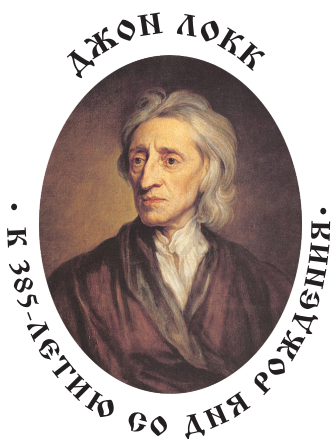


DOI: 10.17853/2304-1242-2017-2

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2017

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

УТКИН Анатолий Валерьевич — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (Ф) РГППУ, г. Нижний Тагил

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

АНТОНОВА

*Лидия
Николаевна*

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

БЕЗРОГОВ

*Виталий
Григорьевич*

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

ДОРОЖКИН

*Евгений
Михайлович*

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

КАРОЛИ

Дорена

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

ЛУКАЦКИЙ

*Михаил
Абрамович*

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

МИСЕЧКО

*Ольга
Евгеньевна*

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

РОГАЧЕВА

*Елена
Юрьевна*

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

РОМАНОВ

*Алексей
Алексеевич*

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

САВИН

*Михаил
Викторович*

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

САЛОВ

*Александр
Игоревич*

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

СНАПКОВСКАЯ

*Светлана
Валентиновна*

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

ШЕВЕЛЕВ

*Александр
Николаевич*

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

ЮДИНА

*Надежда
Петровна*

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

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор.

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (Ф) РГППУ, г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка редактора

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент СТЕНОГРАММА ПЯТОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ	6
--	---

Памятные даты истории образования и педагогики

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент «ОТ ПРАВИЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ЗАВИСИТ БЛАГОСОСТОЯНИЕ ВСЕГО НАРОДА»: К 385-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ДЖОНА ЛОККА	15
--	----

Локк Джон ОБ УЧЕНИИ	22
------------------------------	----

Южанинова Е. В., канд. пед. наук, доцент ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВИЛЬГЕЛЬМА фон ГУМБОЛЬДТА: к 250-летию со дня рождения	36
---	----

Методология и методика историко-педагогического исследования

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИНСТИТУТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУЦИЙ (статья 1)	51
--	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.

«ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ» И «ГРАЖДАНСКОЕ»
ВОСПИТАНИЕ

В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ

П. П. БЛОНСКОГО и П. Ф. КАПТЕРЕВА82

Володина Л. О.,

канд. пед. наук, доцент

ГЕНЕЗИС ЦЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ В

РУССКОЙ КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬЕ: К ВОПРОСУ

ПЕРИОДИЗАЦИИ92

Заварзина Л. Э.,

канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЫ:

К 100-ЛЕТИЮ СТАТЬИ П. Ф. КАПТЕРЕВА

«НОВАЯ ШКОЛА В НОВОЙ РОССИИ»105

Опрятнова Ю. Г.,

канд. пед. наук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ

ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

И СЛОВЕСНОСТИ

КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО-

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ

В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА119

Помелов В. Б.,

д-р пед. наук, профессор

ВЯТСКОЕ ГУБЕРНСКОЕ ЗЕМСКОЕ УЧИЛИЩЕ

«ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ

И ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРИГОТОВЛЕНИЯ

НАРОДНЫХ УЧИТЕЛЕЙ»129

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Германович А. А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ СЮНЬ-ЦЗЫ147

Баранникова Н. Б.,

канд. пед. наук, доцент,

Безрогов В. Г.,

д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО

ПРАКТИКА УЧЕБНОГО КНИГОИЗДАНИЯ

В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ:

БЕРЛИНСКИЙ ВАРИАНТ159

Козлова М. А.,

канд. истор. наук, доцент

ЛАТЫШСКИЙ ВАРИАНТ:

МОДЕЛИ МЕЖПОКОЛЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ

ТРАНСМИССИИ В БУКВАРЯХ

ДЛЯ РУССКОГО МЕНЬШИНСТВА 1920-х годов181

В. К. Пичугина,

д-р пед. наук, профессор,

М. К. Ветошкина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА:

ОТ КСЕНОФОНТА К ЦИЦЕРОНУ196

Научные дискуссии

Саратовцева Н. В.,

канд. пед. наук, доцент

ДУХОВНЫЕ ОСНОВЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В.205

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ211

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ214

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

УДК 061/3(470):37"2017"(470-25)
ББК 74.04лО(2 Рос)ю11

СТЕНОГРАММА ПЯТОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ¹

В статье представлено содержание начала дискуссии участников Пятого национального форума российских историков педагогики (г. Москва, Академия социального управления, 20 апреля 2017 г.).

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли; Октябрьская революция 1917 г.; феномен советской школы; история педагогики; историко-педагогическое знание.

A. V. Utkin

THE TRANSCRIPT OF THE FIFTH NATIONAL FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY

The article presents the contents of the beginning of the discussion at the Fifth National Forum of Russian historians of pedagogy (Moscow, Academy of social management, 20th of April, 2017).

Key words: development of education and pedagogical thought; the October revolution of 1917; the phenomenon of the Soviet school; history of education; historical and pedagogical knowledge.

¹ В представленном фрагменте стенограммы публикуются первые выступления участников Форума в центре которого был круглый стол «Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 г.», организованный кафедрой педагогики АСОУ совместно с редакцией журнала «Педагогика» (прим. авт.).

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики АСОУ: Уважаемые коллеги, добрый день! Сегодня мы собрались на традиционную встречу, которую будем проводить в формате круглого стола с темой «Образование в России и в мире в контексте Октябрьской революции 1917 г.». Круглый стол проводится совместно с редакцией журнала «Педагогика», который сегодня представляет главный редактор журнала доктор педагогических наук, профессор Руслан Сахитович Бозиев.

Бозиев Р. С., д-р пед. наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика»: Перед историками педагогики встают задачи не только изучения и осмысления педагогической ретроспективы, но и определения — на основе знаний о прошлом — примерной перспективы развития системы образования. Именно этим объясняется многообразие тематики представленных выступлений: от проблем практики преподавания курса истории педагогики в вузах, осмысления и переосмысления зарубежного опыта до изучения вопросов теории и методологии историко-педагогической науки. Формат круглого стола изначально предполагает несовпадение, а порой и столкновение мнений, поэтому учитывая довольно специфическую, интересную тему круглого стола «Образование в России и в мире в контексте Октябрьской революции 1917 г.», не все высказанное его участниками может восприниматься бесспорно.

Подтверждением тому являются материалы круглого стола «Историко-педагогический контекст теории и практики образования», который проводился в рамках Двенадцатой международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» (Москва, АСОУ, 17 ноября 2016 г.). Материалы, характеризующие все разнообразие подходов исследователей, в сокращенном виде были представлены в рубрике «История школы и педагогики» журнала «Педагогика»¹.

С нашей точки зрения, проведение круглых столов полностью себя оправдывает, так как позволяет соединить разные точки зрения в фокусе одной проблематики. На мой взгляд, в ходе нашей дискуссии поставлен ряд актуальных проблем, которые требуют дальнейшего осмысления и их разработки историками педагогики, поэтому вполне логичными кажутся встречи с определенной периодичностью — раз в квартал или раз в полгода, чтобы определять наиболее острые животрепещущие вопросы истории педагогики как области научного знания и как учебной дисциплины и намечать дальнейшие перспективы историко-педагогических исследований.

Хотелось бы, чтобы круглые столы были дискуссионными, чтобы читатели журнала «Педагогика» видели, что в науке не может быть полного

¹ Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» / Педагогика. 2017. № 3, С. 84–118.

единодушия, что несовпадение мнений, позиций — нормальное состояние развития научного знания. Думаю, что сегодняшний круглый стол не станет исключением. Последнее время часто приходится слышать, что история педагогики как наука испытывает не лучшие времена, что она превращается в «чистую» персоналистику или же уходит в изучение региональных образовательных систем и представленного в них педагогического опыта. Вместе с тем, по нашему глубокому убеждению, нельзя игнорировать системный подход при анализе любого исторического явления и/или историко-педагогического процесса, целостно воспринимая образовательный процесс, который заявлен в качестве проблемного поля исследования конкретного этапа или периода. Необходимо помнить и об актуальности историко-педагогической проблематики и о том, как отражается историко-педагогический контекст в сегодняшних реалиях.

Корнетов Г. Б.: Дорогие друзья! Хочу напомнить ту схему круглого стола, которую мы согласовали с Русланом Сахитовичем и которой мы придерживаемся при отборе и структурировании материалов. Стенограмму форумов и конференций мы в сокращенном виде традиционно публикуем в «Историко-педагогическом журнале», однако то, что публикуется в журнале «Педагогика» имеет другой формат. По итогам нашего обсуждения формируется корпус статей, объем каждой ограничен 6—7 страницами. Вместе с тем, в готовящейся коллективной монографии «Образование в России и в мире в контексте Октябрьской революции 1917 г.» оригинальные тексты будут опубликованы в авторской редакции и объеме.

Бозиев Р. С. Пользуясь случаем, приглашаю всех на Международную конференцию, посвященную 80-летию журнала «Советская педагогика» — «Педагогика», которая состоится 26 октября 2017 г. Программа конференции будет представлена на сайте РАО и на сайте журнала «Педагогика», готовится информационное письмо.

В рамках программы будут организованы 11 дискуссионных площадок, в том числе дискуссионная площадка по истории педагогики и образования, которую будет вести Григорий Борисович. По результатам работы планируется опубликовать сборник материалов конференции, ряд монографий, статьи на страницах журнала.

Кроме этого, будет широко освящено международное сотрудничество журнала, который за годы своего существования активно работал со многими ведущими изданиями мира и крупнейшими библиотеками, в том числе Библиотекой конгресса США.

Значимое событие нас также ожидает на следующей неделе. В Московском педагогическом государственном университете 26 апреля

2017 г. состоится семинар-совещание редакторов научно-педагогических журналов вузов России и государств-участников СНГ, осуществляющих подготовку педагогических кадров «Научно-методическое и информационное обеспечение развития педагогического образования». Организаторами совещания выступают Минобрнауки РФ, Россотрудничество, Российская академия образования, ВАК, РИНЦ, МПГУ, Ассоциация педагогических журналов России, Евразийская ассоциация педагогических университетов.

Цель совещания — обсуждение вопросов, связанных с повышением качества содержания научно-педагогических журналов, координация деятельности редакционных коллегий в реализации стратегических направлений развития педагогического образования. На совещании будут обсуждены следующие вопросы:

- координация деятельности журналов и их взаимодействие с министерствами образования государств-участников СНГ и другими партнерскими организациями;

- участие научно-педагогических журналов в формировании внутригосударственной системы оценки научных достижений;

- координация деятельности научно-педагогических журналов по разработке унифицированных требований по оформлению публикаций;

- сотрудничество научно-педагогических журналов с системами Scopus, Web of Science, РИНЦ;

- создание информационного портала значимых исследований в области педагогического образования.

В рамках программы совещания-семинара будет обсуждаться создание (совместно с РАО) Ассоциации научно-педагогических изданий России.

Корнетов Г. Б.: Коллеги, обращаю внимание на подготовку к нашей встрече в ноябре. Тему Двенадцатой международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества», которая будет проходить 16 ноября 2017 г., мы задали предельно широко. В связи с этим пространство для научного творчества, тематика научных докладов и выступлений позволяют обсудить многие историко-педагогические проблемы, в том числе касающиеся Октябрьской революции.

Признаюсь, Октябрьская революция в педагогическом аспекте меня мало интересовала и, прежде всего, потому, что в области педагогики — с моей точки зрения — Октябрьская революция — мнимая величина. Марксисты в вопросах образования шли за инструкцией К. Маркса делегатам Первого интернационала (1866), которую он затем развернул в «Капитале». При этом Маркс опирается на тезис Роберта Оуэна, обосно-

вавший главную идею индустриализации — производительный труд возможен при организации хорошо работающей школы.

