от конфликтных до конструктивно разрешенных. Для предупреждения и разрешения конфликтов, возникающих в педагогическом взаимодействии, предлагался вариант, когда неформальную группу и формальную организацию образуют одни и те же люди.

Таким образом, установлено существование двух подходов в развитии взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика. Первый подход акцентирует внимание на разрушительных функциях конфликта, второй рассматривает конфликт как источник развития.

А. В. Уткин

**МИССИЯ УЧИТЕЛЯ
В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОБЛЕМАТИКЕ ВСЕРОССИЙСКИХ
СЪЕЗДОВ УЧИТЕЛЕЙ
(вторая половина XIX – начало XX века)**



УДК 371.122

ББК 74.03

В статье анализируется деятельность съездов учителей России с 70–80-х гг. XIX – начала XX века, прослеживается динамика изменения тематики съездов от узкометодических вопросов до вопросов правового статуса учительства и профессионального объединения, до требований демократических преобразований в школьной системе и резкой критики антиправительственной политики в области просвещения с разработкой радикальной программы школьных преобразований.

Ключевые слова: учительские съезды; миссия; педагогические конференции; учительские сообщества; Всероссийский съезд народных учителей; личность учителя; педагогическая деятельность.

A. V. Utkin

**TEACHER'S MISSION IN SOCIO-PEDAGOGICAL
AGENDA OF ALL-RUSSIAN TEACHERS' CONGRESSES
(second half of the XIXth –
beginning of the XXth century)**

The article analyzes the activity of teachers' congresses in Russia from the 70-80's of the XIXth – beginning of the XXth century. Traced are the topics of the congresses from purely methodological issues to the issues of legal status of teacher's community and professional unions, the demands for democratic changes in school system and scathing criticism of antigovernmental policy in education together with the need for development of a radical program of school reform.

Key words: teachers' congresses; mission; pedagogical conferences; teachers' communities; all-Russian teachers' congresses; teacher's personality; pedagogical activity.

Ситуацию начала XX столетия многие выдающиеся педагоги и общественные деятели того времени сравнивают с общественно-педагогическим подъемом, который переживала страна в памятные 60-е годы XIX века. Вопросы образования занимают почетное место на страницах печати, становятся популярными педагогические и детские журналы, рассматриваются методы и приемы преподавания, разрабатывается большое количество новых учебных программ, вновь широко организуются педагогические и общеобразовательные курсы для народных (земских) учителей; оживляется и обновляется работа в самой школе [32. С. 10–11].

По мере развития народного образования и формирования учительской интеллигенции прогрессивная часть учительства все более стремится к профессиональному объединению. Создаются разнообразные учительские общества и организации, проводятся собрания педагогов, учительские курсы и съезды. В этом особенно нуждаются сельские учителя, принимающие активное участие в общественной жизни и играющие ведущую роль в просвещении широких крестьянских масс.

В России учительские съезды были одной из важных форм общественно-педагогического движения. Они способствовали развитию педагогической мысли, консолидации учительства, стимулировали творческий поиск и обмен опытом.

Первой организованной, хотя и кратковременной, эпизодической региональной формой профессионального объединения учительства явились уездные и губернские педагогические съезды, которые стали проводиться еще с 60-х годов XIX века. По определению «учителя учителей» Н. Ф. Бунакова: «Съезд — собрание полноправных лиц, стоящих у одного и того же дела, желающих объединиться между собою, поделиться друг с другом своими наблюдениями, опытами, размышлениями и выводами в интересах общего дела, сообща обсудить и выяснить волнующие их вопросы, недоразумения и затруднения, потолковать о лучшей постановке и о возможном усовершенствовании общего дела» [4. С. 100].

На съездах-курсах обычно рассматривались конкретные дидактические и методические вопросы, а также насущные организационные проблемы. Вначале разрешение на проведение съездов учителей выдавал только губернатор или министерство народного просвещения, но количество заявок на проведение педагогических курсов и учительских съездов было настолько велико, что правительство вынуждено было в 1870 г. дать официальное разрешение на устройство учительских съездов, а в 1872 г. утвердить положение о краткосрочных педагогических курсах для народных учителей. Масштабность данной формы повышения квалификации учительства была более чем популярна — в 1871 г. съезды учителей земских начальных

школ состоялись в 48 уездных и губернских центрах, а курсы — в 14 центрах, а в 1872 г. — соответственно — в 53 и 10 [18. С. 112].

Кроме курсов и съездов, по правилам 1899 г. могли устраиваться педагогические конференции (под руководством инспектора училищ) — это кратковременные совещания инспектора с приглашенными им же учителями по каким-либо отдельным учебным вопросам. В составленном Министерством народного просвещения «Положении о начальных училищах» одна из статей (статья 30) предусматривала также организацию педагогических совещаний, организуемых местным училищным советом. Кроме преподающих в начальных училищах, в педагогических совещаниях могли принимать участие с правом голоса члены училищного совета и представителя попечительств. Цель совещаний в законопроекте формулируется самым общим образом — для ближайшего рассмотрения школьных дел. Однако большинством современников отмечалось, что, несмотря на поощрение учебным начальством данных форм обсуждения педагогических проблем, они не получили распространения и не имели никакого влияния на общее развитие народного образования [8. С. 93].

1870—90-е гг. — время активного профессионального объединения учителей и в европейских странах. Действующие в них учительские организации эффективно использовали такую форму повышения квалифи-

кации учительства, как курсы, педагогические собрания и съезды. Так, в Германии инициативу проведения временных курсов приняли на себя учительские союзы. Поддерживаемые правительством, городскими самоуправлениями и частными пожертвованиями, они провели с 1874 по 1899 гг. 678 курсов, в которых участвовало 10.108 человек. Курсы имели выраженный общеобразовательный характер. Основными учебными предметами на этих курсах были: педагогика, психология, методика преподавания, история, география, математика, физика, химия, политическая экономия, законоведение, бухгалтерия, учение о торговле, торговое и вексельное право [3. С. 209].

Съезды-курсы семидесятых годов в России имели свою специфику и преследовали двоякую цель: во-первых, они должны были служить заменой общеобразовательной и педагогической подготовки учителя, практическим воплощением идей, изложенных в педагогической и учебной литературе, и, во-вторых, съезды являлись «совещательными собраниями» учащихся по всем вопросам школьного дела. Для осуществления той и другой задачи руководители съездов обычно определяли следующий режим работы: по утрам руководители читали лекции и вели практические занятия в школе при курсах, с их последующим обстоятельным обсуждением; далее следовали анализ уроков, проведенных как руководителями, так и пробных уроков, проведенных учителями. По

вечерам устраивались собрания, на которых читались и обсуждались рефераты и доклады участников съездов по различным вопросам школьного дела и обсуждались вопросы, предложенные на самом собрании участниками собрания. Все это происходило не по каким-либо правилам, а каждый раз в соответствии с реальными потребностями аудитории [19. С. 5].

Н. Ф. Бунаков, руководивший многими учительскими съездами того времени, говоря об их значении для народных учителей, акцентировал внимание на духовно-нравственном аспекте их деятельности: «Съезды возбуждают мысль и самодеятельность работников народной школы, сближают их между собой, воодушевляют их, придают им много бодрости, энтузиазма и сил для возможно живого, лучшего, плодотворного исполнения их трудного дела. Учитель, благодаря обмену наблюдений и мыслей, спорам, общему интересу, его сближающему, проникается сознанием важности и ответственности своего дела и поста, стремлением к самоусовершенствованию, нравственно подымается». [19. С. 6].

Именно в это время на съездах учителей и создавалась русская земская школа, быстро порвавшая со старыми методами преподавания. То же самое, но в большей степени можно сказать о педагогических обществах, которые отличались от съездов первой половины семидесятых годов только тем, что общество — организация, действующая на постоянной и добровольной основе.

Большое значение учительские съезды имели в период нового общественного подъема, вызванного революционной ситуацией конца 70-х — начала 80-х гг. Эти съезды не ограничивались задачей повышения профессиональной подготовки учителя, а поднимали важные вопросы, касавшиеся условий его труда и быта, мер по улучшению народного образования.

Почетный член Петербургского педагогического общества (1870), Московского комитета грамотности (1873) Н. А. Корф, имевший немалый опыт работы с учителями, главную пользу съездов видел в том, что «каждый из учителей, выслушав о том, что достигнуто его собратом, почерпнет мужество и полезные уроки для себя самого в опыте лица, ему равного по сведениям и подготовке к делу». Самообщение между учителями на съезде, — отмечает он, — в высшей степени «благотворно как средство к установлению единства действий и к возбуждению в учителях честного самолюбия друг за друга, корпоративной чести и силы, вместо разрозненного одиночества, среди которого проходит для каждого учителя весь учебный год» [11. С. 216].

П. Ф. Каптерев, придавая высокое значение учительским съездам как эффективной форме профессионального объединения учителей, отмечает, что по своему преобладающему характеру учительские съезды до 1874 г. ввиду «необычайной слабости учителей в педагогике, ввиду неумения их толково преподавать, были методо-

логическими». Следует заметить, что Петр Федорович использует определение понятия «методология» в его первоначальном значении — как науке о способах достижения поставленных целей, имея в виду дидактические вопросы, связанные с методами и приемами обучения.

Он выделяет три позиции, доминировавшие в это время в отношении земства к учительским съездам и курсам. Некоторые земства в съездах и курсах для учителей видели главное и лучшее средство их подготовки: они полагали, что педагогические съезды учителей большей частью заменят учебный курс семинарий, потому что учителям недостает не научного образования, а методических знаний, приобрести которые — работа шести недель. Другая земская позиция заключалась в том, что учительские курсы должны существовать не вместо постоянных учительских школ (семинарий), а наряду с ними, чтобы знакомить учителей с новыми приемами, обновлять прежние знания, давать возможность взаимного обмена мыслями, отдыха, запаса новых сил и т. д.

Наконец, большинство земств видело в учительских съездах и курсах лишь временное явление, пока земство не создаст контингент хороших учителей в своих учительских школах и семинариях, а потому полагало необходимым серьезно озаботиться устройством учительских семинарий [22. С. 31—32].

Такое проявление земской инициативы в деле образования, как земс-

кие губернские учительские съезды 70-х годов, было вскоре взято правительством под контроль — съезды потеряли свой общественный характер и были заменены краткосрочными педагогическими курсами уездного масштаба. Однако и курсовая подготовка учителей вызывала опасения со стороны чиновников; особенно настойчиво министерство требовало, чтобы на курсах не трактовались общие, педагогические и психологические вопросы.

Выступая против широкой общеобразовательной подготовки учителей на курсах, Министерство народного просвещения заявляло, что курсы нередко утрачивают свой практический характер, приобретая вид чисто теоретических занятий, иногда вовсе не имеющих прямого отношения к назначению курсов.

В 1875 и 1881 гг. Министерство народного просвещения специальными циркулярами определило довольно жесткие условия для организации съездов учителей. Их порядок и программа должны были непременно утверждаться правительственными чиновниками-наблюдателями; на съездах запрещалось рассмотрение всех вопросов, выходящих за границы школьного дела; требовался строгий отбор делегатов съезда.

Административный надзор, тщательная регламентация деятельности, предварительная цензура заставляют педагогов искать в узаконенных властью правилах новые продуктивные формы организации педагогических форумов. Формы работы съездов

постепенно обогащаются: в них включаются материалы обобщения педагогического опыта, написание рефератов на основе самоанализа педагогической деятельности, обмен мнениями.

В 80-х гг. все больше внимания уделяется сообщениям участников съездов, в которых описывается индивидуальный и коллективный опыт, представленный деятельностью педагогов, образовательных учреждений и земств. В этом отношении показателен съезд учительниц — семинар земской учительской школы П. П. Максимовича, проходивший в Твери в 1883 году.

При рассылке программ съезда организаторами было высказано пожелание, чтобы учительницы в своих сообщениях и рефератах «держались ближе к жизненной действительности народной школы, трактовали бы лишь возможное и достижимое при настоящих условиях, в каких стоит народная школа» [Цит. по: 15. С. 27–28].

Примечательно то, что социально-педагогическая проблематика полностью определяла формулировку главной задачи съезда: «Съезд должен посылно разъяснить вопрос, как поставить народную школу так, чтобы она действительно была живым организмом, тесно связанным с окружающей жизнью, чтобы она действительно отвечала потребностям данного места и данного времени» [16. С. 10].

Это был первый в своем роде съезд учительниц, окончивших одну учительскую семинарию — на встречу съехались представительницы

9 выпусков, 96 учительниц. В приветственной речи руководитель съезда Д. И. Тихомиров отметил его важную особенность: «Влияние жизненной действительности, среди которой свершается деятельность народной учительницы, определенно обнаружилось и в самих воззрениях учительниц на школьное дело, и в отступлениях от общепринятых «методических правил», кои уже не считаются учительницами непреложными законами. Смеем думать, что это добрый знак: народная школа начинает акклиматизироваться, слагаться под влиянием жизни в определенные формы, в народном учителе вырабатывается уже «свое собственное мнение»... Пора рабского подражания, пора беспочвенной школы проходит, и мы переживаем время нарождения русской народной школы» [16. С. 4].