Главным теоретиком марксистской педагогики в России стала Н. К. Крупская, которая еще в 1915 г написала свою самую крупную работу «Народное образование и демократия» — на 3-х языках сохранилось 27 конспектов тетрадей. Для сравнения можно рассмотреть ее главу о Песталоцци и главу о Песталоцци, которую в «Дидактических очерках» издал Каптерев. Выводы может сделать каждый для себя.

В истории есть небольшой сюжет, наглядно характеризующий отношение большевиков к педагогическому наследию прошлого. В 1925 году была выпущена книга «Служение людям», посвященная 80-летию юбилею И. И. Горбунова-Посадова. В этом же году был юбилей издательства «Посредник», созданного Л. Н. Толстым — этим издательством И. И. Горбунов-Посадов, один из ближайших сподвижников Льва Толстого, и руководил. Был издан любопытный сборник, часть которого составляют письма и телеграммы юбиляру, в том числе ранние, в частности, телеграмма Л. Н. Толстого, который поздравляет с 10-летием издательства. Там же есть письмо Н. К. Крупской, датированное 1920-м годом, в котором она благодарит И. И. Горбунова-Посадова за то, что в сложное время «в своем журнале “Свободное воспитание” публиковали все мои статьи, которые в других журналах издавать не удалось, в том числе в кадетском журнале “Русская школа”». А кадетами были П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, С. И. Гессен, Н. И. Кареев — практически все самые светлые умы российской педагогики.

В Октябрьской революции были и позитивные, и отрицательные стороны. Да и на саму революцию существует как минимум четыре точки зрения — историки о них знают. Первая считает Октябрьскую революцию переворотом, который привел к власти большевиков. Имеются в виду революционные события в Москве и Питере конца октября — начала ноября 1917 г.: свержение Временного правительства, II Всероссийский Съезд Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов и его решения и т. д. Вторая точка зрения: Октябрьская революция — это тот период времени, когда на территории России установилась власть Советов. Триумфальное шествие Советской власти в официальной истории партии охватывает хронологический период примерно с 25 октября по март-апрель 1918 года. Эти полгода и есть Октябрьская революция. Третья точка зрения трактует революцию как время, когда в России утверждалась советская власть, диктатура пролетариата (с 25 октября 1917 до конца 1920 года), когда на территории России в основном закончилась гражданская война и был окончательно решен вопрос о власти. Согласно четвертой точке зрения, революция на-

чалась 25 октября 1917 г., а закончилась победой социализма, провозглашенной на XVII съезде ВКП(б) в 1934 г., получившем название «Съезд победителей» и принятием «самой демократической в мире» Сталинской конституции 1936 года. Согласно этой точке зрения, весь период с 1917 до 1936 года — эпоха революции. Установление сталинского тоталитаризма 30-х годов и начало сталинских репрессий, которые начались после убийства Кирова в декабре 1934 года с подъемом в 1937—1938 гг., стали новым периодом становления советского государства.

Таким образом, есть как минимум четыре позиции, и можно рассматривать события и процессы как «внутри» революции, так и «вне» нее. Необходимо изучать результаты и последствия принятых решений, потому что даже самый короткий период октября-ноября 1917 года был насыщен событиями, кардинально меняющими картину устройства российского образования. Например: создан Наркомат просвещения, опубликовано знаменитое обращение Наркома просвещения с изложением основ того, что будет происходить со школой молодого советского государства.

Откат от заявленных позиций начинается с рубежа 1920—1921 года и усугубляется к середине 30-х годов. Принято считать, что отказ от конструктивных реформ начинается в 1929 г., потому что именно в этом году А. С. Бубнов (Нарком внутренних дел Украинской ССР) сменил А. В. Луначарского. Но дело в том, что Бубнов был еще «левее» Луначарского, он был поклонником В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной, которые ратовали за отмирание школы. И в эти два года — с 1929 по 1931 — был сделан акцент на то, что школа у нас отмирает, чего у А. В. Луначарского в программе не было. Если до 30-х годов изменения были в рамках того, что называют школой труда, неких попыток использования активных методов обучения и демонстративного отказа от опыта царской школы, то с 1931 начинается жесткий контроль деятельности образовательных учреждений и идеологизация педагогической проблематики. Вот почему возможны разные взгляды и разные оценки революционных событий и связанных с ними процессов модернизации системы российского образования.

Шевелев А. Н. д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой андрагогики и педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования: Хронологические рамки явно достойны уточнения и расширенного понимания, но, думаю, пройдет еще несколько десятков лет, и мы совершенно спокойно будем воспринимать революцию как единое событие, и только профессионалы будут знать, что там происходило внутри, как большевики боролись с Временным правительством и т. д. С нашей точки зрения, необходимо начинать с ответа на

вопрос, который организаторы круглого стола четко сформулировали: от какого педагогического наследства мы отказались в 1917 году. Это служит основанием создания некоего схематичного образа семидесятилетней истории советской школы, может быть, охватывая период по настоящее время. Тема ВОСР, образования и педагогики — тема сегодняшнего дня — тема, по сути, всего двадцатого столетия. Один из массовых тиражируемых вариантов восприятия советской школы как целостного и единого феномена. Вместе с тем, было как минимум три попытки школьных реформ, главная цель которых — выйти из знаниевой парадигмы. К ним относятся 20-е годы, Хрущевская реформа 1958 г. и реформа 1992 года с попыткой модернизировать школу на демократических принципах. В очередной раз сегодня мы осуществляем попытку модернизации системы образования.

Обращаясь к истории, следует отметить, что большевики были единственной партией, у которой отсутствовала собственная педагогическая программа школьного реформирования. В канун 1917 года рассматривалось множество проектов — радикальных и умеренных; за каждым из них стояла своя политическая идеология. Большевики взяли наиболее радикальную часть из либеральной модели реформирования школы, во многом не приняв умеренно консервативные подходы, интегрирующие потребности различных социальных слоев общества. Попытка образовательной реформы 20-х годов не решила принципиально поставленной задачи — мы строим самую лучшую в мире школу, демонстрируя преимущества социализма в иной по сравнению с дореволюционной школой и педагогикой социальной среде.

Сегодня на дореволюционную школу можно смотреть более или менее объективно, не так, как в начале 90-х, когда в инверсии сознания мы воспринимали ее как нечто замечательно противостоящее советской школе. Очевидно, что в дореволюционной школе было громадное количество проблем и, следовательно, такое же огромное количество способов их решения, варианты которых предлагались теми же эсерами или кадетами. Любой партии, пришедшей к власти в 1917 году, нужно было начинать с того, что предлагал П. А. Столыпин, а именно: в срочном порядке (за 20 лет) построить 50 % недостающих элементарных начальных школ для детей школьного возраста. Заимствование зарубежных педагогических идей существенной пользы принести не могло, так как они не отражали специфику социалистического уклада. С другой стороны, советская власть предоставила доступное бесплатное школьное образование всем социальным слоям, пытаясь его приблизить к уровню средней школы царской России, существовавшей до революции для 6 % населения. В

нашем понимании обобществление и государственный централизм в руководстве образованием привели к тому, что, с одной стороны, всем предоставили право на общее среднее образование (к Брежневской эпохе), а с другой — мы потеряли то, что сегодня мучительно пытаемся найти, сравнивая себя со школами зарубежных стран, которые также далеки от идеала, учитывая новые вызовы и сегодняшние реалии.

Вместе с тем, у наших западных коллег есть многое из того, что мы за 70 лет советской власти создать принципиально не смогли — ценность личности, свобода выбора, диверсификация образовательных учреждений, практико-ориентированное педагогическое образование и т. д. Совокупность либерально-демократических принципов была изложена в Законе «Об образовании» 1992 года, но воплотить их в жизнь, как мы видим по прошествии 25 лет, мы не сумели. Получились производные — ЕГЭ, профильность, стандарты, но изменения педагогической парадигмы не произошло.

По сути, исторический цикл возвращается — мы обсуждаем то, что обсуждали наши коллеги 100 лет назад.

Феномен советской школы большинство исследователей соотносят с периодами: 20-е годы; сталинская гимназия 30—50-е гг.; очень интересная хрущевская попытка реформы образования; брежневская школа. Феномен отчасти проявляется и в ностальгии по советской школе у сегодняшнего педагогического сообщества.

Учитывая тему круглого стола, мы провели микроисследование, результаты которого в настоящее время обсуждаются питерским научно-педагогическим сообществом. Мы выбрали четыре ленинградские школы, как сейчас говорят, из «топовых» советских школ. Две из них были организованы в 20-е годы — Педагогический техникум и школа в Петроградском районе, которая в 1932 г. при поддержке Н. К. Крупской выиграла Всесоюзный конкурс. И две школы взяли из 60-х гг. — школу с углубленным изучением предметов физико-математического цикла (физмат-лицей № 45 при Ленинградском университете) и школу, в которой учился Д. С. Лихачев. Предметом изучения стали документы, сохранившиеся за всю историю существования этих учебных заведений, характеризующие внутреннюю школьную организацию и атмосферу этих учреждений. Сравнение показывает существование примерно одной функциональной модели на протяжении всего советского периода. Есть интересные сюжеты о том, как дореволюционные учителя выстраивали диалог в 20-е годы с молодыми педагогами-ленинцами и какие дискуссии разворачивались. Несмотря на множество мифов о советской

школе, которые должны стать предметом отдельного исследования, наши выводы показывают, что давление власти и коммунистической идеологии не привели к тому, что педагогика стала «педагогически адаптированным кратким пересказом истории КПСС». В педагогических коллективах 15 % составляли учителя-универснты (выпускники классических университетов), остальная часть — это учителя, имеющие педагогическое образование. Учителя-универснты менее всего были склонны регламентировать свою деятельность инструкциями и, как правило, не составляли рекомендуемых УНО планов-конспектов уроков и внеклассных мероприятий, но при этом показывали блестящие результаты в обучении.

Образцовым советским школам — тем, на которые равнялись, которые показывались зарубежным делегациям, — было позволено многое в творческом проектировании образовательного процесса. Эксперимент — естественное состояние большинства школ в 20-е годы, и дело было не в ограничениях власти — педагогическое сообщество само органично отбирало те из новшеств, которые в наибольшей степени соответствовали решению насущных педагогических проблем. После экскурсий в такие школы иностранцы воочию убеждались, что советское образование — лучшее в мире.

Думаю можно говорить о феномене советской школы как единстве неких идеализированных в сознании эталонных качеств (свойств, состояний, функций), которые в реальной практике были реализованы лишь частично. Этот идеал, этот эталон советской школы, инверсионно представленный в национальном менталитете, сегодня нужно сравнивать с той идеальной моделью школы, которую мы собираемся создавать.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин



**«ОТ ПРАВИЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ ЗАВИСИТ БЛАГОСОСТОЯНИЕ
ВСЕГО НАРОДА»:
К 385-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
ДЖОНА ЛОККА**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(4 Вел)5-218

В Англии педагогические идеи Просвещения были развиты целой плеядой мыслителей. Творчество английского просветителя Джона Локка (1632–1704) оказало существенное влияние на развитие идей обучения и воспитания. Его подходы, предлагаемые способы решения проблем и выводы наложили отпечаток не только на философию следующих столетий, но нашли применение в педагогических системах многих стран мира.

Ключевые слова: педагогические идеи Просвещения; жизнь и деятельность Д. Локка; педагогические взгляды Д. Локка; «Мысли о воспитании».

A. V. Utkin

**«THE WELFARE OF THE WHOLE NATION DEPENDS
ON THE PROPER EDUCATION OF CHILDREN»:
BY THE 385-ANNIVERSARY
OF JOHN LOCKE'S BIRTHDAY**

In England, the pedagogical ideas of the Enlightenment were developed by a whole galaxy of thinkers. The work of the British educator John Locke (1632–1704) had a significant impact on the development of the ideas of training and education. His approaches, ways of solving problems and conclusions left their mark not only on the philosophy of the following centuries, but found application in educational systems of many countries.

Key words: pedagogical ideas of the Enlightenment; the life and work of J. Locke; pedagogical views of J. Locke; «Some Thoughts Concerning Education».

Просматривая учебники по истории педагогики (истории образования и педагогической мысли, истории зарубежного образования и педагогики), изданные в разное время и разными авторами, невольно обращаешь внимание на заметно повторяющуюся логику изложения материалов, посвященных педагогическим учениям, педагогике и школе Западной Европы Нового времени (XVII—XVIII вв.). Главы, посвященные педагогической мысли XVII века, начинаются материалами о Яне Амосе Коменском (1592—1670). Философ-гуманист, общественный деятель, ученый, сыгравший историческую роль в оформлении и развитии педагогики как относительно самостоятельной области научного знания, пытаясь выявить и систематизировать закономерности обучения и воспитания, обозначил ряд принципиально новых проблем развития личности и связанных с ними способов изменения образовательной практики.

За описанием педагогической системы Я. А. Коменского традиционно следует анализ педагогических взглядов английского просветителя, одного из самых влиятельных мыслителей Просвещения и теоретиков либерализма Джона Локка, чьи идеи оказали огромное влияние на развитие эпистемологии, политической философии и педагогики. В классической ноевропейской философии анализ знания (древнегреч. «episteme») обычно

осуществлялся в рамках общего учения о «человеческом разуме» великих философов — Декарта, Локка, Лейбница, Юма, Канта, — заложивших фундамент наших представлений о познании.

Рассматривая теоретическую систему Локка, И. Н. Нарский указывает на основную фактор, определяющий подход к изучению творческого наследия философа, отмечая, что он был «верным сыном своего века, и острые социальные противоречия, драматические коллизии в недавно начавшем свое развитие теоретическом естествознании, столкновение новаторских философских принципов с реликтами средневекового мирозерцания — все это нашло широкое отражение как в методологии его мышления, так и в достигнутых им теоретических результатах»¹.

Г. Б. Корнетов акцентирует внимание на особенностях философско-педагогических воззрений Д. Локка, отмечая, что «...утверждение нового представления о природе и обществе, связанного с мануфактурным производством и растущим общественным разделением труда, привело к становлению механистического мировоззрения, что способствовало распространению взгляда на человека как на продукт воспитания и обучения, признанию содержания человеческой психики результатом внешних воздействий. Этот подход обосновал Д. Локк, в отличие от Коменского,

¹ Локк Д. Сочинения в 3-т. Т. I / Ред.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин; Ред. I т., авт. вступ. статьи и примеч. И. С. Нарский; Пер. с англ. А. Н. Савина. М.: Мысль. 1985. 621 с. С.3. (Философское наследие. Т. 93).

освободивший педагогическую теорию от теологической оболочки»¹.

Педагогические идеи Просвещения в Англии получили развитие в деятельности таких известнейших современников Д. Локка, как Джон Мильтон (поэт, политический деятель и мыслитель); Уильям Петти (статистик, демограф, один из основоположников классической политической экономии); Джон Беллерс (экономист и социальный реформатор), однако вклад Джона Локка в развитие идей воспитания и обучения трудно переоценить. В истории найдется немного примеров гармоничного синтеза философских и социально-политических воззрений с практическим педагогическим опытом, их экстраполяции и оформления в педагогическую концепцию.

Жизнь и деятельность Дж. Локка совпали с эпохой английской революции XVII века, эпохой коренных изменений в общественной жизни, обусловленных развитием буржуазных отношений. Это стало основанием для характеристики педагогических взглядов Дж. Локка в советской историографии с позиций «представителя новой буржуазии во всех ее формах... сына классового компромисса»². Подробный анализ педагогической теории Д. Локка с позиций марксистской педагогики был представлен А. Ф. Шабаровой во вступительной

статье к изданию сборника его педагогических сочинений, в которой представлены: характеристика мировоззрения ученого; его политические убеждения и особенности философского учения; обоснование содержания, целей и организации процессов воспитания и обучения³.

Действительно, творческое наследие Дж. Локка масштабно и разнообразно по гуманитарным направлениям и кругу проблем, исследуемых философом. Среди его крупнейших работ философские трактаты, труды о религии и церкви, изыскания в области теории государства и права, истории политических течений, педагогики и психологии.

Дж. Локк родился 29 августа 1632 г. в маленьком городке Рингтон западной Англии в семье чиновника-юриста. Родители-пуритане воспитывали сына в атмосфере строгого соблюдения религиозных правил. Рекомендация влиятельного знакомого его отца помогла Локку в 1646 г. попасть в Вестминстерскую школу — самую престижную школу страны на то время, где он входил в число лучших учеников. С 1652 г. Джон продолжает образование в Крайст-Черч-колледже Оксфордского университета, где получает в 1656 г. степень бакалавра, а спустя еще три года — магистерскую степень⁴. С Оксфордским универ-

¹ Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: Учебное пособие. 2-е изд., перераб., доп. — М.: АСОУ, 2008. 272 с. С. 205.

² Цит. по: Константинов Н. А. Очерки по истории педагогики. Сборник статей. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1952. 756 с. С. 50.

³ Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю. М. Давидсона; вступ. ст. А. Ф. Шабаровой; под ред. проф. И. Ф. Сवादковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР. 1939. 320 с. С. 3–66.

⁴ Джон Локк. Краткая биография URL: <http://worldofaphorism.ru/kratkie-biografii/dzhon-lokk>

ситетом, где Дж. Локк преподавал в разные годы, связаны более 30 лет его жизни.

В колледже он начинает свою научную деятельность в качестве преподавателя греческого языка, философии и риторики. В этот период завязывается знакомство Дж. Локка с известным естествоиспытателем Робертом Бойлем. Совместно с ним Локк проводит метрологические наблюдения, глубоко изучает химию, серьезно изучает медицину и в 1668 году становится членом Лондонского королевского общества, а в следующем году входит в состав его Совета¹.

Джону Локку было 34 года, когда судьба свела его с лордом Эшли (впоследствии лорд-канцлер, первый граф Шефтсбери), неординарным человеком и политическим деятелем, в огромной степени повлиявшем на всю его дальнейшую биографию. Джон Локк оставляет преподавательскую деятельность и селится в имении лорда в качестве его друга, компаньона и личного врача. С 1667 г. Локк находится при нем в качестве домашнего врача и воспитателя его сына, позднее служит секретарем и при поддержке Шефтсбери начинает сам заниматься политикой, принимать участие в управлении, войдя в высшие политические и экономические круги страны.

С 1672 г. Локк начинает служить в высших правительственных учреждениях на престижных должностях, но в то же время его продвижение в мире

политики находится в прямой зависимости от того, какие успехи делает его покровитель. К тому же проблемы со здоровьем заставляют Дж. Локка провести во Франции период с конца 1675 г. до середины 1679 г., когда он возвращается к государственной службе.

Политические интриги и неудавшаяся попытка дворцового переворота заставляют лорда Эшли — лидера либеральной буржуазно-аристократической партии — спешно покинуть Англию, вслед за ним в 1683 г. был вынужден эмигрировать в Голландию и Джон Локк. В конце XVII — начале XVIII века в Англии происходят глобальные и крайне важные перемены, которые были вызваны приходом к власти короля Вильгельма III Оранского в результате «Славной революции» 1688 года².

Смена власти и лояльность новому правительству позволяют Дж. Локку в 1689 г. вернуться на родину. Философ охотно работает с новой администрацией и в течение некоторого времени занимает важные должности. Пост ответственного по делам торговли и колоний становится последней в карьере ученого. Болезнь легких заставляет его выйти в отставку, и с 1691 г. его местом жительства становится Отс, поместье Мешэм, принадлежавшее его знакомой, супруге члена парламента. В эти годы Локк не только находится на правительс-

¹ Чайка Юлия. Джон Локк: основные идеи. Джон Локк — английский философ URL: <http://fb.ru/article/158853/djon-lokk-osnovnyie-idei-djon-lokk-angliyskiy-filosof>.

² Джон Локк. Биография. URL: <http://www.wisdoms.ru/avt/b132.html>.

твенной службе, но и принимает участие в воспитании сына леди Мешэм, много сил отдает литературе и науке, заканчивает «Опыт о человеческом разуме», готовит к публикации задуманные ранее работы, среди которых «Два трактата о правлении», «Мысли о воспитании», «Разумность христианства». В 1700 г. Локк принимает решение уйти со всех занимаемых должностей; 28 октября 1704 г. его не стало¹.

Философ оставил большой архив, наглядно свидетельствующий о широте его интересов. Среди большого числа рукописей были два черновых наброска «Опыта о человеческом разуме», дополнения к «Опыту», дневники и разнообразные заметки, свыше 2500 писем².

Признавая разум высшей инстанцией, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, Локк провозглашал возможность для каждого человека стать совершенным посредством упражнения врожденных способностей и сил. Вместе с тем, с точки зрения Локка, девять десятых людей становятся тем, что они есть, благодаря воспитанию. Главным для него оказывается воспитание, а не обучение, рассматриваемое Локком как вспомогательное средство, необходимое для формирования характера³.

Как отмечает Г. Б. Корнетов, «Локк — один из духовных отцов западного либерализма, автор принципа разделения властей, поборник идеи правового государства — рассматривал педагогическую проблематику сквозь призму идеалов гражданского равенства, справедливости, естественного закона социальных отношений, свободы»⁴.

В коротком письме Эдварду Клэрку, датированном мартом 1690 г., Д. Локк кратко, тезисно определяет педагогическую позицию, ставшую лейтмотивом своего главного педагогического сочинения «Мысли о воспитании» (1693), представляющем — в 216 параграфах — квинтэссенцию идей автора о программе воспитания:

«Хорошее воспитание детей настолько является долгом и интересом родителей, и благополучие нации настолько зависит от него, что каждому бы следовало серьезно принимать его к сердцу и, тщательно исследовав и разработав, что советуют в данном случае каприз, обычай или разум, содействовать со своей стороны повсеместному осуществлению того способа воспитания молодежи с учетом различных условий их жизни, который всего легче, быстрее и вернее способен создать добродетельных, деятельных и способных людей в границах

¹ Там же.

² Локк Д. Избранные философские произведения: в 2-х тт. М.: Изд-во социально-экономической литературы. 1960. 736 с. С. 17.

³ Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: Учебное пособие. 2-е изд., перераб., доп. — М.: АСОУ, 2008. 272 с. С. 206.

⁴ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. 3-е изд. — М.: АСОУ, 2011. 260 с. С. 80. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 38.).

их различных призваний; хотя всего важнее учитывать призвание джентльмена. Ибо если люди этого ранга однажды поставлены воспитанием на верный путь, они быстро приведут в порядок все остальное»¹.

Изучение системы взглядов Д. Локка на значение воспитания позволяет сделать вывод о том, что целью создания педагогической системы является воспитание добродетели, а ее подсистемами (органически сочетающимися все элементы системы) — физическое воспитание, воспитание души (или нравственное воспитание) и формирование характера. Отдавая безусловный приоритет домашнему воспитанию над школьным, Локк считает, что родители в этой системе играют роль единственного разумного начала воспитания, на них возлагается особая ответственность, поэтому взаимоотношения родителей и детей выступают важнейшим фактором развития. В данной логике главными качествами и приемами работы воспитателя становятся благовоспитанность, хорошее «знание света» (широкий кругозор), умение объяснить и аргументировать свою точку зрения. Требования Д. Локка к нравственным качествам воспитателя крайне высоки: он должен быть для детей образцом добродетели, иметь огромный жизненный опыт, хорошо ориентироваться в мире знаний и нравственных ценностей. Среди основных средств нравственного воспитания: обучение

правилам и образованию привычек; пример взрослых как средство педагогического воздействия; развитая система поощрений, наград и наказаний в воспитании.

Нетривиальна точка зрения Локка на обучение. Он считает, что к обучению можно приступать только тогда, когда обеспечено развитие характера, когда ребенку привили основы нравственности и морали, развили добродетели и искоренили дурные начала.

Не отступая от традиций светского воспитания (верховая езда, фехтование, обучение танцам, физические упражнения), Д. Локк настаивает на практической направленности обучения, по сути, представив проект реального образования джентльмена, содержательную основу которого составляет изучение естественно-научных дисциплин. Помимо чтения и письма на родном языке, он считает необходимым изучение французского языка и латыни, а также арифметики, географии, хронологии, истории, геометрии, астрономии, законоведения, натурфилософии. Кроме того, у воспитанников должны быть развиты способности к самостоятельным суждениям и умозаключениям, что позволило бы им со временем сознательно выбрать интересующую их сферу деятельности, усвоить несколько ремесел. Он создает систему образования джентльмена, который, по его мнению, должен быть не столько утонченно красноречивым, ученым

¹ Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю. М. Давидсона; вступ. ст. А. Ф. Шабаровой; под ред. проф. И. Ф. Свядковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР. 1939. 320 с. С. 70–71.