За двенадцать дней работы съезда были обсуждены основные вопросы методического характера: приемы преподавания арифметики и русского языка, особенности организации внеклассного чтения, методики обучения «толковому изложению» мыслей, определение минимальных требований к усвоению учебных программ на каждом уровне подготовки школьника и т. д. Вместе с тем, широко обсуждались вопросы, имеющие социально-педагогическую направленность: изучение педагогического потенциала среды, родительских оценок и интересов, работа учителя с населением, связь школы с выпускниками.

Съезд уделил большое внимание роли учителя, отмечая, что «выше,

святое и, вместе с тем, ответственнее не только перед людьми, но и перед Богом, дела, которым занимается учитель, немного найдется других дел. Учитель, знающий, трудолюбивый, добросовестный, нравственный, воспитывает учеников знающих, честных, нравственно-добрых, потому членов и деятелей полезных» [16. С. 6].

Примерно в том же формате проходил Съезд учителей и учительниц народных училищ Петергофского уезда 16—24 авг. 1884 г. в Петергофе, который проводился на средства земства под председательством Инспектора народных училищ С.-Петербургской губернии В. В. Петрова. Съезд проходил почти в полном составе учителей и учительниц, представляющих 35 училищ уезда (14 законоучителей, 26 учителей, 17 учительниц). Программа работы съезда включала 4 раздела: отзывы по постановлениям предшествующих съездов; состояние училищ, учащихся и учащих; рефераты по различным вопросам; программы пробных уроков.

Внимание к съезду было огромным не только со стороны общественности, но и со стороны официальных властей. Так, во время свободного обсуждения рефератов съезд посетили: Предводитель дворянства барон М. Н. Корф, гласные: Действительный тайный советник Е. И. Ламанский, генерал-инженер Д. С. Заботкин и члены Училищного совета А. Н. Брем и благочинный о. Фаворский [26. С. 23].

Обсуждая реферат учительницы М. С. Ефимовой об особенностях воспитания, съезд отметил, что главным воспитательным средством народной школы служат: личность учителя, дисциплина, выбор книг и статей для чтения, изучение пословиц, басен и стихов, дающих материал для «запечатления» доброй нравственности; знакомство с биографиями выдающихся народных писателей, наконец, частые беседы с детьми в классе и вне класса [26. С. 15—16].

Выступая в прениях по этому реферату, учитель Тойка высказал мнение о том, что при всей очевидности массовости педагогической профессии для овладения ею оказывается необходимой достаточно жесткая структура способностей и качеств, определенная социально-педагогическая предрасположенность личности, ее нравственная и этическая направленность. «Душа школы есть учитель, — отмечал докладчик, — его поведение, его нравственные качества играют большую роль в деле воспитания, а потому к важнейшим и главным средствам должно отнести поведение, развитие и нравственные качества учителя» [26. С. 41].

По единодушному мнению участников съезда, главным его результатом стала консолидация учительства при обсуждении насущных образовательных потребностей. Несмотря на серьезные проблемы, касающиеся материального положения, условий жизни и профессиональной деятельности народных учителей, в заключительной резолюции съезда с удовлетворени-

ем констатировалось, что «съезд как нельзя более свидетельствует общее дружеское единение между собою учителей и учительниц, любовь и сознательное отношение их к своему делу» [26. С. 52].

Эйфория возможностей, самостоятельности и творчества после многих десятилетий социальной депривации, открывающихся перед учительским сообществом, не могла не отразиться на восторженной оценке педагогических форумов.

В абсолютном большинстве случаев, у всех, кто имел хоть какое-либо отношение к учительским съездам, складывалось устойчивое представление о том, что профессиональное и нравственное значение съездов громадно. Примером тому может служить эмоционально-образная речь руководителя новгородского съезда народных учителей Руднева, в которой проявляется личностно-значимое отношение педагога к учительским съездам. «Каждый сельский учитель, — сказал Руднев, — мне представляется путником, одиноко бредущим по глухой, непротопанной дороге. Легко себе представить ту радость, с какой встречает он на пути такого же горемыку, с которым можно отвести душу. Одно сознание, что работаешь не один, что есть и другие, идущие той же дорогой..., может удвоить, утроить энергию одинокого деятеля. В общении между людьми одной и той же профессии лежит великая нравственная сила, поддерживающая энергию отдельной личности... Великую услу-

гу окажет делу народного образования съезд, если учителя унесут с него не сознание одиночества, а убеждение в силе и значении их товарищеской коллективной работы» [33. С. 135].

Справедливости ради следует отметить, что в размышлениях педагогов-организаторов учительских съездов иногда встречается совершенно противоположная точка зрения на их продуктивность. Так, известный педагог Д. Д. Семенов, прошедший тернистый путь от преподавателя четырехклассного училища до инспектора начальных училищ Санкт-Петербургского учебного округа, долгое время работающий на педагогических курсах по подготовке учителей для военных гимназий, весьма скептически относился к результативности земских учительских съездов.

Несколькими штрихами он беспристрастно характеризует съезды, устраиваемые земствами с 1869 года: «Земство обычно приглашает какого-нибудь педагога, знающего иногда только элементарное преподавание, платит ему рублей 500 недель за шесть, устраивает временную, случайную школку в вакационное время, сзывает человек сто народных учителей, полуграмотных, часто вовсе не слышавших ни о каких новых методах преподавания, не прочитавших ни одной серьезной педагогической книги, исподлобья смотрящих друг на друга, без всякого предварительного приготовления к съезду; спрашивается, что можно сделать в какой-нибудь месяц или два с такой разнокалиберной мас-

сой при одном руководителе и случайной школке?... Дело ограничивается тем, что у них (учителей) в головах образуется иногда такой хаос, что они, вместо одобрения и усвоения новых педагогических приемов, уезжают в свои школы с отчаянием и полным разочарованием и, пожалуй, поведут дело обучения в своих школах по новым методам гораздо хуже, нежели по старым, рутинным, но усвоенным и знакомым» [21. С. 308–309].

Столь негативное отношение определяется как минимум двумя факторами. Во-первых, Д. Д. Семенов сравнивает Россию с Европой, отмечая, что мысль об учительских съездах заимствована из Германии и Швейцарии. В европейских странах, по мнению Д. Д. Семенова, съезды имеют совершенно иное значение — на съезды собираются директора, получившие авторитет своими педагогическими трудами, учителя, педагогически подготовленные в учительских семинариях, которым известны основные начала обучения и воспитания, проникнутые идеей высокого назначения обязанности народного учителя. Подобным съездам достаточно одной-двух недель, чтобы обсудить заранее приготовленный научно или социально-педагогический вопрос, решить ту или иную проблему, обменяться взглядами. Во-вторых, следует учитывать, что оценка учительских съездов относится к семидесятым годам XIX века — в то время земское самоуправление, выступая заказчиком, практически не имеет опыта организации начальных

школ и тем более слабо представляет цели и содержание деятельности подобного рода педагогических форумов. Кроме того, оценка результативности учительских съездов может быть выражена в двух плоскостях целеполагания: когнитивной и аффективной. Невысокий научно-методический уровень первых учительских съездов многократно компенсировался эмоциональной, целостной атмосферой единения и сотрудничества, что для формирующегося корпуса народных учителей было много важнее методических знаний.

Отчасти, к тому же мнению склоняется М. И. Демков, справедливо полагая, что за 4–6 недель хорошим учителем не стать, можно получить только фрагментарные знания, однако педагогические курсы имеют не столько образовательное, методическое значение, сколько моральное, побудительное. Развитие интереса к самообразованию, улучшение методической подготовки, а главное — способствовать подъему духа учащихся — несомненная заслуга педагогических курсов [9. С. 280].

Вступая в полемику и категорически не соглашаясь с Д. Д. Семеновым, В. И. Водовозов считает, что училищные советы и съезды могут оживить педагогическую деятельность особенно в провинции, где вследствие резкого разделения всех сословий преподаватель «живет какой-то тесной замкнутой жизнью, не имея доступа ни в круг так называемого высшего общества, ни в чуждый для него мир

подьячих, купцов и ремесленников. Ожидая уничтожения бесконечных перегородок, разделяющих в России чины, звания, занятия, — продолжает свою мысль Василий Иванович, — не стоит пренебрегать ни одной мерой, ведущей к сближению разных членов общества» [7. С. 63].

В научных кругах в основном доминирует точка зрения, созвучная с мнением В. И. Водовозова. Так, профессор Р. Виппер, активно включившийся в дискуссию, отмечает, что важнейшим результатом деятельности педагогических кружков, обществ и съездов учителей является обмен опытом и общение. В этом он видит основу решения общих школьных задач и «освежения мысли в деятельности провинции: к дебатам будет прислушиваться общество и в свою очередь в его среде распространяться более разумные просветительские и воспитательные идеи» [6. С. 23].

Съезды народных учителей были запрещены циркуляром 1885 г. и возобновились лишь через 15 лет. Основная причина запрета: боязнь проникновения в среду учительства «неблагонадежного элемента». Однако и в период официального запрета на учительские съезды педагоги использовали любую возможность для обсуждения стратегии и тактики развития народного образования: профессиональные съезды, Всероссийские выставки, Всероссийские книжные ярмарки, педагогические курсы и т. д.

Так, зимой 1895–96 уч. года в Москве состоялся II съезд деятелей

по техническому и профессиональному образованию, при котором было решено открыть секцию общих вопросов, занимающуюся проблемами общего образования как необходимого звена образования профессионального. Секция педагогов на съезде стала самой представительной — почти все видные деятели по народному образованию, многие народные учителя и учительницы приняли участие в ее работе. Так как заседания съезда были публичными, то большое число учащих съехалось для того чтобы послушать обсуждение интересующих их вопросов по народному образованию. На съезде впервые публично обсуждались вопросы школьной политики, выявлялись нужды просвещения, было ясно и определенно поставлен вопрос о всеобщем обучении — все это было прекрасной школой общественности для народных учителей, присутствовавших на съезде.

Почти все лето 1896 г. в Нижнем Новгороде в рамках Всероссийской выставки проходил непрерывный съезд учащих, правда, без заранее составленной программы и с постоянно менявшимся составом участников. Тогда в Нижнем Новгороде побывало несколько тысяч учителей со всех концов страны. Одним из результатов импровизированного съезда было значительное оживление деятельности существовавших уже обществ взаимопомощи и усиленное возникновение новых.

Новые формы общения учащих связаны с возрождением учитель-

ских курсов, которые устраивались обычно в уездных центрах. Их организаторами чаще всего являлись учительские общества, видные русские педагоги — Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов и другие. Обширные сведения об организации и содержании педагогических курсов можно получить из отчетов видного деятеля народного образования Д. И. Тихомирова, возглавлявшего в течение 40 лет женские педагогические курсы Московского учебного округа [27, 28, 29, 30, 31].

После 1875 г. длительное время они практически не проводились, и лишь в конце 90-х годов традиции проведения педагогических курсов в полной мере были восстановлены Курским губернским земством. Земство составляло план 4- или 6-недельных курсов, на которые приглашались лекторы из столицы, часто профессора и доценты университетов, известные педагоги. Кроме лекций, организовывались собеседования по педагогическим вопросам, проводились практические занятия. Важное значение имели при этом и те частные совещания, которые спонтанно проходили в общежитиях по вечерам после лекций и других занятий на курсах или устраивались специально в каком-нибудь из городских училищ. Курсы Курского земства имели ярко выраженный общественный характер: доступ на них был широко открыт для учащихся других губерний, а многие лекции с прениями происходили даже публично [38. С. 117–118].

Под руководством Н. Ф. Бунакова в Одессе с 1 по 21 авг. 1900 г. проходили временные педагогические курсы для учителей и учительниц народных школ херсонской губернии, организованные херсонским земством с участием управления города Одессы. Курсы привлекли к себе внимание всего образованного общества. Об этом свидетельствует постоянный наплыв слушателей, число которых в последние дни работы достигало 500 человек, и внимательное отношение местной печати к происходящему на педагогических курсах [3. С. 202].

Наряду с отечественной историей, математикой и историей естествознания, основой построения учебного курса явились логика, психология и история русской литературы (чем и объясняется большой интерес публики). Важнейшим принципом реализации программы повышения квалификации являлось «сознательное, критическое отношение к современным обоснованным научным данным, гарантирующее невозможность грубых неправильных выводов» [3. С. 204].

В обстоятельном подробном анализе результатов курсов Н. Ф. Бунаков указывает на то, что их цель — «дать слушателям теоретическую подготовку в связи с пополнением общего образования» — не могла быть достигнута в полном объеме. Причиной тому является недостаток времени (3–4 недели на обучение), различный образовательный уровень слушателей, разнородность по возрасту, различный стаж педагогической деятельнос-

ти и несовпадение профессионально-педагогических позиций, специфика индивидуального педагогического опыта. Цель курсов полностью реализована в другой плоскости — запас новых впечатлений, знаний и навыков так или иначе не мог не отразиться на преподавательской деятельности, а возможность общения с коллегами внесла в жизнь ощущение единства и поддержки в нелегкой жизни «просветителей русского народа».