человеком, знающим классические тексты, сколько человеком, способным к жизни в деловом обществе, к разумному и прибыльному ведению дел, чье счастье есть результат дела его собственных рук¹.

Во второй трети XVII в. Локк был главным теоретическим авторитетом для всех европейских просветителей. Его подходы, предлагаемые способы решения проблем и выводы наложили отпечаток не только на философию последующего времени, но нашли применение в педагогических проектах Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. И. Бецкого и др.

Значение педагогического наследия Д. Локка в истории педагогической культуры непреходяще — каждое новое поколение исследователей, открывая работы Д. Локка, находит новые контексты, скрытые смыслы, интересные идеи, которые могут стать основой современных педагогических поисков. Читая Д. Локка, осознаешь, что развитие педагогического знания, рожденного в недрах философии и веками существовавшего как ее составная часть, определяется высочайшим уровнем философской рефлексии проблем образования, рефлексии особенно актуальной в настоящее время.

Список литературы

1. Джон Локк. Биография. URL: <http://www.wisdoms.ru/avt/b132.html> (дата обращения 12.02.2017).

2. Джон Локк. Краткая биография URL: <http://worldofaphorism.ru/kratie-biografii/dzhon-lokk> (дата обращения 23.04.2017).

3. Константинов, Н. А. Очерки по истории педагогики. Сборник статей / Н. А. Константинов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. — 756 с.

4. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд. — М. : АСОУ, 2011. — 260 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 38.).

5. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — 2-е изд., перераб., доп. — М. : АСОУ, 2008. — 272 с.

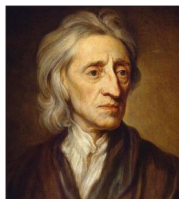
6. Локк, Д. Избранные философские произведения: в 2-х тт. / Д. Локк. — М. : Изд-во социально-экономической литературы, 1960. — 736 с.

7. Локк, Д. Педагогические сочинения / Д. Локк ; пер. с англ. Ю. М. Давидсона; вступ. ст. А. Ф. Шабаевой; под ред. проф. И. Ф. Сवादковского. — М. : Изд-во Наркомпроса РСФСР. 1939. — 320 с.

8. Локк, Д. Сочинения в 3-тт.: Т. I / Д. Локк ; ред.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин; Ред. I т., авт. вступ. статьи и примеч. И. С. Нарский; пер. с англ. А. Н. Савина. — М. : Мысль. 1985. — 621 с. (Философское наследие. Т.93).

9. Чайка Юлия. Джон Локк: основные идеи. Джон Локк — английский философ / Юлия Чайка. URL: <http://fb.ru/article/158853/djon-lokk-osnovnyie-idei-djon-lokk-angliyskiy-filosof> (дата обращения 15.05.2017).

¹ Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. 3-е изд. М.: АСОУ, 2011. 260 с. С. 81. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 38.).



Д. Локк

ОБ УЧЕНИИ¹

Цель учения — знание, а цель знания — практика или передача знания другим. Правда, всякое усовершенствование в знании обычно сопровождается чувством удовольствия; но когда это чувство является единственной целью учения, последнее должно рассматриваться скорее как развлечение, чем серьезное дело: в этом случае оно должно быть отнесено к числу наших развлечений.

Сфера знания или познаваемых вещей так обширна, наша земная жизнь так коротка, а дверь, через которую знание вещей проникает в наш разум, так узка, что время всей нашей жизни должно быть признано слишком коротким, чтобы его могло хватить на ознакомление со всем тем, что, — я не скажу, мы в состоянии знать, — но, что нам не только подобает, но и весьма полезно знать. Я имею в виду необходимые вычеты на детский и старческий возраст, которые неспособны к большим достижениям, на физический отдых и неизбежные побочные дела, а для большинства случаев — также и на обычные занятия своей профессией, которыми человек не может пренебрегать, ибо иначе ему не на что было бы суще-

ствовать. Кто примет в соображение, сколько сомнений и затруднений осталось у большинства образованных людей после продолжительного и усердного занятия науками, сколько они оставили невыясненного в различных областях знания, с которыми они ознакомились, сколько есть еще других участков «постижимого мира» («*mundus intelligibilis*»), если можно так выразиться, в которых они ни разу и не побывали, тот легко признает эту непропорциональность между нашим временем и силами, с одной стороны, и грандиозностью задачи всеобъемлющего знания — с другой, — того знания, которое, если не является глазным делом нашей земной жизни, то все же столь необходимо для него и так с ним переплетается, что наши успехи в делах могут лишь немного опережать наши успехи в знании и без знания, по меньшей мере, ведут к незначительным результатам; ибо деятельность неосмысленная обыкновенно в лучшем случае является лишь потерянными трудом.

Поэтому нам следует упорядочить свое время и усовершенствовать свои способности в этом направлении настолько возможно лучше: так как

¹ Печ. по: Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю. М. Давидсона; вступ. ст. А. Ф. Шабаровой; под ред. проф. И. Ф. Свядковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР. 1939. 320 с. С. 286–299.

нам предстоит отправиться в долгое путешествие, а дни столь коротки, — нужно пойти самым прямым путем. Ввиду этой цели, может быть, будет полезно отбросить некоторые вещи, которые могут нас запутать или, по меньшей мере, лежат в стороне от нашего пути.

1. Отбросить нужно, например, весь лабиринт слов и фраз, которые изобретались и применялись с единственной целью научить людей искусству диспутирования и забавляться им и, если всмотреться глубже, не содержат никакого смысла или содержат его очень мало; такого рода материалом, по мнению некоторых, слишком переполнены школьные логика, физика, этика, метафизика и богословие. Я убежден, что когда мы сохраняем различие терминов, не открывая различия в вещах; когда мы создаем словесное разнообразие или воображаем, что обогатили себя аргументацией в то время, как нисколько не подвинулись в реальном познании вещей, — то мы лишь наполняем свои головы пустыми звуками, которые хотя люди и относят их к сфере науки и знания, однако так же мало могут способствовать усовершенствованию нашего разума и укреплять наш ум, как мало шум, производимый жукой, может наполнить наши желудки и укрепить наше тело; а искусство жонглировать так называемыми «тонкими терминами» не полезнее умения ловко завязывать и развязывать узлы в паутине. Слова представляют ценность и приносят пользу лишь в том случае, если они являются знаками вещей; когда нет ничего, что бы соответствовало им в

действительности, они не больше, как нули; ибо вместо того, чтобы увеличивать ценность вещей, с которыми они сочетаются, они ее только уменьшают и приближают ее к нулю; когда слова не имеют ясного и отчетливого значения, они уподобляются бесполезным или плохо сделанным фигурам, лишь путающим нашу мысль.

2. Второй пример: стремление и желание знать, каковы были мнения других людей. Истина не нуждается в рекомендации, равно как и заблуждение не исправляется ею; в наших поисках знания нам в такой же мере не важно знать, что думали другие люди, как человеку, собирающемуся отправиться из Оксфорда в Лондон, неважно знать: какие школяры медленно передвигались пешком, разыскивая дорогу и осматривая по дороге местность; кто ездил в почтовой карете, положившись на проводника и не обращая внимания на дорогу, которой он едет; кто все время проехал в дилижансе в обществе других; где такой-то доктор пропал, сбившись с пути, или где другой доктор увяз в трясине. Если путник знает правильную дорогу, лишено всякого значения то обстоятельство, знает ли он бесконечные изгибы дороги, проселочные дороги и повороты, где другие сбивались с пути, — знание правильного пути предохранит его от ошибок, а в этом и заключается его главная задача. Так же, по моему мнению, обстоит дело при нашем путешествии через этот мир: человеческих фантазий бесконечно много даже у ученого, и история этих фантазий бесконечна. Одни, не зная, куда им идти, все-таки шли, просто шли и

только; другие следовали только за своей фантазией, принимая ее за истину; но подобное заблуждение может даже мудрейших из нас завести в непроходимые лабиринты. Интерес одних ослеплял, у других создавал предубеждения; и тем не менее они уверенно шли вперед и, сбиваясь с пути, в большинстве случаев, однако, думали, что находятся на правильном пути. Я говорю не с тем, чтобы недооценить тот свет, который мы получаем от других, и я не думаю отрицать, что от некоторых людей мы в своих поисках знания получаем сильную помощь: без книг мы, пожалуй, были бы так же невежественны, как индейцы, у которых души так же плохо одеты, как и их тела. Я только считаю праздным и бесполезным делом обязывать кого-либо изучать мысли других людей о вещах, в которых лишь разум может быть судьей, и с тою лишь целью, чтобы, собрав у себя запас чужих мыслей, иметь возможность цитировать их при всяком случае. Пусть это считают важным элементом образования, но для человека, который учитывает, как мало времени в его распоряжении и как много ему предстоит сделать, как много вещей ему предстоит изучить, сколько сомнений выяснить в области религии, сколько правил обосновать для себя в области морали, сколько ему нужно поработать над собою, чтобы овладеть своими непокорными желаниями и страстями, насколько ему необходимо обеспечить себя против тысячи могущих возникнуть случаев и случайностей и еще бесконечно больше вопросов выяснить в сфере его общего

призвания и специальной профессии, — я говорю, что для того, кто все это хорошо учитывает, не будет, как мне кажется, важным делом намеренно знакомиться с различными человеческими фантазиями, которые можно встретить даже в книгах, написанных на важные темы. Я не отрицаю, что, знакомясь с этими мнениями во всем их разнообразии, противоречиях и необычайности, мы можем узнать о тщеславии и невежестве рода человеческого и что это соображение научит нас скромности и осторожности; но это, мне кажется, недостаточное еще основание для того, чтобы побудить нас намеренно заняться этим изучением: при наших исследованиях, направленных на более существенные вопросы, мы будем в достаточной мере сталкиваться с этой путаницей, которая познакомит нас со слабостью человеческого разума.

3. Чистота, отшлифованный стиль, точное и критическое знание иностранного языка (здесь, я думаю, нужно упомянуть о греческом и латинском языках, как и о французском и итальянском) и затрата большого количества времени на их изучение — все это может послужить к тому, чтобы выделить человека в обществе и доставить ему репутацию ученого. Но если этим все исчерпывается, это значит, по моему мнению, трудиться только ради внешности: в лучшем случае это означает заниматься изготовлением красивой одежды для облачения истины или лжи и сделать тех, кто тратит на это свое время, фешенебельными джентльменами, а не разумными и деловыми людьми.

Напротив, умение хорошо говорить на своем родном языке дает много преимуществ, и на овладение этим искусством, при любой профессии, стоит затратить известные усилия; но хотя человек, использующий свое хорошее знание родного языка для честной жизни и превращающий это знание в орудие добродетели, и оказывается вдвойне приспособленным к тому, чтобы делать добро другим людям, тем не менее это искусство не должно в наших занятиях стоять на первом плане.

Когда я высказываюсь против того, чтобы затрачивать время и труд на теоретическое изучение языка, я имею в виду такое изучение, которое может сделать нас большими знатоками Пиндара и Персия, Геродота и Тацита; но я прошу всегда понимать меня в том смысле, что я делаю исключение для всякого изучения языков и критического углубления, которое могло бы помочь нам в понимании священных писаний: священные писания, исходящие непосредственно от источника истины, являются вечной основой истины, и все, что помогает нам понять их истинный смысл, вполне достойно наших трудов и нашего изучения.

4. Третья исключаемая мною область знания — это древность и история, если они предназначаются только для того, чтобы дать нам запас исторических рассказов и легенд. Ибо, пока речь идет только о том, чтобы научиться искусству правильной жизни и обогатить себя примерами мудрости и благоразумия, мы не должны отдавать ни малейшего предпочтения рассказам о Цезаре или Александре

перед историей Робина Гуда или Семи мудрых учителей. Я не отрицаю большой пользы и поучительности истории для человеческой жизни; но если изучать ее только с целью приобрести репутацию историка, то это весьма пустое дело; и тот, кто в состоянии рассказать все подробности, вычитанные из Геродота, Плутарха, Курциуса и Ливия, не находя для этого никакого другого применения, может остаться невежественным человеком, который, обладая хорошей памятью, в результате всех своих усилий только и набил свою голову рождественскими сказками. Но вот что еще хуже: пока значительнейшая часть истории составлена из рассказов о войнах и завоеваниях и манера повествования, особенно римской истории, такова, что выдвигает военную доблесть в качестве главной, если не единственной, человеческой добродетели, то мы рискуем тем, что общее направление и содержание истории увлечет нас с правильного пути; что мы начнем смотреть на Александра и Цезаря и на подобных им героев как на высшие примеры человеческого величия только потому, что каждый из них, опустошив значительную часть земли и перебив жителей ради того, чтобы самому владеть их странами, уничтожил сотни тысяч людей и еще большую массу подверг разорению; мы рискуем тем, что в резне и грабеже мы готовы будем видеть главные признаки и истинную сущность человеческого величия. И если гражданская история главным образом этим занимается и поэтому для множества читателей бесполезна, то еще меньше пользы в некоторых любопытных

и трудных вопросах, касающихся древности. Вроде следующих: каковы были точные размеры Колосса? Какова была внешняя форма Капитолия? Каковы были церемонии греческой и римской свадьбы? Кто первый стал чеканить монеты? Я допускаю, что знание этих вопросов выделяет человека в обществе и особенно в среде ученого мира, но очень мало может подвинуть человека на его настоящем пути.

5. Далее я исключаю всякого рода тонкости, далекие от жизни, в бесполезные умозрительные суждения, вроде: где находился земной рай? Какой плод был запрещен? Где пребывала душа Лазаря, когда его тело было мертво? Какие тела будут у нас при воскресении из мертвых? И т. д. и т. д.

Если правильно определить место каждого из этих предметов, то занимающийся за учение будет сразу избавлен от значительной части работы. Я не хочу сказать, что эти предметы следует считать совершенно бесполезными, и время, затраченное на них, потерянным временем. Каждая из последних четырех перечисленных областей может оказаться содержательным и достойным занятием для отдельных лиц, которые могут с большой пользой для себя заняться изучением языков, истории или древности. Но я никак не могу согласиться с тем, чтобы слова, лишённые смысла, о которых я говорил в первой из перечисленных рубрик, заслуживали внимания и чтобы их стоило не то что читать, но даже знакомиться с ними. Я, конечно, признаю, что между всеми видами истины

и знания существует известная гармония, что они в известной мере взаимно друг друга подкрепляют и освещают; и никто не станет отрицать, что языки, критика, история и античность, чужие мнения и умозрения часто помогают выяснению и подтверждению весьма важных и полезных научных положений. Мое мнение поэтому вовсе не заключается в том, что человек, занимающийся науками, никогда не должен заглядывать в указанные области; все, на чем я настаиваю, сводится лишь к тому, что не они должны стать нашей главной целью или первой задачей и что к ним нужно подходить с некоторой осторожностью, так как мы располагаем лишь незначительным временем, поэтому нам необходимо весьма тщательно его экономить, то эти отрасли знания не должны стать ни первым по времени, ни важнейшим предметом нашего изучения; и от нас тем более требуется такая осторожность, что они в большой моде у писателей и составляют значительную часть внешнего покрова образованного человека и поэтому становятся ярким соблазном на пути учащегося, соблазном, который легко может свести его с правильного пути.

Если бы мне пришлось расположить в порядке отдельные элементы знания, закрепить за каждым из них его место и преимущество и, таким образом, направить чьи-либо занятия, то я считал бы, что естественный порядок должен быть следующий.

1. Ввиду большого значения и интереса, который представляет для нас небо, в такой же мере, конечно, важна и интересна для нас наука, могущая

нас ориентировать в нем, и изучение ее должно занять, без сомнения, первое и главнейшее место в нашем плане: но в чем именно заключается эта наука, на какие части она распадается, каковы методы и применения ее — все это заслуживает специального рассмотрения.

2. Следующая вещь, способствующая нашему счастью в другом мире, заключается в спокойном и успешном прохождении через этот земной мир; а это требует от нас разумного поведения и управления собою при различных обстоятельствах жизни. Поэтому наука о мудрости, как мне кажется, заслуживает того, чтобы занять второе место в наших планах и учебных занятиях. Можно, пожалуй, быть хорошим человеком (т. е. жить в вере и чистосердечии перед богом), обладая и небольшой мерой мудрости; но вовсе не имея ее, человек никогда не может быть ни внутренне очень счастлив, ни полезным для других; между тем и то и другое составляет задачу каждого человека.

3. Если тем, кому предки оставили большое состояние, позволительно не иметь специальной профессии для поддержания своей жизни, то в то же время верно и то, что, следуя божьему закону, они обязаны что-либо делать; на этом вопросе, который разумно и талантливо трактовался другими авторами, я не стану останавливаться, а перейду к тем, которые науку избрали своим профессиональным делом: эти люди, по моему мнению, должны непосредственный предмет своей профессии поставить на третье место в плане своего изучения.

Раз этот порядок установлен, то каждому нетрудно будет самому определить, какие языки, какие отделы истории и в каком именно объеме он должен изучить, сообразуясь со своим общим призванием и специальной профессией.

После того, как мы таким образом расчленили наше счастье на отдельные элементы, из которых каждый содержит в себе значительную меру его, нам, конечно, оставалось бы только приняться за неустанный труд, если бы обе составные части нашей личности не предписывали нам известную сдержанность. Ни тело, ни душа наша неспособны к непрерывному учению, и если мы не оценим правильно меру наших сил, то в своем старании сделать много мы ничего не сделаем.

Я склонен думать, что знание, которое мы приобретаем в этом мире, не выходит за пределы этой жизни. Спасительное прозрение в иную жизнь не нуждается в помощи этих тусклых сумерек; но, как бы то ни было, я уверен, что главная цель, ради которой мы должны приобретать знание здесь, заключается в использовании его ради благоденствия нашего и благоденствия других в здешнем мире. Если же, приобретая это знание, мы расстраиваем свое здоровье, мы трудимся ради вещи, которая будет бесполезна, когда мы ее достигнем; если, изнуряя свое тело (хотя и с намерением сделать себя более дельными людьми), мы теряем способность и возможность делать то хорошее дело, на которое мы способны при меньшем таланте, отпущенном нам богом, отказавшим нам в силе для такого усовершенствования.

вания этого таланта, которое доступно людям с более крепкой конституцией, то мы в значительной мере уменьшаем свое служение богу и лишаем своих близких всей той помощи, которую мы в здоровом состоянии, хотя бы с умеренными знаниями, способны были бы им оказать. Кто, перегружая свой корабль, хотя бы даже золотом, серебром и драгоценными камнями, пускает его ко дну, тот представит его хозяину плохой отчет о своем путешествии.

Мы, несомненно, должны считаться со своей природной телесной конституцией и силой, сообразуя интенсивность наших занятий с мерой нашего здоровья; и главный секрет здесь заключается в том, что эта пропорция должна быть сообразована не только с природной конституцией и силами каждого данного человека, но также следовать за изменениями конституции и сил, обстоятельств и здоровья каждого человека, приравниваясь к различным колебаниям здоровья или болезненного состояния тела, которое могут вызываться любой вещью, с которой наше тело вступает во взаимодействие. Поэтому трудно сказать, сколько часов в день человек должен регулярно отдавать занятиям, так же, как трудно сказать, сколько он должен есть каждый день мяса: об этом может судить только его собственное благоразумие, сообразующееся с данными условиями.

Хотя в данном случае регулярный ход наших часов не является в подходящим мерилем времени, а отдельные отрезки времени должны разграничиваться таинственными движениями

гораздо более любопытного механизма нашего тела, однако можно так устроить, чтобы из нашего времени ничего не терялось; ибо беседа с одаренным другом о прочитанном в это утро или на другую полезную тему может в такой же мере обогатить наш ум знаниями, притом с меньшим вредом для здоровья, чем упорное и серьезное корпение над книгой, которое мы обычно называем учением: хотя последнее и является необходимым способом усовершенствования разума, однако — я в том уверен — не единственным и не самым лучшим.

4. Необходимо весьма заботиться о том, чтобы учебные занятия не мешали сну: я убежден, что сон — великий бальзам жизни и данное природой средство восстановления сил; люди кабинетного умственного труда больше нуждаются в нем, чем прилежные работники физического труда, ибо профессиональная деятельность и физический труд последних, хотя и истощают их жизненные силы, однако одновременно вызывают испарину и способствуют удалению экскрементов, которые являются источником болезней; кабинетный же работник умственного труда, вовлекая в работу свои жизненные силы, растрчивает их в той же или еще большей мере, чем другие, но он не знает благотельной испарины и допускает, чтобы болезнетворный субстрат накапливался в теле. Когда мы чувствуем какое-либо недомогание в голове или желудке, мы должны отложить свои книги и размышления в сторону, ибо занятия при таком состоянии причиняют большой вред телу и мало пользы приносят душе.

Во-первых, как тело, так и душа диктуют законы для наших занятий, т. е. для их продолжительности и непрерывности: как бы душа ни была вместительна и активна, она никогда не бывает способна вынести ни непрерывного труда, ни полного покоя. Умственный труд заключается в изучении или в напряжении мысли; и когда мы находим, что ум утомился, — от попытки усвоить мысли других людей, как при чтении, или от напряженного движения собственных мыслей, как при размышлении, — нужно дать ему передышку, дать ему притти в себя. Иногда размышление служит отдыхом при утомлении от чтения, и наоборот. Иногда перемена сферы, т. е. переход от одной темы или науки к другой, может возбудить дух и наполнить его свежей силой, иногда же его может в минуты вялости оживить беседа и положить конец усталости, не останавливая ни в малейшей степени его деятельности и даже скорее подвигая его вперед; иногда же дух так утомлен, что только полное облегчение может вызвать поворот. Всем указанным нужно пользоваться в соответствии с тем, что каждый находит для себя успешным в смысле наилучшей экономии своего времени и мысли.

Во-вторых, душа, как и тело, имеет свои симпатии и антипатии: она часто оказывает предпочтение одной науке перед другой. Хорошо, если человек вполне господствует над своими влечениями; и иногда ему приходится делать попытки к такому господству, пытаться привести свою душу в порядок и заставить ее подчиняться. Но, как правило, лучше следовать влече-

нию и наклонности самой души до тех пор, пока она держится в границах лежащего на нас долга, границах, которые вообще говоря, достаточно широки. Таким путем мы не только будем двигаться значительно быстрее и выдерживать значительно дольше, но открытия, которые мы будем делать, будут гораздо более ясными и будут производить более глубокие впечатления на нашу душу.

Душе почти всякого человека присущи своего рода капризы: иногда, не сознавая причины, она склонна останавливаться, не двигаясь дальше, и тогда никто не может ее сдвинуть ни на шаг вперед; а в иные минуты она стремительно идет вперед, и никак ее не удержишь; поэтому всегда полезно пользоваться моментами ее расположения и поддерживать ее, пока она движется непринужденно, хотя бы это и вело к нарушению правил, касающихся тела. Но нужно стараться не нарушать слишком границу; ибо тот, кто, испытывая удовольствие от учения, успокаивает себя тем, что «немного сейчас, немного завтра» не принесет вреда, что ничего плохого не получается для него от лишнего часа занятий, — незаметным образом подрывает свое здоровье; когда же болезнь вспыхнет, то редко видит причину в неправильном поведении, которое раньше ее подготовило.

Когда выбран предмет и душа, как и тело, расположены к учению, то что же остается, как не приняться за него? Это, конечно, хорошая подготовка, но, если не сделать еще кое-чего, то мы, возможно, не получим всей пользы, которая могла бы получиться.