Многолетняя деятельность Н. Ф. Бунакова, руководителя 11 съездов народных учителей и учительниц, позволила сделать важное наблюдение, касающееся профессиональных предпочтений учительской аудитории. Лекции по истории языка, по истории искусств, по естествознанию, по психологии и т. п., трудные для понимания, гораздо больше интересовали учителей, давали им больше нового и признавались более нужными, чем специально-педагогические. «Чем больше я сближался с учителями, тем очевиднее убеждался, что главный интерес курсов для них заключается в лекциях общеобразовательных, что они сознают недостаточность своего общего образования и совершенную необходимость пополнить его научными знаниями, расширить свой умственный кругозор, для надлежащего выполнения своей миссии по отношению к народной жизни, как миссии проводников света, научного знания, человечности» [5. С. 132–133].

Таким образом, Н. Ф. Бунаков приходит к мысли о том, что понима-

ние миссионерской сути педагогической деятельности на индивидуально-личностном уровне может быть сформировано априори только у учителей, имеющих широкую общекультурную подготовку, развитое научно-педагогическое сознание, гуманистическое мировоззрение.

Второй вывод, к которому приходит Н. Ф. Бунаков, связан с социально-ориентированной направленностью деятельности учителя, характеризующей профессионально-педагогический уровень осознания высокого призвания учительской профессии. По глубокому убеждению Николая Федоровича, народному учителю мало быть учителем и воспитателем учащихся. Он вместе с тем должен быть «истинным светильником среди остальной массы населения, вести возможно более широкую и разнообразную просветительскую работу (чтения с волшебным фонарем, беседы на научные, сельскохозяйственные и другие темы), быть советчиком по многим вопросам, которые волнуют местное население». Для успешного выполнения социально-педагогических функций народный учитель должен обладать сравнительно высокой общей и педагогической культурой, относиться к делу с воодушевлением и с энергией, вкладывать в дело разум и душу и, наконец, по-человечески, т. е. с большим уважением относиться к учащимся и к окружающим жителям [5. С. 162].

Рассматривая школу как социальный институт, а учителя как активного агента социальной среды,

Н. Ф. Бунаков, при относительном равенстве государственных, общественных и частных воздействий, важнейшим условием и фактором развития субъектов образования считал общественную инициативу. «Я убедился, — отмечает педагог, — что создать такую школу, которая нужна нашему народу, может только живая общественная сила, обладающая достаточно свободной инициативой, не связанная по рукам и ногам бюрократической регламентацией, но отдельные попытки частных лиц, без общественной поддержки бессильны и почти безрезультатны, утопая в море неблагоприятных жизненных условий» [4. С. 91].

Рефлексивное отражение многолетнего опыта педагога-мастера позволяет дифференцировать понимание миссии учителя как высшей формы отношения к профессиональной деятельности, проявляющейся на трех уровнях ее осознания: индивидуально-личностном, профессионально-педагогическом, государственно-политическом.

Роль и значение учительских курсов и съездов с этой точки зрения трудно переоценить, так как знакомство учителей, коллективное обсуждение вопросов организации учебного времени и педагогического потенциала методов обучения и воспитания, анализ результатов применения различных методов и приемов преподавания, изучение научно-методических новинок академических библиотек, наконец, лекции «лиц, отличающихся осо-

бенною ученостью» и приглашенных профессоров университетов — все это создавало особую атмосферу единения и содружества, коллективного сотворчества, способствовало формированию социально-гуманитарного контекста духовной деятельности учительства как профессиональной группы.

Особое значение в объединении учительства сыграли Курские летние курсы 1902 года, проходившие в рамках Первой всероссийской выставки по народному образованию и вызвавшие большой интерес как среди учащихся, так и среди земских деятелей. Экскурсии по выставке и свободный доступ на курсы для всех приезжающих, открытое обсуждение насущных проблем народного просвещения привели к организации целого ряда совещаний, на которых закономерно был поднят вопрос о всероссийском объединении учительства. Именно в Курске были налажены отношения между теми, кто стал впоследствии главными деятелями всероссийских учительских съездов. Как замечает Н. В. Чехов, главное значение Учительских обществ было в том, что они «явились для учительства первою школою общественности, как бы ее приготовительным классом. Следующим классом, или вернее, экзаменом на звание общественного деятеля был съезд представителей учительских обществ взаимопомощи» [38. С. 120].

К этому времени право на проведение учительских съездов было восстановлено. В ноябре 1899 г. изданы

«Временные правила о съездах учащихся в начальных народных училищах», устанавливавшие сложную процедуру созыва съездов и строжайший контроль над их проведением. Очередные «Правила», по сути, ужесточили принятые двадцатью годами ранее циркуляры:

— право на созыв съезда дает только попечитель учебного округа, но для этого необходимо получить разрешение губернатора;

— программа съезда составляется инспектором народных училищ и предоставляется попечителю учебного округа на его утверждение;

— в программу вопросов, предлагаемых съезду, не должны быть включены вопросы, «выходящие из круга деятельности и ведения учителей»;

— в работе съезда могут участвовать учителя начальных училищ только одного района, а список делегатов съезда утверждается местной гражданской властью;

— публика на заседание съезда не допускается;

— председателем и руководителем съезда является местный инспектор народных училищ;

— вопросы программы, составленной для съезда, подвергаются всеобщему обсуждению, но «голосования мнениям не бывает, и никаких постановлений съезд не делает» [8. С. 91–92].

Установленная министерством и в целом принятая среди педагогического сообщества примерная программа съездов, как правило, включала обсуждение четырех проблемных полей:

I. Учебно-воспитательная часть (общие задачи народной школы, обзор программ МНП, содержание учебного материала по отдельным предметам и его коррекция, применение учителями сведений, полученных на педагогических и общеобразовательных курсах; оценка и выбор учебных книг и наглядных пособий, примерные каталоги ученических библиотек; особенности местных условий, влияющих на ход и объем преподавания, распорядок учебного дня и распределение учебной нагрузки; экскурсии и школьные праздники и т. д.).

II. Хозяйственная часть (система устройства и содержания школьных помещений, организация школьно-хозяйственных комиссий и участие учителя в заведывании школьным хозяйством, врачебно-санитарный надзор и посещение школы врачом, горячие завтраки и ночлежные приюты при школах, участие представителей учительского общества взаимопомощи в земских комиссиях народного образования).

III. Просветительные учреждения при школах и влияние школы на население (современное состояние библиотек и пользование школьными библиотеками взрослым населением; роль учителей в народных библиотеках; устройство при школах воскресных занятий, народных чтений и лекций для взрослых; церковные и светские школьные хоры, обязанности школы по отношению к окончившим курс обучения и к «особенно талантливым детям», влияние школы на женское население деревни, борьба школы с

алкоголизмом, суевериями и вредными обычаями).

IV. Положение учащихся (материальное положение учащихся, воспитание детей, страхование жизни, общества взаимопомощи, самообразование учащихся, права и обязанности учащихся по существующим законоположениям [8. С. 94–95]).

Особое внимание уделялось вопросам нравственной атмосферы школы, личности учителя как важнейшему фактору воспитания, влиянию товарищества на учебные достижения школьников, значению доверия учителя к ученикам, системе поощрений, наград и наказаний, борьбе с вредными привычками и т. д.

Большое значение съездов как формы повышения квалификации учителей отмечалось и официальными властями. В ряде циркуляров Министерства народного просвещения прямо указывается на то, что «благотворное влияние съездов на учебную и научную деятельность не может подлежать ни малейшему сомнению» [35. С. 12], что «учительская профессия настолько нуждается в обмене ее работников педагогическими взглядами и опытом, что съезды, особенно периодически повторяющиеся, не могут не внести оживления и улучшения в деятельности их участников», что «обмен педагогическими мыслями и учебным опытом всегда является условием, без соблюдения которого невозможно никакое внутреннее развитие трудного школьного дела» [8. С. 91, 93].

Типичным по представительству и перечню обсуждаемых вопросов являлся съезд учителей Балашовского уезда Саратовского земства, проходивший в 1901 году. Отчет о работе съезда позволяет представить состав делегатов, номенклатуру обсуждаемых вопросов и режим работы учителей. При 122 делегатах, прибывших на съезд, 102 представляли начальные сельские училища (28 учителей и 74 учительницы); 7 — министерские школы (6 учителей и 1 учительница) и 13 — приходские училища г. Балашова (7 учителей и 6 учительниц).

Съезд обычно работал с 11 утра до 14:30 дня и с 19:00 до 22:30 вечера. Таким образом, многие из участников съезда «работали почти по целым дням». В программу съезда были включены 43 вопроса, но 11 в результате голосования были исключены в связи «со спецификой организационно-управленческой, а не педагогической» [24. С. 2]. Стенограмма отчета не представляет возможным провести анализ «непедагогической тематики», однако можно предположить, что в этот перечень попали проблемы, запрещенные для обсуждения в педагогической среде. Все вопросы *разрешенной программы* (выделено нами) были разделены на 8 следующих групп: методы и приемы преподавания предметов начальной школы; постановка учебных занятий в школе; хозяйственная часть училищ; положение учительского персонала; отношение населения к школам; внешкольное обучение; санитарное состояние школ;

общедминистративные вопросы [24. С. 2].

Информационной основой работы многих съездов стали сообщения и рефераты, подготовленные народными учителями. В качестве примера можно привести Съезд городских училищ Кавказского учебного округа, проходивший в Тифлисе со 2 по 12 июня 1903 г. при Александровском учительском институте. Программа вопросов, подлежащих обсуждению, была составлена в полном соответствии с «Временными правилами о съездах учащих в начальных народных училищах».

Съезд еще раз подчеркнул важное государственное значение педагогической деятельности в воспитании молодежи и определил общие требования к личности учителя: « Это должен быть человек с обеспеченным общественным положением, всесторонне образованный, развитый, духовно-уравновешенный, стремящийся к совершенствованию и постоянно расширяющий область своих собственных знаний, любящий свое дело и отдающий ему все свои силы» [25. С. 8].

Было отмечено, что никакие нововведения, никакие преобразования в области воспитания не достигнут своей цели, пока не будет обеспечено материальное положение учителя, пока не будет создано для воспитателей то общественное положение, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей.

Делегатами обсуждался широкий круг вопросов, так как в комиссию по

устройству было прислано 225 рефератов, сообщений и протоколов заседаний педагогических советов. Часть из них была напечатана (22 работы), остальные послужили материалом при составлении тезисов к каждому из вопросов, намеченных в программе съезда. Однако при такой серьезной аналитической базе для работы делегатов большинство проблем имело явно выраженный узкопрофессиональный характер — вся общественно-политическая и социально-педагогическая тематика из обсуждаемых вопросов цензурой была исключена. Примечательно то, что после официального открытия съезда первым вопросом, который предложил к обсуждению председатель, стал вопрос «О постановке рисования в городских училищах» [25. С. 31].

Выдающуюся роль в объединении учителей и формировании профессионального мировоззрения сыграл I Всероссийский съезд народных учителей, проходивший с 28 дек. 1902 по 6 янв. 1903 года. Официально он назывался «Съездом представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания», представляя примерно 25 тыс. учителей. В его работе принимало участие около 350 делегатов, представляющих 76 обществ взаимопомощи, педагогических, просветительских организаций.

На съезде было заслушано 145 докладов, разработана «Декларация прав народного учителя», принят ряд решений, опубликованных лишь в 1908 году, так как правитель-

ство 5 лет не разрешало публиковать труды этого съезда.

Несмотря на то что многие доклады касались нужд учительства и вопросов учительского быта, известный деятель народного образования Н. В. Тулупов отметил, что вопросы чисто материального характера не доминировали на съезде: «Тут сказались особенности русского народного учителя, которая выгодно отличает его от представителей других интеллигентных профессий. В большинстве случаев учитель смотрит на свою деятельность как на долг, как на служение народу» [12. С. 66].

Учителя, впервые собравшись на всероссийский, официально открытый съезд, почувствовали себя деятелями народного образования. Этим объясняется то, что вопросы общей постановки школьного дела и народного просвещения взяли верх над вопросами улучшения материального положения. Работа проводилась в четырех секциях, из которых наибольшей активностью отличались секция общих вопросов положения учителей и секция вопросов, касающихся условий учительского труда и самообразования.

Особенное впечатление на присутствующих произвела речь председателя третьей секции (самообразование учителей), известного педагога Д. И. Тихомирова, в которой он характеризовал атмосферу, царящую среди делегатов: «Одним из жгучих запросов каждого участника съезда была неутолимая жажда к возможно более широкому обогащению себя новыми

и новыми знаниями и просветительскими впечатлениями. И всего этого учитель желает не для себя только, но всего более для наилучшего исполнения своей высокой миссии — просвещения народа. Его заветная мечта — сделать свою школу рассадником истинного знания и гуманных чувств» [38. С. 121].

Председатель I-ой секции (общих вопросов положения учителя) К. К. Мазин указал на единодушное стремление учащихся к единению и общению, на важность поднятых вопросов юридического положения учителей, отмечая насущную необходимость участия педагогов в общественной деятельности. Все подчеркивали преобладающий общественный характер докладов и постановлений съезда.

В тезисах, составленных юридической комиссией съезда, наглядно отразилось проявление гражданского и политического сознания народных учителей. В них ставился вопрос о защите прав учителей и защите их профессионального дела, о передаче народного обучения в руки земского и городского самоуправления и недопустимости административного вмешательства в эту область; о том, чтобы приглашение и утверждение учителей было делом земских комиссий по народному образованию, а увольнение происходило только по суду, чтобы учитель был освобожден от надзора духовенства и попечителей училищ в политическом, нравственном и религиозном отношении и не был зависим от местных сельских властей и т. п.