1. Наш долг перед богом, как источником и творцом истины, который сам есть истина, наш долг перед самим собою, если мы хотим быть искренними и чистосердечными по отношению к нашей собственной душе, — поддерживать душу всегда настроенной к общению и восприятию истины, где бы мы ни столкнулись с последней и в каком бы виде она ни явилась перед нами — в ясном ли и привычном или чуждом и новом, а может быть, даже неприятном виде. Истина есть подлинный объект для души, подлинное ее богатство и комфорт, и в зависимости от размера этого богатства один человек отличается от другого, один человек ценнее другого. Тот, кто наполняет свою голову пустыми понятиями и ложными мнениями, может обладать напыщенным и по внешнему впечатлению широким умом; в действительности же его ум узок и пуст, так как все, что он охватывает, все, чем он наполнен, сводится к нулю или к отрицательной величине: ибо ложь ниже невежества и хуже, чем ничто.

Поэтому наша первая и главная обязанность заключается в том, чтобы подойти к учению и к поискам знания с душою, жадной к истине, с душой, которая стремится только к истине и беспристрастно ее принимает, какою бы презираемой и непрезентабельной она ни казалась. Это то, к чему все люди, занятые наукой, как они заявляют, стремятся, но что, как я думаю, весьма многим не удается.

Найдется ли человек, у которого не было бы мнений, которые когда-то были внушены ему воспитанием и благодаря этому сделались для него

чем-то вроде муниципальных законов, которые не могут подвергаться сомнению, а должны почтительно рассматриваться как критерии правого и неправого, истины и лжи, в то время как эти, столь неприкосновенные взгляды, может быть, были только оракулами детской комнаты или традиционными тяжеловесными наставлениями людей, которые претендуют на то, чтобы просвещать наших детей, в то время как сами восприняли эти взгляды от традиции, ни разу не исследовав их. Они являются уделом нашего детского возраста и, будучи заложены в нас с ранних лет, с течением времени крепнут и как бы превращаются в подлинную конституцию души, которая впоследствии с трудом воспринимает другую окраску.

Когда мы становимся взрослыми, мы находим мир разделенным на союзы и кружки, которые группируются не только вокруг различных направлений политики и управления, но объединяются также на почве одних только воззрений и в этом отношении, особенно в вопросах религии, будучи крепко между собою связаны и отмежевываясь от других. Если рождение или случай не приобщили молодого человека к какому-либо из этих союзов и кружков — что, впрочем, нередко имеет место, — то, выросши, он попадает в тот или другой из них, конечно, по собственному выбору: он вступает в него часто вследствие убеждения, что данная партия права, иногда же, руководствуясь тем соображением, что оставаться изолированным небезопасно и что поэтому нужно куда-либо приткнуться. И вот, каждая из этих

партий обладает известной суммой воззрений, воспринятых и усвоенных в качестве учений и догматов данного объединения, исповеданию и практике которых должен отдаться всякий, кто принадлежит к этому объединению; в противном случае он вряд ли будет рассматриваться как член группы или, в лучшем случае, будет на счету не слишком преданного сочлена или человека, рискующего впасть в ересь.

Ввиду большого различия и противоположности взглядов этих партий совершенно очевидно, что взгляды большинства из них полны лжи и заблуждений. В самом начале одних заставила поддержать эти взгляды хитрость, других — невежество; однако слепая вера или боязнь потерять вместе с партией также репутацию или выгоду (каждый из этих моментов играет роль сам по себе) редко позволяет человеку подвергнуть сомнению догматы своей партии: он получает и воспринимает их в некоторой системе, исповедует без всякой критики и, закосневая в них, ими мерит всякие иные взгляды. Мирские интересы также внушают людям те или другие взгляды, которые, соответствуя их временной выгоде, охотно ими принимаются и с течением времени так прочно оседают в их уме, что их нелегко оттуда изгнать. Таким путем, а может быть и другими, в человеческих умах оседают и закрепляются взгляды, которые, правильны ли они или неправильны, остаются там на счету основных и существенных истин и поэтому редко подвергаются теми, кто исповедует их, сомнению или анализу; когда же они оказываются ложными

как это необходимо и должно быть у большинства людей, они совершенно сбивают человека с пути на всем протяжении его образовательных занятий. Правда, занимаясь чтением и исследованиями, они тешат себя мыслью, что их желание — просветить свой разум реальным знанием истины; на деле же они только и стремятся и достигают того, что укрепляют свои ранее полученные взгляды: ибо все, что они встречают в сочинениях и открытиях других людей, они принимают или отвергают в той мере, в какой это согласуется с теми взглядами, которые раньше овладели их умом.

2. Наряду с этим основным пороком нашего изучения есть и другой порок, менее важный, в который, однако, весьма легко впасть книжному человеку; он заключается в весьма внимательном и старательном чтении авторов с целью запомнить аргументы за и против, которыми те пользуются, и в стремлении крепко удержать эти аргументы в своей памяти с тем, чтобы использовать их при случае. Если это и приводит к желанной цели (а удается оно только при очень хорошей памяти и, конечно, скорее является делом памяти, а не силы мышления), то выдвигает человека в глазах света, как очень знающего и ученого человека, но при проверке он не оказывается таковым; в самом деле, это может создать ловкого говоруна и спорщика, но не дельного человека. Это научает человека фехтовать словами, но редко или никогда не научает в непримиримой войне между истиной и ложью выбирать правильную линию и как следует защищать ее, когда его события

с нее. Тот, кто действительно желает быть знающим человеком, кто более предпочитает обрести истину, чем показывать ученость, кто стремится усовершенствоваться в солидном и существенном знании вещей, тот, по моему мнению, должен пойти другим путем: он должен стараться получить ясное и верное понятие о вещах, каковы они сами по себе. Если это понятие хорошо запечатлелось в уме (без нарочитой перегрузки памяти, которая часто нам изменяет), то оно всегда и естественно подскажет аргументы для каждого случая, для защиты истины или для рассеяния заблуждения. Это-то, как мне кажется, и сообщает иным человеческим рассуждениям такую ясность, очевидность и доказательность, даже если они выражены немногими словами; ибо такие рассуждения заключаются лишь в раскрытии перед нами истинной природы вещи, являющейся предметом нашего рассуждения. Способность к рассуждению настолько свойственна нашей природе, что ясные выводы, так сказать, напрашиваются сами собой. Мы обладаем как бы инстинктивным знанием истины, которая всегда наиболее приемлема для ума, и ум воспринимает ее в ее природной и нагой красоте. Кроме того, этот метод познания, поскольку он меньше подвержен опасности быть утраченным, так как не обременяет памяти, а коренится в силе мышления, заставляет человека всегда говорить связно и с уверенностью, с какой бы стороны он ни подвергался нападению и какими бы аргументами эта самая истина, пользуясь своим естественным светом и противоположно-

стью лжи, без особенных усилий и без сложной и длинной словесной дедукции, ни вскрывала слабость и абсурдность противоположных утверждений. Между тем человек, рассуждающий общими местами, со своим большим запасом заимствованных и коллекционированных аргументов, часто будет явно противоречить самому себе: ибо поскольку аргументы разных людей часто бывают основаны на различных понятиях и выводятся из противоположных принципов, то даже в тех случаях, когда они все направлены к поддержке или опровержению одного и того же мнения они тем не менее часто вступают между собой в реальное противоречие.

3. Другая вещь, весьма полезная для ясного понимания истины, заключается в том, чтобы думать о вещах в отвлечении и обособлении их от слов (если только мы в состоянии приучить себя к этому). Без сомнения, слова — это важный и почти единственный способ передачи человеком своих мыслей разуму другого; но когда человек думает, рассуждает и приводит мысли в связь про себя, я не вижу, для чего ему нужны слова. Я уверен, что лучше отложить их в сторону и иметь дело непосредственно с идеями вещей, ибо слова по своей природе настолько сомнительны и темны, их значение большей частью настолько неопределенно и неточно (качества, которые люди даже умышленно усилили при пользовании словами), что если в процессах нашего мышления наши мысли заняты словами и задерживаются на названиях предметов, то это является только лишними шансом,

что мы собьемся с правильного пути и запутаемся. Это соображение может на первый взгляд показаться ненужной тонкостью, и на практике это окажется, может быть, более трудным делом, чем можно себе представить; однако я решаюсь утверждать, что опыт подскажет любому человеку, если он захочет это проверить, что к этому стоит стремиться. Кто пожелал бы вспомнить отсутствующего друга или сохранить его в своей памяти, сделает это лучше и успешнее всего, если постарается воскресить в своей памяти его образ и будет созерцать этот образ; но вспоминать только имя друга и мыслить о звуках, при помощи которых его называли, — это весьма слабый и несовершенный метод воспоминания о нем.

4. Когда мы стремимся к знанию, нам весьма полезно не быть слишком уверенными в силе своего суждения, как и не быть слишком неуверенными в ней; нам весьма вредно думать, что мы всё в состоянии понять или что мы ничего неспособны понять. Кто не уверен в силе своего суждения относительно любой вещи и думает, что он не может положиться на собственный разум при поисках истины, обрубаёт себе ноги и, таким образом, в состоянии двигаться только с помощью других; он ставит себя в смешную зависимость от чужого знания, которое может оказаться для него совершенно бесполезным: ибо я так же не могу думать чужим умом, как не могу смотреть чужими глазами. В какой мере я что-либо знаю, в такой же мере я обладаю истиной, и я постольку прав в чем-либо, поскольку знание дей-

ствительно принадлежит мне самому; то, что знают другие люди, находится в их обладании: оно принадлежит не мне и может быть мне передано только таким способом, который сделал бы меня столь же знающим; это — сокровище, которое не может быть ни отдано взаймы, ни передано совсем. С другой же стороны, тот, кто думает, что его разум может охватить все, летает на крыльях своей собственной фантазии, хотя природа и не думала снабдить его реальными крыльями; и пускаясь, таким образом, в обширные пространства непостижимых истин, он лишь подтверждает басню об Икаре и бросается в пропасть. В данном отношении мы обладаем средними возможностями, очень хорошо приспособленными для некоторых целей, но очень малосоизмеримыми с обширным и безграничным протяжением вещей.

5. Поэтому нам может оказать большую помощь знание того, как далеко простираются наши способности, — ибо с этим знанием мы не станем гнаться за фантомом, который находится вне пределов нашей достигаемости, — знание того, какие вещи являются настоящими объектами наших исследований и нашего разума и где мы должны остановиться и не идти дальше ввиду опасности заблудиться или потерять напрасно свой труд. Это, пожалуй, труднейшая проблема, которая только может нам встретиться на пути к знанию и разрешение которой под силу человеку лишь в конце учения, но не может быть предложено тому, кто только принимается за учение; ибо это собственно является

возможным результатом длительного и усердного исследования, направленного к тому, чтобы установить, что познаваемо и что непознаваемо, но не таким вопросом, который мог бы быть разрешен путем догадок человеком, едва познакомясь с очевидными истинами. Поэтому я сейчас откладываю изложение мыслей, которые у меня имеются по этому предмету и которые должны быть зрело обсуждены; при этом следует всегда помнить, что бесконечные вещи выходят за пределы нашего понимания; мы не можем иметь о них никакого содержательного знания, и когда наша мысль с излишним любопытством пытается проникнуть в них, она лишь теряется и путается. Сущность субстанциальных вещей также выше нашего понимания, равно как за пределами нашего разума лежит, по моему мнению, тот способ, каким природа вызывает различные явления в этой великой машине мира или продолжает существование видов вещей в процессе последовательных рождений и т. п. Что, как мне кажется, соответствует цели человека и находится на уровне его разума, — это усовершенствование естественных экспериментов ради удобств этой жизни и методов упорядочивания своей личности ради достижения счастья в другой жизни, т. е. моральная философия, которая в моем понимании обнимает также религию, или всю сферу человеческого долга.

6. Для того чтобы сократить наши труды и предохранить себя от неисчислимого сомнения, от путаницы мысли и бесконечной погони за большей достоверностью по сравнению с той,

которую мы можем иметь, весьма полезно в различных вопросах, которые предстоит познать и изучить, сообразить, какие доказательства может дать материал, которым мы уже располагаем, и не дожидаться иного рода доказательств, чем те, которые дает природа вещи.

7. Мы получим большое подспорье для памяти и средство избежать путаницы в наших мыслях, если составим и будем часто иметь перед собою схему наук, которыми мы занимаемся — так сказать карту постижимого мира (*mundus intelligibilis*). Ее, пожалуй, лучше всего каждому составить самому для личного пользования, так как, в этом случае она будет наиболее понятна для него, хотя, чем ближе такая схема будет подходить к природе и порядку вещей, тем будет лучше. Впрочем, мне не подобало бы думать, что моя грубая схема пригодна для того, чтобы руководить мыслями другого; особенно если наши учебные занятия идут в различных направлениях. Но, во всяком случае, я должен признать, что, хотя я часто менял предмет своего изучения и читал книги беспорядочно и случайно, как они попадались мне на моем пути, не соблюдая ни метода, ни порядка в своих занятиях, однако, изредка размышляя о порядке вещей, каков он есть или каким он, по крайней мере, рисовался моему воображению, я избегал путаницы в моих мыслях. Я достиг того, что эта схема служила мне чем-то вроде комода, чтобы располагать в порядке и на надлежащих местах те вещи, которые попадались мне разрозненно и вне какого-либо метода.

8. Вообще же не мешает, в интересах наших учебных занятий, изредка изучать самих себя, т. е. свои способности и дефекты. Почти каждому человеку присущи свои духовные дарования и природные способности, как и свои дефекты и слабости. Если мы обратим на них внимание и изучим их, нам не только легче будет найти средство для исправления своих слабостей, но мы будем также лучше знать, как обратиться к тем вещам, для которых мы лучше всего подходим, и так приспособляться в ходе наших занятий, чтобы мы могли извлечь из них наибольшую пользу. Тот, кто получил в руки молот и клин, может легко решить, что он приспособлен к тому, чтобы раскалывать кряжистые куски, а получивший рубанок и резальный инструмент — подумать, что он призван вырезывать красивую фигуру.

Я хочу еще только сказать, что книжные занятия не играют, по моему мнению, основной роли в учении, хотя от них оно получило свое название. К ним следует присоединить еще два способа, из которых каждый играет известную роль в усовершенствовании нашего знания, а именно — размышление и беседу. Чтение, по моему мнению, является лишь собиранием сырого материала, значительная часть которого должна быть отброшена в сторону, как бесполезная. Размышление — это, так сказать, отбор и приспособление материала: обработка дерева, обделка и укладка камней и возведение здания, а беседа с другом (спор в форме диспута — малополезная вещь) является, так сказать, ос-

мотром здания, обходом комнат, проверкой симметрии и согласованности частей, оценкой солидности и недостатков работы и наилучшим способом вскрыть недостатки и исправить их; кроме того, беседа часто в такой же мере, как и любой из двух других методов, помогает открывать истину и фиксировать ее в нашем уме.

Пора кончать этот длинный, чрезмерно растянувшийся очерк. В заключение я хочу лишь сказать еще следующее. Историю я в самом начале исключил из предметов нашего изучения, как нечто бесполезное, что, собственно говоря, правильно, если речь идет о том, чтобы читать ее как сказку. Теперь же я всякому, кто хорошо укрепил свою душу в принципах морали и знает, как нужно судить о человеческих поступках, буду рекомендовать ее, как одну из наиболее полезных наук, какими только он может заняться. В истории он увидит картину мира и природу человеческого рода и, таким образом, научится мыслить о людях, каковы они суть в действительности. Здесь он увидит, как зарождались те или другие мнения, и убедится, какие ничтожные, а иногда и постыдные обстоятельства их порождали, хотя впоследствии они приобретали большой авторитет, становились для людей почти священными и вытесняли все те мнения, которые существовали прежде. В истории каждый может получить великие и полезные наставления мудрости, и она же предупредит его о плутнях и мошенничестве людей и, кроме того, принесет ему еще много других выгод, которых я не буду здесь перечислять.



Е. В. Южанинова

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ
КОНЦЕПЦИЯ
ВИЛЬГЕЛЬМА
ФОН ГУМБОЛЬДТА:
к 250-летию со дня рождения**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(4 Гем)5-218

Статья посвящена 250 годовщине со дня рождения выдающегося представителя немецкого филологического неогуманизма, государственного деятеля Вильгельма фон Гумбольдта (1767–1835 гг.), философско-педагогическая теория которого и опыт проводимых реформ существенно повлияли на развитие педагогической мысли и системы образования Германии конца XVIII—начала XIX вв.

Ключевые слова: немецкий неогуманизм; философско-педагогическая теория В. Гумбольдта; личность; образование; самообразование; свобода; индивидуальность.

Ye. V. Yuzhaninova

**THE HUMANISTIC CONCEPT
WILHELM VON HUMBOLDT:
To the 250-th Anniversary of the birth**

The article is devoted to the 250-th anniversary of the birth of the outstanding representative of German philological neo-humanism, great statesman Wilhelm von Humboldt, whose philosophy-educational views and reforms influenced greatly the theoretical foundation of German pedagogy and education of the end of the XVIII—the beginning of the XIX-th centuries.

Key words: German neo-humanism; V. Humboldt's philosophical and pedagogical theory; personality; education; self-education; freedom; individuality.

Определяющее влияние на развитие педагогической мысли Германии конца XVIII — начала XIX в. оказал филологический неогуманизм, одним из видных представителей которого

является Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835) — вершина немецкой и европейской гуманитарной истории, философ, филолог, государственный деятель и дипломат. Получивший

воспитание в духе Ж. Ж. Руссо и филантропической школы, он полностью принял идеи эпохи Просвещения. Большое воздействие на становление В. ф. Гумбольдта как педагога оказали его первый учитель И. Г. Кампе, соратник И. Б. Базедова в Филантропии в Дессау, а также известные в Германии филолог Х. Г. Хейне (1729—1812) и поэт, философ и педагог И. Г. Гердер — основатели неогуманизма. Дружба с И. В. Гете и Ф. Шиллером стала, по словам В. ф. Гумбольдта, «самым большим образовательным событием его жизни»¹.

Философия образования В. ф. Гумбольдта направлена на углубленное понимание внутренней сущности человека, осознание уникального и особенного через раскрытие заложенных в человеке сил. Центр его размышлений — человек как индивидуум. В работе «Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства» (1792) философ сформулировал цель воспитания каждого человека, которая заключается в «высшем и наиболее пропорциональном формировании его способностей в единое целое»². Утверждая основные понятия образовательной парадигмы классически-идеалистической эпохи, ученый поддерживал господствующую в обществе того времени мысль «обще-

человеческого и всесторонне гармоничного образования», особо отмечая при этом, что речь должна идти о развитии всех сил человека, а не только его сил разума, как считалось в эпоху Просвещения. Он должен прийти к гармоничному внутреннему образу, т. е. образовать себя и стать человеком. Разрабатывая эту мысль вслед за И. Г. Песталоцци, В. ф. Гумбольдт считал самой непосредственной обязанностью человека формирование собственного существа.

Само понятие «образование» (*Bildung*) как становление собственного уникального образа, выступая в качестве основного понятия немецкой педагогики, берет начало с трудов В. ф. Гумбольдта³. В отличие от средних веков, когда оно обозначало отражение образа Бога в человеке, к концу XVIII в. понятие получило значение «актуализации собственных сил человека в формировании культурного и социального мира»⁴.

Для достижения этой цели первым и неотъемлемым условием, по мысли В. ф. Гумбольдта, является свобода. В частности, ученый писал, что «среди свободных людей все ремесла развиваются быстрее; искусства процветают; науки расширяют свою проблематику. В обществе свободных людей и семейные узы

¹ Klassiker der Pädagogik. 1. Band von Erasmus v. Rotterdam bis Hilbert Spenger. Herausgegeben von H. Scheuerl. 2. Auflage. München : Verlag C.H. Beck, 1991. S. 210.

² Гумбольдт В. Ф. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451 с. С. 30.

³ Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 19. Neu bearbeitete Auflage. 6. Band, D. EW. 1988. 704 S. S. 313.

⁴ Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. 3. Überarbeitete Auflage. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1991. 383 S. S. 70.

теснее; родители с большим рвением заботятся о детях и благодаря большому благосостоянию скорее могут осуществить свои желания. В среде свободных людей возникает соревнование, и лучшие воспитатели появляются там, где их судьба зависит от успеха их деятельности, а не от содействия государства»¹. Стремление к свободе (принцип свободы) иллюстрирует исключительно индивидуалистические и подчеркнуто либеральные взгляды молодого В. ф. Гумбольдта.

В основе философии образования В. ф. Гумбольдта лежит принцип самообразования. В письме 1791 г. он подчеркивал: «Главными максимумами считаю следующие: ничто так не важно на земле, как высшая сила и самое многостороннее образование индивидов. Отсюда первый закон истинной морали — образуй себя сам. И только второй закон — действуй на других только тем, что ты есть»². При всей активной деятельности человека собственное образование и формируемая им точка зрения должна быть, по мнению В. ф. Гумбольдта, приоритетной. Все дела, творения и достижения оценивались ученым как «средства своего самоформирования»³. Самообразование означало для

В. ф. Гумбольдта развитие индивидуальности. Принцип индивидуальности наряду с принципом свободы особо выделялся у В. ф. Гумбольдта. К развитой индивидуальности относилась так называемая «широта», т. е. стремление каждого человека самому стать «человечеством» и воплотить в себе все совершенство идеального образа. Таким образом, ученый признавал диалектическую взаимосвязь индивидуальности и человечества. Данные принципы, поощряющие воспитание человека как целостного существа, открытые в античности греками, благодаря В. ф. Гумбольдту легли в основу образования в неогуманистической гимназии и сохраняют свою актуальность в настоящее время.

Вместе с тем концепция воспитания В. ф. Гумбольдта не может пониматься только как индивидуалистически направленная. Признавая важность устройства индивидуальной жизни и «развития богатства индивидуальных форм», философ утверждал, что «самовоспитание... может быть продолжено лишь в более широком контексте развития мира», индивид не только вправе, но и обязан сыграть свою роль в формировании окружающего мира⁴. Отмечая, что отдельный человек су-

¹ Гумбольдт В. ф. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя / сост. С. Я. Карп. М.: Просвещение, 1992. С. 48–53. С. 50.

² Knoor K., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. 318 S. S. 95.

³ Педагогическая энциклопедия. Т. 3. / под ред. А. Г. Калашникова – М.: Работник просвещения, 1929. 894 с. С. 179.

⁴ Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы : вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 254.

щество в исторической жизненной взаимосвязи, ученый был уверен, что и культура, и общество лучше всего развиваются, если индивидуум активно работает над собой. То, каков он сам, идет на пользу целому. Исходя из данного положения, В. ф. Гумбольдт определял роль государства в воспитании и образовании. Содержание образования В. ф. Гумбольдт отразил в учебных планах (Кенигсбергском и Литовском). Вслед за И. Г. Песталотти ученый считал, что главным содержанием обучения в народной школе должна стать работа над формой, числом и родным языком, что составляет фундамент всего обучения. В гимназическом образовании он различал специальные области: «лингвистическую» (родной и иностранные языки), «историческую» (история, география, естествознание) и «математическую» (математика, физика). Причем был возможен различный акцент, но не отказ от какой-либо из этих областей. Вместе с тем приоритетное значение В. ф. Гумбольдт придавал древнегреческому языку, включив его в равном с латынью объеме в новый учебный план гимназии. Помимо древних и родного языков, в него вошли математика, естествознание, география, пение, а также история, преподавание которой было расширено за счет изучения античности. Притом из учеб-

ного плана гимназии был исключен закон Божий. Главное, чему должны научиться ученики гимназии, считал В. ф. Гумбольдт, — это умение учиться, тренировать свои силы¹.

Размышляя о роли и образе учителя, философ высказывал мнение, что наставнику ни к чему быть «превосходным ученым», но он обязан «досконально знать все, чему учит, и настаивать на том, чтобы та же доскональность была и у его учеников»². В связи с этим ученый критиковал метод образования филантропической школы: «Без этого желания иметь доскональность все так и остается игрой, и из этого ничего путного ни в теории, ни в практической жизни выйти не может»³. Данная цитата иллюстрирует убеждение В. ф. Гумбольдта в необходимости глубоких, а не поверхностных знаний по различным предметам, составляющим общее образование. Кроме того, отметим, что игра как метод преподавания не нашла поддержки ученого.