Съезд признал необходимым учреждение Союза учительских обществ и утвердил проект Устава, определяющего задачи Союза. Среди основных задач: создание центрально-справочного бюро; собственного периодического издания; издание книг, имеющих отношение к интересам учителя; устройство общежитий, санаториев, учительских домов, учреждений для учащихся и их детей; устройство экскурсий и групповых поездок; устройство учительских съездов и съездов по народному образованию и т. д.

Несмотря на то что постановления съезда остались только проектами, Н. В. Чехов дает высокую оценку работы съезда, отмечая, что он явился поворотным пунктом в жизни русских учителей, которые с этого момента окончательно оформляют все предложения и требования, касающиеся улучшения положения в народном просвещении. Русский народный учитель становится сознательным общественным деятелем с определенной программой своей деятельности и своих стремлений [38. С. 123].

Того же мнения придерживается В. И. Чарнолуский, характеризующий съезд как «выдающийся памятник в истории нашего народного образования». Съезд, с его точки зрения, дал сильный толчок «пробуждению самосознания среди учительской массы и наметил ряд важных очередных задач в деле профессиональной организации учительства» [37. С. 168].

Подъем общественно-педагогического движения накануне первой

русской революции, борьба за демократизацию народного образования и за обновление школы, дальнейшее развитие педагогической мысли, значительный рост числа разнообразных общественно-педагогических, просветительных и учительских обществ и других организаций, расширение диапазона их деятельности еще более повысили значение съездов в общественной и педагогической жизни страны.

Рассуждая об особенностях формирования педагогического менталитета российского учительства, А. Афонский указывает на то, что «руководит работой отдельных учителей то общественное мнение, которое неизбежно складывается внутри такой огромной группы работников. Учительские съезды, поурезные и городские, специальные педагогические общества народных учителей и просто неофициальные совещания педагогов и впредь будут направлять всю работу народного учителя» [1. С. 7].

Громко прозвучал голос народного учительства России на III съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию, состоявшемся в конце 1903 — начале 1904 гг. На этом почти трехтысячном форуме участвовало около 400 учителей средних школ, почти 600 учителей школ начальных, около 500 директоров и инспекторов школ, инженеры, врачи, художники, архитекторы. На нем работало 11 секций, было заслушано 442 доклада, содержание которых охватывало все стороны деятельности

российского учительства. По распоряжению петербургского градоначальника 5 января 1904 г. съезд был закрыт, а участникам съезда было приказано немедленно покинуть помещение [18. С. 88–89].

Наиболее яркой страницей в летописи общественно-педагогического движения учительства в России явились события, происшедшие под воздействием первой русской революции 1905–1907 гг. В этот период возникли сотни учительских организаций и союзов, состоялось большое число учительских собраний, съездов и митингов. Интенсивное развитие общественно-педагогического движения учителей приводит к появлению новых форм их организации. В 1905 г. возникает ряд учительских обществ общероссийского масштаба, в том числе Всероссийский Союз учителей и деятелей по народному образованию (ВУС), сразу же включивший в свою программу требования реформирования школьного дела в стране, Союз учителей и деятелей средней школы, Академический союз и т. д.

В годы революции выявилось исключительное значение всероссийских съездов учителей, которые сыграли важную роль в единении учительства, в определении и разработке его профессиональных и социальных задач. Из 14 всероссийских съездов учителей, состоявшихся в начале XX века, восемь съездов приходится на 1905–1907 гг. В этот период прошли четыре съезда Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образо-

ванию и три съезда Союза учителей и деятелей средней школы, состоялся съезд представителей национальных учительских организаций, на котором была создана «Федерация национальных и территориальных союзов учителей и других деятелей по народному образованию» [17. С. 296–297].

Всероссийские съезды учителей, являясь важной составной частью либерального движения, представляли альтернативу развернувшемуся по всей стране революционному движению. Социальная активность учительства способствовала постановке и последующему разрешению насущных вопросов развития народного образования, развитию культуры общества, носила ярко выраженный созидательный характер, помогая объединению различных общественных сил.

Делегаты Первого Всероссийского съезда от слушателей Учительских институтов России, проходившего 11–12 февр. 1906 г. в Санкт-Петербурге, отмечали: «Сама жизнь показала, как ненормально и губельно может оказаться такое странное явление, что школа по своему уровню и запросам стоит ниже даже сравнительно невысокого общественного уровня. Долг наш теперь состоит в том, чтобы все недочеты, все язвы школы были обнаружены, чтобы намечены были пути к ее оздоровлению» [20. С. 48].

Необходимо отметить, что за вывеской «Всероссийский» съезды качественно различались как по количеству участников, так и по номенклатуре обсуждаемых вопросов, итоговым

решениям и резолюциям. Так, цитируемая выше резолюция была представлена 12 делегатами 6 учительских институтов: С.-Петербургский — 3 чел., Московский — 3 чел., Глуховский — 2 чел., Виленский еврейский — 2 чел., Виленский христианский — 1 чел., Феодосийский — 1 человек. Обсуждаемые на Всероссийском съезде вопросы в основном касались психологической атмосферы в учительских институтах в связи с революционными событиями в стране. Среди насущных вопросов — неповиновение начальству, борьба с полицией, «призрение» директору, участие в забастовках с политическими лозунгами [20. С. 48].

Важное место в формировании социально-педагогического мировоззрения учительства сыграли съезды по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Начиная с 1906 г., с проведения Первого съезда по педагогической психологии, учителя могли приобретать и обновлять знания в области психологии, знакомясь с материалами съездов или принимая непосредственное участие в них. Программы съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике охватывали разнообразный круг вопросов: «О современном состоянии и месте психологии в системе наук», «О методах и результатах психологических исследований», «О преемственности между педагогикой и психологией», «О проблемах воспитания отсталых детей» и др. Изучались причины, порождающие отставание

психического развития (алкоголизм, повышенная утомляемость, травматизм, особенности семейных отношений) [13. С. 76—85, 79].

Совместно с обсуждением теоретико-методологических проблем, лежащих в основании исследований педагогической и экспериментальной психологии, на съездах поднимались вопросы, решение которых полностью определялось социальным характером педагогического труда. В этом отношении показателен круг обсуждаемых проблем на II Всероссийском съезде по педагогической психологии, проходившем в Санкт-Петербурге в 1909 году.

Блестящий публицист, оратор, автор популярных учебных книг «Юный гражданин» (1907), «Обществоведение в начальной школе» (1908) (и при этом чиновник Министерства народного просвещения) М. И. Успенский, выступая на пленарном заседании, свой доклад начал словами: «Учитель должен быть, прежде всего, человеком образованным и иметь педагогическую подготовку. Он «светильник горящий и светящий». В учителе должна быть воспитана любовь к образованию и потребность в нем. *Влечение к просвещению, преданность ему — необходимое условие плодотворности его миссии. Он должен быть культуртрегером в буквальном значении этого слова; должен быть, можно сказать, пропагандистом образования, агитатором, — должен будить темные народные массы.*

Учитель — апостол просвещения» [34. С. 2].

В докладе, по сути, представлено видение новых социально-педагогических функций народного учителя, существенно меняющихся в соответствии с образовательными потребностями общества. М. И. Успенский конкретизирует возможные направления социально-педагогической деятельности народного учителя: гигиеническое просвещение народа, борьба против алкоголизма в том числе, разъяснение гражданских прав и обязанностей крестьян, законов Империи, распространение знаний по сельскому хозяйству, обучение элементарным навыкам ремесла. Только в этом случае, отмечает М. И. Успенский, народный учитель будет отвечать «умственным запросам» народных масс [34. С. 4–5].

Содержание представленного доклада позволяет сделать вывод о том, что понятие «умственные запросы народа», сформулированное М. И. Успенским, по определению адекватно современной трактовке понятия «социальный заказ», являясь дескриптором в определении социального контекста миссии учителя.

Большую роль в становлении научно-педагогического сознания российских учителей сыграли интернациональные связи с зарубежными коллегами. Газета «Звезда», подводя итоги Первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике (26–31 дек. 1910 г.), отмечала широкое представительство делегатов и

большой международный резонанс, вызванный его деятельностью. На съезд «поделиться своими наблюдениями над детьми, уяснить себе законы детской души и сообразно этому начать перестраивать школу» съехались педагоги со всей России: из Сибири, Кавказа, Ташкента, Финляндии, Польши — около 800 человек.

Интерес к съезду был настолько велик, что Болгария прислала на съезд трех представителей, знаменитый профессор Зоммер представлял Германский Гессенский университет, Лейпцигский институт экспериментальной педагогики также имел своего наблюдателя на съезде; были представители всех высших учебных заведений России, делегаты от народных учителей. Съезд приветствовали телеграммами многие видные профессора Соединенных Штатов Америки, швейцарских, немецких и австрийских университетов, а болгарское Министерство народного просвещения прислало «в высшей степени прочувствованную телеграмму» [2. С. 107–108].

Всестороннее и разнонаправленное, правдивое и бескомпромиссное, зачастую антагонистичное освещение деятельности съездов в средствах массовой информации стало отличительной чертой этого периода. Плюрализм мнений, многообразие точек зрения, представленных в периодической печати, не могли не сказаться на формировании общественного мнения и педагогического сознания.

В августе 1911 г. в Москве состоялся общеземский съезд по народному образованию, работа которого освещалась корреспондентами 47 российских газет и журналов. Подготовка к съезду велась на протяжении двух лет — долгое время его программа и основные положения обсуждались в Министерстве внутренних дел. Были подготовлены анкеты для сбора сведений по народному образованию у земств и учителей. Из 34 губернских земств ответы на анкету пришли из 33. На съезд было избрано 329 делегатов, представляющих практически все территории земского самоуправления Российской империи. Программа была составлена в соответствии с обсуждаемыми вопросами: должна ли народная школа преследовать свои самостоятельные цели или же служить переходной ступенью к средним учебным заведениям; место профессиональных школ в общей системе народного образования и связь с общими школами; общедоступность и обязательность обучения; продолжительность курса начальной школы. В соответствии с намеченными проблемами было образовано пять секций: школьного образования, подготовки и положения учителя, внешкольного образования, введения всеобщего обучения, управления и руководства школами. За две недели работы съездом были приняты 212 постановлений, которые активно комментировались на страницах печати [10. С. 35].

Примечательным явлением в общественной деятельности учителей

стал Всероссийский съезд по народному образованию, проведенный в декабре 1913 — январе 1914 гг., на который собралось около семи тысяч народных учителей со всех концов страны. Делегаты приняли огромное количество резолюций по профессиональным вопросам, но политических тем руководители съезда тщательно старались избегать, опасаясь его закрытия.

Съезд высказался за широкое применение трудового начала в деле воспитания и образования, за пересмотр школьных программ в сторону усиления естественно-математического образования, за изгнание из школы телесных наказаний, за введение преподавания на родном языке, за повышение общеобразовательного уровня учительства и т. д.

В резолюции «О культурной роли учителя в деревне», принятой съездом, декларировалось: «Секция признает, что народный учитель в России должен сыграть огромную культурную роль не только в деле народного образования и воспитания детей, но и в упорядочивании многих сторон жизни и хозяйства самой деревни. Каждая школа, с учителем во главе, должна явиться центром просвещения в деревне; при всякой школе должны вестись образовательные беседы, чтения, устраиваться экскурсии, народные хоры и т. д.» [36. С. 2—3].

Социально ориентированный запрос на учителя-культуртрегера, прежде всего, формировался под влиянием общественного заказа со стороны

земств. В резолюции Общеземского съезда по народному образованию, проходившему в Москве с 16 по 30 авг. 1915 г., определены требования, которым должны удовлетворять учителя народных школ: иметь общее образование не ниже среднего, получить специально-педагогическое образование как теоретическое, так и практическое. Отмечалось, что наряду с качествами личности, свойственными любому воспитанному человеку, особенно значимы для него как лица, занятого учебно-воспитательным делом в деревенской обстановке, следующие свойства: «... в нем должна быть выработана деятельная самостоятельная личность, развиты стремление к знанию, к улучшению приемов воспитания и обучения, живая отзывчивость к нуждам окружающего населения, уважение не только к умственному, но и физическому труду и любовь к природе. Учащие должны также, по возможности, обладать столь ценными в учительском деле навыками рисования, пения, музыки и «ручного труда» [36. С. 105].

Нетрудно заметить, что требования к народному учителю, его профессионально-значимым качествам и личностному потенциалу определяются социокультурным контекстом педагогической деятельности. Именно в это время миссия учителя связывается с общественно-педагогической доминантой в профессиональной деятельности и в целом жизненного пути и получает в общественном и научно-педагогическом сознании законченность и известную завершенность.

Только после февральской революции 1917 года у учителей появилась реальная возможность осуществить реформу школы. В резолюции Всероссийского съезда учителей, состоявшегося в апреле 1917 г., признавалась необходимость децентрализации школьного управления, осуществления принципов единой трудовой школы, освобождение школы от опеки со стороны государства, приближения школьной работы к жизненным потребностям населения и к запросам учащихся, перестройки системы образования на таких началах, при которых она могла бы в полной мере обслуживать культурные потребности всех народностей России.

Делегаты съезда сделали очень важный вывод о том, что «успешное выполнение намеченных задач возможно лишь при условии совместной и согласованной работы государства, общественных организаций и профессиональных учительских сил» [23. С. 320].

Таким образом, борьба с правительственной школьной политикой велась на всем протяжении между двумя революциями, 1905 и 1917 гг., при посредстве целого ряда всероссийских съездов, с трудом разрешавшихся правительством и с еще большим трудом удерживавшихся в пределах «благонамеренности» [14. С. 366]. Наиболее значительными из них были: Общеземский съезд по народному образованию (1911 г.), Всероссийский съезд по сельскому воспитанию (дек. 1912 — янв. 1913 г.), собравший

1253 делегата и самый радикальный из всех, Первый Всероссийский съезд по вопросам народного образования (дек. 1913 — янв. 1914 г), в котором участвовало 6507 делегатов, в основном народные учителя. Эти съезды наглядно показали эволюцию взглядов учителя на характер проводимых в образовании реформ — от обсуждения методических вопросов на съездах 70—80-х гг., к вопросам правового статуса учительства и профессионального объединения в конце XIX — начале XX века, до подведения итогов полувековой работы земской школы (1911), к требованиям демократических преобразований в школьной системе (1913), резкой критики антиправительственной политики в области просвещения с разработкой радикаль-

ной программы школьных преобразований (1914).

Значение педагогических съездов в эволюции учительства как социально-профессиональной группы трудно переоценить. Учительские съезды, выполняя важнейшую профессиональную функцию — обмена передовым педагогическим опытом и формирования научно-педагогического сознания, несли важную социально-педагогическую миссию — консолидации разобщенной педагогической среды на общих ценностно-целевых установках, формирования педагогического мировоззрения, создания новых образцов педагогической культуры, основой которой стала гражданская ответственность и гуманизм, свобода и демократизация школьной системы.

Список литературы

1. Афонский, А. Народные учителя и высшее образование / А. Афонский // Вопросы и нужды учительства: шестой сб. статей и справок. — М. : Народное образование, 1910. — С. 3—10.
2. Большевицкая печать в борьбе за демократизацию образования. Начало XX века / под ред. Э. Д. Днепров, Б. К. Тебиева. — М. : Педагогика, 1990. — 264 с.
3. Бунаков, А. О желательном характере временных курсов для народных учителей и учительниц / А. О. Бунаков // Русская школа. — 1900. — № 12. — С. 202—209.
4. Бунаков, Н. Как я стал и перестал быть «учителем учителей» / Н. Бунаков. — СПб. : Тип. т-ва «Общественная польза», 1905. — 160 с.
5. Бунаков, Н. Ф. Школьное дело для народных учителей и учительниц: лекции, читанные на учительских съездах в Москве, Костроме, Херсоне и Пскове. 1872—1874 гг. / Н. Ф. Бунаков. — СПб. : Тип. Котомина, 1875. — 442 с.
6. Виппер, Р. Специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения / Р. Виппер. — М. : Тип. И. Н. Кушнерев и К^о, 1898. — 25 с.
7. Водовозов, В. И. Учительские советы и съезды: избр. пед. произв. / В. И. Водовозов. — М. : Педагогика, 1986. — 480 с.
8. Вопросы и нужды учительства: второй сб. статей и справок / ред. Е. А. Звягинцев. — М. : Народное образование, 1909. — 96 с.

9. Демков, М. И. История русской педагогики / М. И. Демков. — М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1909. — Ч. 3. — 532 с.

10. Еремкин, А. И. Земская народная школа: возникновение и развитие / А. И. Еремкин // Земская школа и педагогика (Белгород, 9 апр. 1997 г.) : материалы. — Белгород : Изд-во Белгородского гос. университета, 1997. — С. 24–37.

11. Корф, Н. А. Русская начальная школа: руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Н. А. Корф. — СПб. : Типография д-ра М. А. Хана, 1879. — 184 с.

12. Лейкина-Свирская, В. Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах / В. Р. Лейкина-Свирская. — М. : Мысль, 1981. — 285 с.

13. Лидак, Л. В. Психологическое образование учителя в России в начале XX века (1900–1917 гг.) / Л. В. Лидак // Magister. — 2000. — № 5. — С. 76–85.

14. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры / П. Н. Милюков. — М. : Издательская группа «Прогресс-культура», 1994. — Т. 2. — Ч. 2. — 496 с.

15. Носков, И. А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации / И. А. Носков. — М. : АПКПРО, 1998. — 147 с.

16. Отчет о Первом съезде учительниц-семинарок Земской Учительской школы П. П. Максимовича (Тверь, 7–18 авг. 1883 г.): материалы / сост. Д. И. Тихомиров. — СПб. : Тип. Котомина. — 268 с.

17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — нач. XX в. / под ред. Э. Д. Днепров [и др.]. — М. : Педагогика, 1991. — 448 с.

18. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. — М. : Педагогика, 1979. — 216 с.

19. Педагогические общества, их организация и значение для народных учителей // Вопросы нужды учительства: восьмой сб. статей и справок. — М. : Народное образование, 1910. — 112 с.

20. Первый Всероссийский съезд делегатов от слушателей Учительских институтов России (Санкт-Петербург, 11–12 февр. 1906 г.): материалы. — СПб. : Тип. СПб. т-ва «Труд», 1906. — 55 с.

21. Семенов, Д. Д. Учительская семинария в России : избр. пед. соч. / Д. Д. Семенов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 400 с.

22. Современные педагогические течения / сост. П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. — М. : Книгоиздательство «Польза», 1913. — 220 с.

23. Сучков, И. В. Судьба опасной реформы / И. В. Сучков // Народное образование в России. Исторический альманах. — М. : ИНИОН, 2001. — С. 317–320.

24. Съезд учителей Балашовского уезда (Саратов, 16–23 июня 1901 г.): хроника Саратовского земства. — Саратов : [Б. и.], 1901. — 46 с.

25. Съезд учителей городских, по положению 1872 г., училищ Кавказского учебного округа (Тифлис, 2–12 июня 1903 г.): материалы. — Тифлис: Тип. Канц. Главнонач. гражд. частью на Кавказе, 1903. — 207 с.

26. Съезд учителей и учительниц народных училищ Петергофского уезда бывший в 1884 г. и отчет о состоянии народного образования в Петергофском уезде за 1883–1884 уч. — СПб. : Тип. Шредера, 1884. — 56 с.

27. Тихомиров, Д. И. Записки о губернских краткосрочных педагогических курсах в Твери 1896 г. / Д. И. Тихомиров. — М. : Изд. ред. журн. «Детское чтение», 1896. — 280 с.

28. Тихомиров, Д. И. Записки о губернских педагогических курсах в Курске для учительниц и учителей земских школ Курской губернии (Курск, 26 мая — 20 июня 1898 г.) / Д. И. Тихомиров. — Курск : [Б. и.], 1899. — 264 с.
29. Тихомиров, Д. И. Московские педагогические курсы. Педагогические курсы в Москве от Московского уездного земства: отчет / Д. И. Тихомиров. — М., 1897. — 290 с.
30. Тихомиров, Д. И. Педагогические курсы для учителей первой группы уездов Черниговской губернии, состоявшиеся под руководством Д. И. Тихомирова и при участии С. П. Квасникова (Чернигов, июль 1894 г.) : материалы / Д. И. Тихомиров. — Чернигов : [Б. и.], 1895. — 187 с.
31. Тихомиров, Д. И. Педагогические курсы (Полтава, 1897 г.) : материалы / Д. И. Тихомиров. — Полтава : Изд. губ. земства, 1898. — 158 с.
32. Тихомиров, Д. И. Современные задачи начальной школы / Д. И. Тихомиров. — М. : Тип. «Крестного Календаря», 1911. — 34 с.
33. Тютрюмов, А. Общественное и юридическое положение сельского учителя / А. Тютрюмов // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 123—137.
34. Успенский, М. И. О подготовке народных учителей / М. И. Успенский // II Всероссийский съезд по педагогической психологии (Санкт-Петербург, 1—5 июня 1909 г.) : материалы. — СПб. : Тип. П. П. Сойкина, 1910. — 6 с.
35. Учительские общества, кассы, курсы и съезды: систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций и справочных сведений / сост. Г. Фальборк, В. Чарнолуский. — СПб. : Тип. Б. М. Вольфа, 1901. — 50 с.
36. Чарнолуский, В. И. Съезды по народному образованию : сб. постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования / В. И. Чарнолуский. — Петроград : Тип. Б. М. Вольфа, 1915. — 346 с.
37. Чарнолуский, В. Частная инициатива в деле народного образования / В. Чарнолуский. — СПб. : Знание, 1910. — 196 с.
38. Чехов, Н. В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX века / Н. В. Чехов. — М. : Польза, 1912. — 224 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

ГЕРБЕРТ СПЕНСЕР: ВОСПИТАНИЕ МЕТОДОМ ЕСТЕСТВЕННЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ



УДК 37.012

ББК 74.03

Статья посвящена рассмотрению взглядов английского мыслителя Герберта Спенсера, который расширил и привел в систему теорию Ж.-Ж. Руссо, касающуюся метода естественных последствий. Дается анализ различных оценок значения этого метода на разных этапах развития зарубежной и отечественной педагогической мысли.

Ключевые слова: метод естественных последствий; воспитание; дисциплина; наказание; естественное наказание.

E. N. Astafyeva

HERBERT SPENCER: EDUCATION BY NATURAL CONSEQUENCES

The article reviews ideas of the English thinker Herbert Spencer who enlarged and systematized Jean-Jacques Rousseau's concept of natural consequences. Presented is the analysis of various attitudes to the importance of this method at different development stages of pedagogical thought both in Russia and abroad.

Key words: natural consequences method; education; discipline; punishment; natural punishment.

Великий английский мыслитель Герберт Спенсер (1820–1903) оказал огромное влияние на развитие различных областей знания, в ряду которых

важное место по праву принадлежит педагогике. В 1861 г. он опубликовал книгу «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», в кото-

рую вошли изданные им ранее статьи, в которых был затронут широкий круг педагогических вопросов. Эта книга, отражавшая актуальные проблемы образования подрастающего поколения, вызвала самый живой отклик заинтересованных читателей. Ею зачитывались, ею восхищались, ее нещадно критиковали... «Книга Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», — отмечает Г. Б. Корнетов, — сыграла огромную роль в критике традиционного образования, в разработке модели школы, приближенной к потребностям и интересам ребенка, ориентированной на подготовку его к жизни в обществе. Педагогические идеи Спенсера оказали огромное влияние на Д. Дьюи, О. Декроли, Э. Кей, М. Монтессори, К. Н. Вентцеля и многих других выдающихся представителей реформаторской педагогики рубежа XIX—X вв.» [11. С. 141—142].

Большой интерес эта книга вызвала и в России. В последней четверти XIX — начале XX века труд Г. Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» на русском языке переиздавался неоднократно¹. После революции о педагогических идеях одного из основоположников позитивизма постепенно

забыли². Педагогические идеи английского мыслителя еще рассматривались Е. Н. Медынским в его обобщающих работах по истории педагогики в 1920—40-е гг. Затем была опубликована статья В. Н. Липника «Проблема и формирования личности в педагогическом учении Спенсера» [16].

Вновь интерес к педагогическому учению Г. Спенсера проявился в начале XXI столетия. Его имя не только чаще стало упоминаться в учебных пособиях по истории педагогики, но также был несколько раз переиздан его труд о воспитании³, появились статьи о его педагогических воззрениях [5, 6, 8].

Оценивая значение педагогических воззрений Г. Спенсера, Г. Б. Корнетов пишет: «Сегодня появилась возможность и необходимость непредвзятого обращения к педагогическому творчеству Спенсера, которое сыграло важную идейную роль в подготовке великой педоцентристской революции конца XIX — начала XX века. Оно не только представляет несомненный исторический интерес, но и позволяет более точно реконструировать картину развития мировой теории и практики образования, помогает понять истоки и результаты многих важных попыток преодолеть вековые

¹ Имеются издания 1876, 1880, 1884, 1889, 1898, 1899, 1906 и др. годов.

² См., например: [12, 13].

³ См., например: *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. М.А. Лазаревой. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 288; *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Пер. М.А. Лазаревой. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 287 (Серия «Новая педагогическая библиотека»); Спенсер. М., 2004 (Серия «Антология гуманной педагогики»); *Спенсер Г.* Изучение социологии. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. Минск: Белорусская Энциклопедия, 2006. С. 287 и др.

стереотипы в постановке и решении проблем воспитания и обучения подрастающего поколения. Педагогическое творчество Спенсера помогает также глубже осмыслить проблемы, возникающие в процессе современной модернизации российского образования, найти их оптимальное решение. Оно стимулирует поворот школы к ребенку, его нуждам и интересам, к учету реальных общественных потребностей. Педагогические идеи Спенсера значимы не только для профессиональных учителей и воспитателей, они интересны каждому человеку, который воспитывает детей или готовится стать родителем, подсказывая оптимальные формы и способы взаимодействия со своими питомцами» [7. С. 9–10].

Сегодня среди педагогических проблем, поднимаемых Г. Спенсером, применительно к вопросам воспитания дисциплины исключительный интерес представляет метод естественных последствий. Идея метода естественных последствий принадлежит Ж.-Ж. Руссо. В 1762 г. в романе «Эмиль, или О воспитании» он писал: «Есть два сорта зависимости: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом... Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает; нет нужды запрещать дурной поступок,

достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны заменить для него закон» [14. С. 85]. И далее Ж.-Ж. Руссо продолжал: «Наказание никогда не следует налагать на детей, как наказание, оно должно являться естественным последствием их дурных поступков» [14. С. 105].

Г. Спенсер развил идею своего великого предшественника и дал целостное изложение метода естественных последствий. В этом вопросе суть его подхода сводится к следующему: «Когда ребенок падает или расшибает себе голову о стол, он страдает от боли, и воспоминание об этой боли делает его более осмотрительным. При повторении таких опытов он научается, как следует управлять своими движениями. Схватится ли он за раскаленную каминную решетку, сунет ли руку в пламя зажженной свечи или брызнет себе на кожу кипятком, полученные ожоги дают такой урок, который нелегко забывается. Один или два подобных случая оставляют такое глубокое впечатление, что никакие угрозы впоследствии не могут его заставить нарушить законы своей природы.

В этих случаях природа дает нам простейший пример, преподает истинную теорию и практику морального воспитания. Эта теория и практика, как бы они ни казались при поверхностном взгляде похожими на общепринятые, при более тщательном наблюдении сильно от них отличаются.

Заметьте прежде всего, что при телесных повреждениях и следующей за ними расплате, неправильные поступки и их следствия приведены к простейшей

форме, хотя выражения «хороший» и не приложимы в общепринятой форме к таким поступкам, которые имеют одни лишь физические последствия, однако же, рассмотрев этот вопрос, приходим к убеждению, что и эти поступки, подобно другим, должны быть подведены под те же категории.

Все теории нравственности, из какой бы позиции они не исходили, сводятся к тому, что всякий поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого благодетельны, считается хорошим, тогда как поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого вредны, считается нехорошим.

Конечные результаты, по которым люди судят о поступке, — это появляющееся в результате счастье или несчастье. <...>

...Обратите внимание на характер «наказаний», которыми предупреждаются нарушения физических законов. Мы говорим: наказаний, за неимением лучшего выражения, но это не наказания в буквальном смысле слова. Это вовсе не какие-нибудь искусственно придуманные, ненужные страдания. Это просто благодетельные преграды действию, существенным образом идущим вразрез с физическим благополучием, — преграды, без которых жизнь скоро бы уничтожилась вследствие физических повреждений. Особенность этого возмездия, если можно его так назвать, заключается в том, что оно представляет неизбежные следствия предшествующих им поступков. Следствия этих не что иное, как неизбежные реакции, вызванные поступками ребенка.

Заметим далее, что эти болезненные реакции пропорциональны вызывающим им нарушениям. Ничтожный случай вызывает ничтожную боль, более серьезный случай вызывает более серьезные страдания. Нет никакой надобности заставлять споткнувшегося о порог ребенка страдать более чем следует, с целью сделать его еще более осторожным, чем может обыкновенное страдание. Ребенку предоставляется путем лишь ежедневного опыта узнавать свои более важные или менее важные ошибки и поступать сообразно с этим опытом.

Отметьте также, что эти натуральные реакции, сопровождающие неправильные поступки ребенка, постоянны, непосредственны, стойки, и их нельзя избежать. Никаких угроз, все делается молча и строго. Запустил ребенок в палец булавку — следует боль. Если он опять это сделает, следует то же самое, и так постоянно.

При всех своих столкновениях с неорганической природой ребенок встречает то неуклонное постоянство, которое глухо ко всяким извинениям и не подлежит апелляции. И ребенок, очень скоро познакомившись с этой суровой, но благодетельной дисциплиной, усердно старается не переступать положенных границ.

Еще значительнее представляют эти истины, когда мы припомним, что в жизни взрослого они играют такую же роль, как и в детской жизни. Опытным добытое знание естественных последствий удерживает мужчин и женщин от неправильных действий. <...>

Не ясно ли, что родители в качестве «служителей и толкователей природы», обязаны следить за тем, чтобы дети всегда испытывали истинные последствия своего поведения — естественные последствия? Главное — нисколько не устранять от них этих последствий, не усиливать их и не заменять их искусственными. <...>

...Истинно воспитательная дисциплина заключается не в одобрении и не в порицании со стороны родителей, а в том, чтобы заставлять испытывать последствия, которые вытекают, в конце концов, из поступков независимо от родительского мнения или вмешательства. Истинно поучительные и здравые последствия налагаются не родителями, которые берут на себя роль уполномоченных природы, их налагает сама природа. <...>

Недостаток общей системы искусственных наград и наказаний, давно уже подмеченный дальновидными людьми, заключается в том, что, заменяя естественные результаты дурного поведения известными уроками и наказаниями, система эта развивает совершенно превратные понятия о нравственности. Привыкший в детстве и юности смотреть на неудовольствие родителей и наставников как на главный результат запрещенных поступков, юноша по ассоциации идей устанавливает связь между этими поступками и неудовольствием, как между причиной и следствием. <...>

...Воспитательная система естественных последствий менее портит характер, во-первых, потому, что на нее смотрят, как на безусловную справед-

ливость, и еще потому, что она личное вмешательство родителей заменяет безличным вмешательством природы. <...>

К числу преимуществ этого метода относятся следующие.

Во-первых, он сообщает рациональное понятие о правильных и неправильных поступках, что достигается личным опытом их дурных и хороших последствий.

Во-вторых, ребенок, испытывая только тягостные последствия своих же собственных поступков, должен с большей или меньшей ясностью признать справедливость этих наказаний.

В-третьих, признавая справедливость возмездия и получая их не от личности, а через посредство окружающих предметов, он при этом не так портит свой характер. Родители же, давая ему чувствовать естественную кару, исполняя таким образом сравнительно пассивную обязанность, сохраняют относительное душевное спокойствие.

В-четвертых, при установлении взаимных раздражений между родителями и детьми устанавливаются более счастливые, более влиятельные отношения» [15. С. 114—115, 116, 118, 119, 123, 125, 126].

Французский теоретик и историк педагогики Габриэль Компейре в работе «Герберт Спенсер и научное воспитание» писал: «Система предлагаемой Спенсером дисциплины, той дисциплины, которая основана на предостережениях самой природы и которую можно бы назвать дисциплиной результатов или последствий, состоит,

в сущности, в том, что ребенка ставят лицом к лицу с природой и предоставляют ему самому убедиться в том, что природа, нанося ущерб его благу, сама его наказывает. В сущности, это — теория Руссо, но расширенная, приведенная в систему и распространенная на всю жизнь» [4. С. 112—113].

По мнению французского педагога, метод естественных последствий, пропагандируемый Г. Спенсером, таит в себе много несообразностей: «В довольно-таки фантастическом мире понятливых и послушных детей, который в своем оптимизме представляет себе Спенсер, провинившийся, по первому же требованию природы, идет на уступки; он исправляется под влиянием одной лишь мысли о том лишении, которому он подвергнется и с которым он знаком уже по опыту. Мы же опасаемся, что в мире действительном найдется немало упрямых и непослушных детей, которых не так-то легко уговоришь подчиниться существующему порядку.... Немало есть оснований опасаться, что дисциплина, основанная на результатах, не приведет к тому, чего от нее ожидают; и мы даже можем заявить прямо, что значение этой дисциплины находится под большим сомнением. Но, кроме того, в этом кроется еще и такого рода несообразность: дисциплина, источником которой служит сама природа, как бы ни уверял нас Спенсер в ее строгой справедливости, совершенно не соразмеряет тех наказаний, которые она накладывает, ни с силами провинившегося, ни с характером и тяжестью самой вины» [4. С. 113—115].

Г. Компейре также обращает внимание на то обстоятельство, что природа несправедлива потому, что, во-первых, не принимает во внимание различий людей, и, во-вторых, «она не придает цены нравственному значению проступков», не различая проступки по злему побуждению, по неблагоразумию, по непонятливости. Кроме того, даже «справедливый суд» природы над человеком часто запаздывает [4. С. 116—117].

И, наконец, главное, на что указывает Г. Компейре, это то, что «более всего роняет в наших глазах дисциплину, основанную на предостережениях человеку со стороны природы, — в особенности, если из нее попытаются создать какую-то исключительную систему, — это то, что она совершенно забывает о нравственном начале... Дисциплина естественных реакций, хотя бы и обладала всеми достоинствами, приписываемыми ее изобретателем, всегда будет содержать в себе одно несомненное вредное начало, а именно то, что она не оказывает нравственного воздействия на человека, — даже в том случае, когда подвергается наказанию действительная вина. Она совершенно чужда нравственного смысла. Она указывает ребенку лишь на вред физический. Она напоминает те карательные системы, которые наказывают за преступление, но не исправляют преступника» [4. С. 119—120].

Подводя итог анализу проблемы, Г. Компейре делает следующий вывод: «Дисциплина естественных реакций оказывается по сравнению со

многими другими приемами воспитания неполной, ошибочной, иногда несправедливой и грубой. Значит ли это, что она не имеет никаких достоинств и что ее следует безусловно устранить? Нет, она может оказаться полезным, исправляющим человека элементом, при условии, если ее дополнить, во-первых, наградами, о которых Спенсер не упоминает, а во-вторых, и это самое главное, призывом к сердечным чувствам ребенка, а также к его нравственному сознанию, к его совести, которая одна лишь и может породить поистине спасительные наказания, а именно угрызения совести и раскаяние. Дисциплина, основанная на результатах, имеет за собой ту заслугу, что она не зависит от каприза, как это нередко бывает с дисциплиной, созданной человеком и состоящей из правил, друг друга уничтожающих. Она не угрожает понапрасну и оказывает лишь некое и непреложное давление. Поэтому она не смущает ребенка разноречивыми указаниями. В конце концов, не допуская столкновения воли ребенка с волей его родителей, она могла бы устранить ту опасность, которая вытекает из обычных систем воспитания, а именно — опасность восстановления детей против отца или матери, так как последние всегда ворчат, всегда грозят наказанием и кончают тем, что возбуждают ненависть по отношению к себе» [4. С. 121–122].

Активным пропагандистом метода естественных последствий стала шведская общественная деятельница Элен Кей — признанный идеолог педоцентристской революции в теории и прак-

тике образования конца XIX — начала XX века. В книге «Век ребенка» (1899 г.) она, призывая к широкому использованию метода естественных последствий и видя в нем основу правильного воспитания, подчеркивала, что «метод Спенсера требует прежде всего ума и терпения» [3. С. 101].

Э. Кей давала рекомендации по практическому использованию метода естественных последствий: «От родителей, которые начали воспитывать детей «по Спенсеру», а затем перешли к побоям, можно часто услышать, например, следующее: пока ребенок еще настолько мал, что не может исправить разорванную им самим одежду, его следует наказывать иным способом и т. д. Но в этом нежном возрасте за подобные вещи совсем не следует наказывать, а просто следует давать ребенку прочную и простую одежду, в которой он бы мог свободно двигаться и играть. Позднее, когда он действительно может обращать внимание и заботиться о своей одежде, естественным наказанием будет такое: он должен оставаться дома, если его одежда, по его собственному невниманию и небрежности, испачкана или разорвана; он должен сам помогать привести ее в порядок, и, наконец, его следует заставить купить на собственные, им же самим заработанные деньги испорченные, благодаря его небрежности, предметы. Если ребенок невнимателен, то он должен быть оставлен дома, когда другие идут на прогулку или в гости. Он должен есть в одиночестве, если опаздывает к совместной еде. Одним словом, существует множество самых

простых способов для того, чтобы все важнейшие привычки общественной жизни превратились во вторую природу, внедрились в плоть и кровь ребенка. Однако метод Спенсера не всегда может быть применен: естественные последствия поступков могут быть иногда опасными для здоровья ребенка, а в известных случаях слишком медленно действовать» [3. С. 106].

П. Ф. Каптерев, рассматривая в «Дидактических очерках» (опубликованы в 1883 г.) проблему обустройства школьной дисциплины и обращаясь к истории педагогики, метод естественных последствий (естественных наказаний) назвал в числе «трех начал взысканий» наряду с причинением телесной боли страха (телесными наказаниями), возбуждением чувства чести и самолюбия (похвалами и порицаниями, особенно общественными). Отмечая, что «указанное начало взысканий защищали Руссо и Спенсер», он подчеркивал, что последний развил это начало в стройную систему» [1. С. 615, 619].

П. Ф. Каптерев показал неоднозначность метода естественных последствий при общем критическом отношении к нему: «Достоинства рассматриваемой системы ясны: они пролагают путь для мирных, доверчивых, дружеских отношений между воспитывающими и воспитуемыми и невольно приучают учащихся следить за сцеплением причин и следствий. Но этой системе присущи и значительные недостатки: 1) следствия поступков могут во многих случаях быть несоизмеримыми с самими действиями, а

потому и неудобными в педагогическом отношении, например, когда дети по незнанию, по увлечению, по легкомыслию готовы бывают совершить действия, влекущие серьезный вред для их жизни, здоровья, нравственности, безопасности и благополучия других; 2) неблагоприятные следствия многих действий обнаруживаются не сейчас, а спустя долгое время, так что многие нехорошие действия оказываются как бы безрезультатными, что особенно нужно сказать про многие учебные упражнения (занятие грамматикой, особенно же правописанием, иностранным языком и многие другие); 3) положение родителей и педагогов до этой системы неестественно: они лишаются деятельного вмешательства в ход воспитания, они могут только предупреждать воспитываемого относительно последствий его поступков, затем должны оставаться лишь зрителями разворачивающихся на их глазах событий. Вследствие этого все воспитание превращается в чисто интеллектуальные холодные отношения воспитывающего к воспитываемому, участие сердца, любви, нежной заботливости о детях исключается, и, таким образом, эта естественная система воспитания превращается в неестественную, искусственную, только иного вида, другой формы, чем обычная система искусственных наказаний детей» [1. С. 619].

Спустя тридцать лет после публикации «Дидактических очерков» П. Ф. Каптерева к анализу идей Г. Спенсера о методе естественных последствий обратился Г. Г. Шпет в

работе «Герберт Спенсер и его педагогические идеи», которая была написана в 1913—1914 гг. и опубликована только в 2006 г.

Г. Г. Шпет значительно более сдержанно, чем П. Ф. Каптерев¹, оценивал педагогические взгляды английского педагога. Он писал о том, что, во-первых, «Спенсер не дает законченной и обоснованной системы педагогики»; что, во-вторых, «Спенсер обнаруживает непосредственное знакомство только с Локком... и очень поверхностное, из вторых рук, знакомство с некоторыми идеями Песталоцци, при полном непонимании их»; что, в-третьих, «у Спенсера никаких иных источников для того, чтобы говорить о воспитании, не было, кроме воспитаний о собственном воспитании»; что, в-четвертых, не следует «преувеличивать роли эволюционной теории в педагогике Спенсера, так как что касается ее применения к методам воспитания, то оно по существу немного уходит вперед по сравнению с неопределенными положениями, например, Руссо, а по форме выражения бесконечно отстает от того же Руссо» [17. С. 112, 113, 114, 116].

Метод естественных последствий в изложении английского педагога Г. Г. Шпет оценивал крайне негативно, показывая, что «весь его смысл только в индивидуалистическом понимании Спенсером задач нравственного воспитания» [17. С. 132]. Г. Г. Шпет писал: «Прямолинейное и последо-

вательное утверждение и проведение «естественного метода», какое имеет место у Спенсера, есть не что иное, как чистый моральный нигилизм; ... такой нигилизм особенно ярко обнаруживает свою нигилистическую нищету, и вот Спенсеру приходится говорить о «доверии», «взаимном уважении», «дружбе» и т. п. Но где же это видано, чтобы «неумолимые» законы природы служили образцом для столь социальных чувствований?.. Главную ценность «естественного наказания» Спенсер полагает в том, что оно внушает идею справедливости. Но, во-первых, почему «естественность» более внушает эту идею, чем «сердечность»? Во-вторых, откуда у Спенсера уверенность, что дети «признают» справедливым то, что он, Спенсер, считает справедливым? В-третьих, почему нужно быть «справедливым»? И последнее — самое важное! Почему мы обязаны верить, что «справедливость» выше всего на свете? Но где тогда «нравственность», на которой он брался научить воспитывать?» [17. С. 134—135].

Даже столь краткий обзор подходов к оценке метода естественных последствий свидетельствует о всей его сложности, противоречивости и неоднозначности. К нему, несомненно, необходимо относиться очень взвешенно, что позволит избежать крайностей полного нигилистического отрицания и безусловного восторженного принятия. В современной литературе метод

¹ П. Ф. Каптерев педагогическим взглядам Г. Спенсера посвятил в 1879 г. специальную работу, в которой провел обстоятельный анализ его идей. См.: [2].

естественных последствий рассматривают в рамках парадигмы педагогики манипуляции (см., например: [9, 10. С. 147–148]). Однако, к сожалению, пока отсутствуют сколько-нибудь се-

рьезные попытки его осмысления в контексте проблем современного воспитания и поиска эффективных способов их решения.

Список литературы

1. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 397 с.
2. Каптерев, П. Ф. Спенсер как педагог и его русские критики / П. Ф. Каптерев // Народная школа. — 1879. — № 4. — С. 25–31.
3. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. — М. : Изд. В. М. Саблина, 1906. — 313 с.
4. Компейре, Г. Герберт Спенсер и научное воспитание / Г. Компейре. — СПб. : Лань, 1903. — 512 с.
5. Корнетов, Г. Б. Герберт Спенсер / Г. Б. Корнетов // Лидеры образования. — 2007. — № 1. — С. 24–26.
6. Корнетов, Г. Б. Образование для жизни Герберта Спенсера / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2008. — № 3. — С. 47–50.
7. Корнетов, Г. Б. Педагогика Герберта Спенсера / Г. Б. Корнетов // Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое ; пер. с англ. М. А. Лазаревой. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — С. 9–10.
8. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи Г. Спенсера / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — Вып. 18. — С. 16–23.
9. Корнетов, Г. Б. Педагогика манипуляции / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 46–54.
10. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — 272 с.
11. Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2007. — 167 с.
12. Медынский, Е. Н. История педагогики / Е. Н. Медынский. — М. : Просвещение, 1947. — 579 с.
13. Медынский, Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества / Е. Н. Медынский // Эпоха промышленного капитализма. — М. : Работник просвещения, 1929. — Т. II. — 408 с.
14. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. — М. : Наука, 1981. — Т. 1. — 656 с.
15. Спенсер, Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер ; пер с англ. М. А. Лазаревой. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 288 с. (Новая педагогическая библиотека).
16. Формирование личности советского учащегося. — Волгоград : Перемена, 1978. — 186 с.
17. Шпет, Г. Г. Герберт Спенсер и его педагогические идеи / Г. Г. Шпет // Избр. психолого-педагогические труды. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2006. — 529 с.

О. М. Барышникова

**ПЕДАГОГИКА
С. ФРЕНЕ:
РЕАЛИЯ ИЛИ ИСТОРИЯ**



УДК 371.48

ББК 74.03

Статья характеризует основные положения педагогической теории С. Френе. Рассматривается возможность использования идей этого педагога в современной российской школе. Определяются особенности и трудности интеграции данной педагогической системы в школьное образование России.

Ключевые слова: педагогика С. Френе; философия образования; содержание образования; гуманизм и демократизация в образовании.

O. M. Baryshnikova

**CÉLESTIN FREINET PEDAGOGY:
REALITY OR HISTORY**

The article describes the basic ideas of pedagogical theory by Célestin Freinet. Regarded are the possibilities to use his ideas in the modern Russian school. The author of the article defines the peculiarities and difficulties of integrating this pedagogical system into schooling in Russia.

Key words: Freinet pedagogy; philosophy of education; content of education; humanism and democratization in education.

Несмотря на ставшие привычными с конца XX в. пропагандистские лозунги гуманистических принципов в образовании и декларацию его демократизации, так же привычно продол-

жают господствовать в стенах школы авторитаризм и закрытость. Причиной тому является то, что российская школа получила в наследство от советской и бережно сохраняет функциональный

механизм, позволяющий поддерживать экономическую, социальную, политическую систему авторитарного государства и культивировать поведение ответственного послушания. В системе со строгой иерархической структурой официальные инструкции сверху не помогают сделать образование более открытым, гуманным, демократичным и гибким. В контексте проблем самопознания педагогической действительности в России и модернизации системы образования очевидный интерес представляет опыт педагогики С. Френе, начавшей свое развитие в середине 20-х гг. XX в. и продолжающей развиваться сегодня, так как она демонстрирует пример общественного педагогического движения, проводящего реформы снизу.

В Россию педагогика С. Френе была принесена «на волне педагогической революции начала девяностых годов» [7], когда изменение политической и экономической ситуации в стране позволило педагогам сотрудничать на международном уровне, что вызвало активное импортирование зарубежных педагогических технологий. Благодаря последователям и приверженцам педагогики С. Френе, приезжавшим в разные города России, педагогические идеи и методы французского педагога-реформатора стали объектом пристального внимания широкой общественности: учителей школ, преподавателей и студентов педагогических вузов. Имеющиеся на сегодня опыт и результаты освоения и интеграции новой зарубежной педагогической технологии наглядно

показывают, нужна ли она российской школе.

Прежде чем обратиться к истории освоения педагогики С. Френе в России, раскроем кратко ее основные характеристики. В узком значении как авторская концепция она представляет собой целостную систему с присущими ей компонентами: философией, методологией, содержанием образования. *Философия* образования представлена гуманистическими и демократическими педагогическими основаниями С. Френе, которые он почерпнул из классического наследия педагогов-гуманистов, коммунистической концепции К. Маркса и В. И. Ленина и прагматической философии Дж. Дьюи. *Методология* образования строится на системе антрополого-педагогических взглядов С. Френе, которая сводится к центральной категории «экспериментального нащупывания», отражающей механизм естественного познания человеком окружающей среды и динамичного развития. *Содержание* образования в школе С. Френе включает традиционные структурные компоненты: воспитание физическое, умственное, трудовое, эстетическое, нравственное и гражданское. Мотивационная, информационная и контрольно-корректирующая функции обучения выполняются посредством определенных форм и средств (работа в мастерских, введение коммуникационных средств и методов, индивидуальная и групповая деятельность, информационные и контрольные материалы, индивидуальные учебные планы), являющихся резким

противопоставлением традиционной классно-урочной системе. В логике их использования формируются модели деятельности учителя и учащихся, предполагающие органическое слияние познавательного процесса с эмоционально-чувственным восприятием, осознание познавательной потребности, понимание и усвоение знаний, а также их практическую верификацию; опору на активность и самостоятельность учащихся за счет применения рациональных методов педагогического управления; учет интересов и мотивов учащихся.

Педагогика С. Френе в широком значении представляет собой поле творческой деятельности учителей и воспитателей около 30 стран мира, стремящихся изменить школу по трем пунктам: обеспечить свободное развитие ребенка в школе; обеспечить соблюдение права ребенка на самоопределение и саморазвитие не на словах, а на деле; ввести горизонтальный механизм школьной организации и профессионального совершенствования педагогов. Такие качества педагогического объединения, как сотрудничество, креативность, экспериментальность, динамичность, гибкость, демократичность, обеспечивают географическое расширение педагогики С. Френе.

Интеграционный процесс педагогики С. Френе в образовательное пространство России начался в Москве, в школе № 1203, которую в 1991–1992 гг. впервые удостоили визитом преподавателя французской школы Френе и в течение 10 дней вели уроки, покорив сердца детей и

учителей. Желание российских учителей закрепить традицию проведения таких встреч привело к созданию проекта «Сотрудничество педагогов для педагогики сотрудничества», в рамках которого при поддержке посольства Франции, Минобразования России и Ассоциации «Современная школа» были проведены стажировки по педагогике С. Френе в Москве, Санкт-Петербурге, Кемерово, Кисловодске, Саратове, Таганроге, Челябинске, Нягани, Самаре, в Йошкар-Оле, Набережных Челнах, Казани [6]. В 1994 году была создана Ассоциация педагогов Френе в России [9].

Наиболее активное внедрение методов педагогики С. Френе до сих пор осуществляется в образовательных учреждениях города Саратова, преподаватели которых принимали участие в семинарах и зарубежных стажировках и сегодня поддерживают международные контакты с организацией педагогов С. Френе. Этот же город представляет Россию в международном учебно-телекоммуникационном проекте «Виртуальный Образовательный класс», который объединяет педагогов и учащихся из разных стран. Этот проект начал действовать в 2008 г. под руководством президента международной организации преподавателей-практиков, последователей педагогики С. Френе Мишеля Мюля (Франция). Деятельность участников в рамках проекта направлена на учебное исследование и строится на основе двух важных принципов: «открытие себя другим» и «сотрудничество в творчестве». Целью является обмен

проектными работами по всемирной компьютерной сети между учащимися разных стран и обмен информацией между учителями о методиках обучения в системе С. Френе [1].

В практике обучения для решения различных педагогических проблем отечественного образования были использованы такие идеи С. Френе, как выпуск печатных изданий и организация обучения на коммуникативной основе, организация индивидуального планирования и самоконтроля, информатизация образования, создание школьниками СМИ и использование их в учебно-воспитательном процессе; воспитание познавательной самостоятельности (О. М. Пиляй) и реализация сотрудничества на уроках иностранного языка (Т. И. Зелиб); организация самооценивания в вузе (С. Б. Миронова).

К. Е. Сумнительный, исследуя проблемы адаптации педагогики С. Френе в России, приходит к выводу, что распространение идей французского педагога носило локальный и персонифицированный характер. Модель школы С. Френе не получила широкого распространения, что связано с меньшей распространённостью (по сравнению с другими альтернативными педагогическими системами) ее за рубежом. Характерна остановка этого процесса после активного обсуждения и всеобщего признания педагогических идей С. Френе на этапе использования отдельными учителями-практиками в отечественной системе традиционного обучения. Причина этого в сложности тройного профес-

сионального и нравственного выбора педагога, вставшего на путь реализации западной технологии: либо новые технологии диктуют новые задачи обучения, либо существующие образовательные реалии (программы, стандарты, задачи) обуславливают трансформацию новых методов в процессе их адаптации к традиционной системе, либо «деструктивное влияние» новых методов обучения заставляет педагога отказаться от их применения [3].

Итак, процессы интеграции педагогики С. Френе в образовательное пространство России имело свои особенности и трудности. К особенностям относится следующее. Во-первых, использование педагогики С. Френе в российских школах осуществлялось в относительно крупных городах, в то время как педагогика С. Френе на Западе наиболее востребована и используется как целостная система в некрупных сельских школах. Во-вторых, педагогические методы С. Френе, хотя и не системно, но стали активнее внедряться учителями в учебный процесс в классах среднего, старшего звена и даже в высшей школе. В-третьих, целостный системный образовательный процесс, по С. Френе, оказался возможным лишь в частной школе, в то время как педагогика С. Френе ориентирована на использование ее в государственной.

Трудности интеграции педагогической системы С. Френе в школьное образование в России представляются в следующем:

1. Традиционные ментальные стереотипы учителей, родителей, управ-

ленцев, не вмещающие демократичный характер взаимоотношений (учителей и учащихся, учителей и родителей, учителей, родителей и управленцев). С этим связана, считает А. Шейнина, устойчивая ориентация «российского педагогического сознания на фронтально-коллективные формы организации учебно-воспитательного процесса, что крайне затрудняет использование индивидуальных технологий, построенных на достижении детьми личного успеха, автономного движения по индивидуальной траектории» [5]. Этим же вызвано подозрительное отношение к учителю (как со стороны учеников, так и со стороны учителей и родителей), исполняющему роль старшего товарища и консультанта в образовательном процессе и не претендующего на авторитет своей власти и мудрости, а также отторжение технологий, в которых учитель теряет традиционную авторитарную позицию.

2. Вертикальная система образования, характерная для России, существующая дифференциация учебных предметов и школьных дисциплин, следование государственным стандартам и программам. Эти условия не позволяют творческим учителям экспериментировать. Классно-урочная система обучения не оставляет места для проведения форм организации учебного процесса по системе С. Френе. Реализация новых, нетрадиционных методов работы во внеурочном режиме оказывается слишком затратной относительно времени и сил учителей и учащихся, и поэтому нецелесообразной.

3. Материальное и техническое оснащение, которым располагают школы, не позволяют применять педагогику С. Френе, ведь в ней за счет обогащения образовательной среды и происходит замена вербального обучения активным, деятельностным и продуктивным, причем для учащегося, а не учителя.

Несмотря на трудности интеграции педагогики С. Френе, российские педагоги выражают уверенность в том, что она нужна отечественной школе [7]. Востребованность многих технологических находок С. Френе на фоне стремления российских педагогов улучшения отечественного образования и повышения его качества не вызывает сомнения [5]. А те трудности, с которыми столкнулась педагогика С. Френе в процессе интеграции, указывают на проблемные зоны отечественной системы образования, сопротивляющиеся современным тенденциям гуманизации и демократизации. Именно в этом усматривается положительный потенциал педагогики С. Френе, который она несет современной отечественной школе.

Рассматривая педагогику С. Френе как фермент лучших педагогических традиций гуманизма и демократии в образовании, можно утверждать, что она способна указать российской школе верный путь в этом направлении. Перспективы решения проблем гуманизации и демократизации в современном отечественном образовании включают ориентацию учебного процесса на интересы личности и обеспечение для учащихся в школе условий

для саморазвития и самореализации, преодоление вертикальной системы управления образованием и включение общественно-государственных, внутришкольных механизмов, создание в школе условий для усвоения детьми ценностей гражданского общества и опыта демократичного поведения [2. С. 2—21, 8. С. 12—24].

К сожалению, ситуация в школьном образовании такова, что по большей части участники педагогического процесса не готовы воспринять такого рода изменения в силу сформированных стереотипов мышления. Поэтому знакомство России с педагогикой С. Френе необходимо рассматривать в первую очередь как условие становления педагогического сознания, соответствующего современным тенденциям развития гуманизма и демократии. Во-первых, она демонстрирует, что личностно ориентированный подход к организации условий для саморазвития и самореализации учащихся предполагает не введение дополнительных видов самостоятельной работы, как это у нас представляется, а смену форм и видов учебной деятельности в принципе, а также ее планирования и контроля. Во-вторых, привычке спокойно (в свободе от личной ответственности) существовать под гнетом системы и следовать указаниям сверху она предоставляет альтернативу ответственного соучастия и самоопределения педагогов в организации школьного обучения, а также учащихся в учебной деятельности и школьной жизни.

В-третьих, педагогика С. Френе — это образец построения демократичного уклада в школе, который предполагает не просто объявление учащимся ряда обязанностей и допуск представителей до собраний педагогического коллектива, что имеет место в отечественной школе, а достижение гармоничного соотношения прав и обязанностей в сочетании с личной социальной активностью и ответственностью.

Безусловно, современной российской школе на пути к гуманизму и демократии есть чему поучиться у педагогики С. Френе, в первую очередь, очевидно, социальной активности, которой так не хватает нашему учителю, «забитому» должностными инструкциями, программными требованиями, неадекватным поведением детей и, наконец, бедственным материальным положением, но такому терпеливому и безропотно преданному системе. Поэтому, выражая надежду, что истинные, на гуманистической и демократической основе педагогические реформы в российской школе станут реальностью, хочется напомнить слова С. Френе, что «при всем стремлении властей к переменам они не могут быть продиктованы сверху» [4. С. 42] и что «сознательный учитель — это прежде всего человек, ... активно действующий, это человек, который борется в рамках общественных, профсоюзных, политических организаций за создание благоприятных условий для дальнейшей педагогической деятельности» [4. С. 258].

Список литературы

1. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> saripkro.ru/index.php Дата обращения: 09.11.11.
2. Корнетов, Г. Б. Ребенок — школа — общество: созидание демократии / Г. Б. Корнетов // Демократическая школа. — 2007. — № 2. — С. 2—21.
3. Сумнительный, К. Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX в. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / К. Е. Сумнительный. — М. : Институт теории и истории педагогики РАО, 2008. — 400 с.
4. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. — М. : Прогресс, 1990. — 304 с.
5. Шейнина, А. Биография новой школы. Школа Френе / А. Шейнина, В. Редюхин // 1 сентября. — 2002. — № 10. — С. 27—34.
6. Шейнина, А. Моя педагогика Френе / А. Шейнина // Интернет — государство учителей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://redsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.
7. Шейнина, А. Свободный текст педагогики Френе / А. Шейнина, В. Редюхин // А. Русаков Эпоха великих открытий в школе 90-х гг. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/3/4/2 — Дата обращения: 12.10.11.
8. Шиянов, Е. Н. Гуманизация как глобальная тенденция развития современного образования / Е. Н. Шиянов // Межрегиональная научно-практическая конференция «Развитие личности как стратегия гуманизации образования» (Ставрополь, 2002) : материалы. — Ставрополь: СК ИП КРО, 2002. — С. 12—24.
9. Herzog, S. Die internationalen Treffen [Электронный ресурс] / S. Herzog // Herbert Hagstedt (Hrsg.) Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel, DSV. — Режим доступа: <http://www.freinet-kooperative.de/start/index.php?client=2&lang=2&parent=68&subid=68&subid=68&idcat=75&idside=41> — Дата обращения: 19.09.11.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ФГОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва
histped2009@rambler.ru

Барышникова Ольга Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Института филологии и массовых коммуникаций ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
olgant2005@rambler.ru

Безрогов Виталий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Ведущий научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт теории и истории образования», г. Москва
bezrogov@mail.ru

Бим-Бад Борис Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, г. Москва
bim-bad@yandex.ru

Бобрышов Сергей Викторович — доктор педагогических наук, доцент.
Проректор по научно-исследовательской работе и инновациям, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь
svbobrishov@yandex.ru

Врачинская Татьяна Валерьевна — доктор педагогических наук, доцент.
Доцент Калининградского пограничного института Федеральной службы безопасности России, г. Калининград
tanya-kgrd@rambler.ru

Колесникова Ирина Аполлоновна — доктор педагогических наук, профессор, действительный член гуманитарных наук. Директор Агентства «КОМЕНУС», г. Санкт-Петербург
I.A.Kolesnikova@yandex.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Корнетова Екатерина Григорьевна — юрист Московской коллегии адвокатов «Копырин и партнеры», г. Москва
ekornetova@yandex.ru

Кошелева Ольга Евгеньевна - доктор исторических наук, профессор.
Ведущий научный сотрудник отдела Истории педагогики Учреждения Российской академии образования «Институт теории и истории образования», г. Москва
koshe@edunet.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — кандидат педагогических наук, доцент.
Проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. – Senior lecturer of Pedagogy State educational institution of higher professional education «Academy of Social Control», Moscow
histped2009@rambler.ru

Baryshnikov Olga M. – Ph.D., assistant of professor
Assistant professor of the German and French Languages and their Methodology Department of the Institute of Philology and Mass Communication of the Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Training «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhny Tagil
olgant2005@rambler.ru

Bezrogov Vitaliy G. – Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding member of the Russian Academy of Science
Leading researcher of the Institute for Theory and History of Education of the Russian Academy of Education, Moscow
bezrogov@mail.ru

Bim-Bad Boris M. – Doctor of Pedagogiy, academician of the Russian Academy of Education, Moscow
bim-bad@yandex.ru

Bobryshev Sergey V. – Doctor of Pedagogy, assistant professor
Vice-Rector for Research and Innovation, Head of Education, Socialization and Personality Development Department of the State Budgetary Institution of Higher Professional Training «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
svbobrshov@yandex.ru

Vrachinskaya Tatyana V. – Doctor of Pedagogy, Assistant professor of Kaliningrad Dorder Institution of the Federal Security Service of Russia, Kaliningrad
tanya-kgrd@rambler.ru

Kolesnikova I. A. – Doctor of Pedagogy, Professor, Active member of the Human Sciences Adademy, Director of the Agency "KOMENUS", Saint-Petersburg
I.A.Kolesnikova@yandex.ru

Kornetov Gregory B. – Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Department of Pedagogy of the State Educational Institution of Higher Professional Training “ of the Academy of Social Control», Moscow
abc1089@yandex.ru

Kornetova Ekaterina G. – Lawyer of the Moscow Bar «Kopyrin and Partners», Moscow
ekornetova@yandex.ru

Kosheleva Olga E. – Doctor of Historical Science, professor,
Leading researcher of the Department of the History of Pedagogy of the Institute for Theory and History of Education of the Russian Academy of Education, Moscow
koshe@edunet.ru

Utkin Anatoly V. – Ph. D, assistant professor
Vice Rector for Information and Technology Support of the Educational Process, the Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Training «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy», Nizhny Tagil
ava-utkin@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.
Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8–14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3–4 строки); ключевые слова (8–10 слов) .

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристатейные ссылки и/или списки пристатейной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетей, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1–11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по

1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12 . — Д. 16. — 36 п.

В отдельном файле-приложении указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
Восьмая национальная научная конференция
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ
III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ИСТОЧНИКИ И
ПРОБЛЕМАТИКА ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
г. Москва, 15 ноября 2012 г.

Информационное письмо
Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) при информационной поддержке журнала «Историко-педагогическое знание» проводит 15 ноября 2012 г. Восьмую национальную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики».

Рабочий язык Конференции — русский. На Конференции планируются сообщения участников продолжительностью до 7 — 10 минут.

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 15 ноября 2012 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.

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 (остается слева), через перекресток мимо Академии экономической безопасности МВД РФ (остается слева); мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6, затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

Заявки на участие в Конференции по прилагаемой форме необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2012 г.

Предполагается издать *сборник материалов Конференции. Тезисы объемом до 8000 знаков* должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой с обязательным подтверждением их получения. Предполагается также издать *монографию «История теории и практики образования»* и *учебное пособие «История образования и педагогической мысли (Материалы к учебному курсу)»*. Всем трем книгам будут присвоены ISBN. Книги планируется издать к открытию Конференции и выдать авторам, участвующим в работе Конференции, при их регистрации. Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п.л. (от 20000 до 80000 тысяч знаков) должны быть присланы вместе с заявкой одновременно по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2012 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация текстов в сборнике материалов конференции, глав в монографии и разделов в учебном пособии **ПЛАТНАЯ**. Информацию об условиях публикации, о расценках, о сроках и порядке оплаты можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в подстрочных сносках, начинающихся с 1 на каждой странице.

Оргкомитет Конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также возвращать тексты авторам, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике Конференции и изданий.

Оргкомитет Конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 127 (кафедра педагогики, тел. 8 (499) 940-10-35, доб. 127). Справки по телефонам: 8 (499) 940-10-35, доб. 130 (научный отдел, комната 248), 8 (499) 189-12-76 (приемная).

Заявка

на участие в Восьмой национальной научной конференции
«Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия:
задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики»
г. Москва, 15 ноября 2012 г.
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) _____

опубликовать главу в монографии (название) _____

опубликовать раздел в учебном пособии (название) _____

принять личное участие в работе Конференции (да, нет) _____

выступить на заседании с сообщением (название) _____

Дополнительные пожелания _____

Дата отправления заявки _____

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 15.12.2011. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 11,75. Тираж 250 экз. Заказ 970.
Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.
Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».
622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11.