К сожалению, следует признать, что творчеству В. ф. Гумбольдта вплоть до XX в. не уделялось большого внимания в контексте политики в области образования и теории педагогики. Первым, кто признал ценный вклад В. ф. Гумбольдта в развитие образования, был Э. Шпрангер (1882–1963) — известный немецкий педагог. Существенные составные

¹ Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958. 496 S. S. 253.

² Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 244.

³ Там же. С. 244.

части концепции В. ф. Гумбольдта, на наш взгляд, пережили свое время и превосходят современную концепцию личностно-ориентированной педагогики, главным принципом которой является гуманистическая направленность, что означает реальное признание ценности, неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Личностный подход к образованию, утверждающий абсолютную педагогическую ценность ребенка, предполагает формирование уникальной человеческой индивидуальности, реальное признание неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Вместе с тем следует признать, что, несмотря на гуманистическую направленность педагогической мысли Германии конца XVIII—начала XIX в., **система образования** строилась, в первую очередь, под влиянием государственной политики, обусловленной территориальной раздробленностью государства. А потому определенное внимание следует уделить вопросу отношения государства к образованию и проблеме реформирования школьной системы, также нашедших яркое отражение в творчестве В. ф. Гумбольдта.

Подчеркнем, что проблема взаимоотношения государства и образования всегда являлась актуальной, начиная с возникновения первых форм государственности и особенно обостряясь в переломные моменты истории общества. Так и в полити-

чески раздробленной феодальной Германии того времени педагогическая мысль, отражая борьбу прогрессивных сил за объединение немецкой нации, создание единого государства, освобождение от наполеоновской оккупации, определяла важную роль государства в образовании и необходимость реформирования школьной системы.

Именно взгляды В. ф. Гумбольдта на отношение государства к образованию, основанные на приоритетном в его творчестве принципе самообразования, представляют наибольший интерес и актуальность. Придерживаясь всю свою жизнь главной педагогической цели, а именно: всестороннего и гармоничного развития личности и всего человеческого рода, философ коренным образом менял свои воззрения на то, каким должно быть влияние государства на воспитание и образование. Прославляя естественный ход общественного развития, он воспринимал сначала государство как врага индивидуума, заботящегося только о своем укреплении за счет ущемления прав гражданина. Так, в своей ранней работе «Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства» (1792) В. ф. Гумбольдт критиковал деспотическое государство за его вмешательство в повседневную жизнь людей и резко противопоставлял государство и образование. Немецкий историк педагогики А. Ребле (A. Reble) оценивает эту работу как «рукопись экстремально индивидуалистического либерализма и од-

новременно типичное выражение недоверия молодого поколения по отношению к тогдашнему государству»¹. Во имя достоинства человека В. ф. Гумбольдт выступал против всякого подчинения и всякой морали верноподданничества и, имея перед глазами абсолютистское довлеющее государство своего времени, призывал ограничить его компетенцию. Он устанавливал жесткие границы государству, деятельность которого, по мысли философа, должна сводиться к обеспечению внутренней и внешней безопасности граждан². Между тем, воспитание должно быть передано свободной деятельности нации и организовано не в «государственных», а в «национальных» учреждениях — школах при общинах. Так как в учреждениях, находящихся под влиянием государства, существует опасность, по мысли В. ф. Гумбольдта, что «гражданин уже с самого детства воспитывается только как гражданин. Конечно, хорошо, если условия жизни человека и гражданина, насколько это возможно, совпадают... Но упомянутое совпадение полностью перестает быть благотворным, когда человек приносится в жертву граждану»³. Поэтому В. ф. Гумбольдт был уверен, что образование должно задаться единственной целью,

а именно формированием человека. Таким образом, человек, по В. ф. Гумбольдту, обязан стать субъектом государства, способствующим формированию общественных условий, а общественному образованию следует находиться «полностью вне пределов, внутри которых государство должно осуществлять свою деятельность»⁴.

Однако впоследствии в связи с реформами 1806 года, вызвавшими рост доверия общества к государству, которое постепенно становилось носителем национальной культурной идеи, В. ф. Гумбольдт изменил свою точку зрения. Власть государства, по мысли В. ф. Гумбольдта, все больше основывалась на свободном развитии сил нации, при котором государственное принуждение и личная нравственная свобода больше не исключали друг друга. Эта позитивная установка нашла позднее особое выражение у И. Г. Фихте и Г. В. Гегеля.

Сам В. ф. Гумбольдт в тесном сотрудничестве с П. ф. Штейном успешно работал над государственными реформами. Разделяя взгляды исторически умеренного либерализма, он рассматривал народ как сообщество самоотверженных членов, активно принимающих участие в государственной жизни.

¹ Reble A. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. 336 S. S. 179.

² Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы : вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 247.

³ Гумбольдт В. ф. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя / сост. С. Я. Карп. М.: Просвещение, 1992. С. 48–53. С. 49.

⁴ Там же. С. 51.

В. ф. Гумбольдт считал, что человека следует оценивать не по тому, чем он полезен для государства, наоборот, государство и конституция имеют для человека ценность настолько, насколько они уважают человека и защищают его достоинство и свободу. *«Не человек для государства, а государство для человека»*¹. Подчеркнем актуальность такой постановки вопроса и в современном правовом, конституционном и социальном государстве. Таким образом, центральная мысль педагогической концепции позднего В. ф. Гумбольдта — развитие индивидуальности как высшая цель деятельности государства — нашла поддержку многих педагогов и мыслителей своего времени и совершенно соответствует ценностным представлениям современного общества. Признание диалектической взаимосвязи индивидуума и общества, индивидуальности и человечества, самоформирования и формирования мира лежит в основе образовательной концепции В. ф. Гумбольдта. В образовании индивидуума он видел единственную гарантию постепенного воплощения идеи доброго государства и справедливого и ответственного общества². Без образования индивидуальности социальное

улучшение для В. ф. Гумбольдта не представлялось возможным³.

Именно образование человека, а не образование гражданина или профессиональная специализация было главным стремлением В. ф. Гумбольдта при организации прусской школьной системы. Мыслитель был убежден, что в основу развития личности в государстве должно лечь общее гуманитарное образование. Критикуя проекты внедрения реального образования на начальной ступени, В. ф. Гумбольдт решительно отвергал раннюю профессионализацию. Вместе с тем, В. ф. Гумбольдт допускал существование особых бюргерских или реальных школ, подчеркивая возможность профессионального образования *«особо и после»* завершеного общего обучения⁴. Таким образом, в противоположность одностороннему интеллектуальному или узко-профессиональному образованию В. ф. Гумбольдт ставил перед воспитанием задачу пробуждения всех основных сил человеческой природы.

Поскольку процесс обучения, по мысли ученого, состоит из трех естественных стадий, а именно: элементарного, школьного и университетского обучения, и каждая из них составляет

¹ Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. 336 S. S. 180.² Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учительская газета. 1988. 26 нояб.

² Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. 3. Überarbeitete Auflage. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1991. 383 S. S. 72.

³ Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 19. Neu bearbeitete Auflage. 6. Band, D. EW. 1988. 704 S. S. 314.

⁴ Klassiker der Pädagogik. 1. Band von Erasmus v. Rotterdam bis Hilbert Spenger. Herausgegeben von H. Scheuerl. 2. Auflage. München : Verlag C. H. Beck, 1991. 380 S. S. 213.

неразрывное целое, то философ отстаивал идею трех, следующих друг за другом учебных заведений: заведение, дающее начальное школьное образование (народная школа), среднее школьное образование (гимназия) и университетское образование (университет). Все эти ступени преследуют одну цель — «полное и без недостатков, универсальное развитие сил» (В. ф. Гумбольдт). Таким образом, три типа школ должны по возможности следовать друг за другом, т. е., как у Я. А. Коменского, вертикально надстраиваться друг над другом. Начальная школа призвана заложить основу для последующих уровней образования, и является, таким образом, единой основой всей системы¹. В работе «Идеи, которыми следует руководствоваться при составлении проекта учреждения в Литве системы городских школ» (1809) мыслитель подчеркивал, что «вся система образования зиждется, следовательно, на одном и том же фундаменте. Самому простому разнорабочему и самому рафинированному выпускнику-бакалавру нужно в самом начале давать одинаковую умственную подготовку, если мы не хотим, чтобы в лице первого пренебрегали человеческим достоинством, а второму позволяли стать жертвой недостойной сентиментальности и химер воображения»². Отстаивая идею «воспитания во всей полноте

человеческой личности» для всех членов общества, В. ф. Гумбольдт призывал давать возможность обучения в высших учебных заведениях всем желающим, создавая для бедных специальный национальный фонд.

Нужно отметить, что педагогическая мысль исследуемого периода значительно обгоняла в своем развитии школу, несшую на себе отпечаток узости и провинциальности раздробленного немецкого государства, и была нацелена на совершенствование образовательной практики. Опережающее развитие педагогической мысли делало особенно значимым ее влияние на преобразование школы. Прогрессивные гуманистические тенденции, усилившиеся в педагогической мысли Германии (в том числе взгляды на отношение государства к образованию), нашли отражение в предложениях по реформе школы начала XIX в., проводимой министерством П. ф. Штейна. Этот этап прусских реформ принято называть «модернизацией сверху»³. Преобразование немецкой школы в начале XIX в. имело целью приведение системы образования в соответствие с социально-экономическими потребностями страны, создание государственной централизованной системы образования. Именно первая треть XIX в. явилась в истории образования Германии, по оценке

¹ Knoop K., Schwab M. *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten*. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. 318 S. S. 98.

² Тогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы : вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 250.

³ Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. 576 с. С. 120.

Ф. Паульсена, «эпохой преобразования и деятельного устройства всех учебных заведений от университета до народной школы»¹. Идея чистого всестороннего гармоничного образования человека, ярко представленная в педагогической мысли, решительно повлияла на школьную систему. Всеобъемлющая реформа системы образования в Пруссии напрямую связана с именем В. ф. Гумбольдта. В 1808 г. Высшую школьную коллегию преобразовали в «Секцию культов и общественного обучения» министерства внутренних дел Пруссии, ее руководителем в 1809 г. назначен В. ф. Гумбольдт, перед которым была поставлена задача заложить основы новой системы образования в Пруссии. Несмотря на то что во главе прусского департамента просвещения он пробыл всего шестнадцать месяцев, его деятельность дала новый импульс политике в области образования. Подчеркивая значение этих коротких полутора лет, Ф. Шаффштейн, биограф В. ф. Гумбольдта, писал, что философ «широко открыл двери элементарных школ, гимназий и университета идее образования своего времени, которая определялась Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталотци, неогуманистической педагогической мыслью, обещавшая создание государственной школьной системы»².

В 1810 году по инициативе В. ф. Гумбольдта был основан

Берлинский университет, в основу которого легли неогуманистические идеалы. Целью высшего образования было провозглашено свободное целостное развитие и совершенствование личности. Идея свободы через образование нашла отражение в сформулированных В. ф. Гумбольдтом основных принципах и ценностях классического университета, заключавшихся в понимании академизма в образовании как свободного поиска истины преподавателем и студентом, ориентации на высокое знание через исследование, необязательно имеющее узкопрактическое применение, а также включение всех участников образовательного процесса в общественную жизнь как гарантию гуманизации самого государства, заинтересованного в подготовке квалифицированных, деятельных и ответственных граждан. В новом типе высшей школы должно было состояться «образование через науку» (В. ф. Гумбольдт). Гумбольдтовская модель университета характеризовалась единством обучения и исследования. Этот критерий любой вузовской деятельности актуален с гумбольдтовских времен до сегодняшнего дня. Таким образом, в Берлине был создан образец современных университетов во всей Германии, по подобию которого основывались или реорганизовались

¹ Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии ; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М. : Сыггин, 1908. 330 с. С. 200.

² Knoop K., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. 318 S. S. 92. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

другие, например, в Бреслау (1811), Бонне (1818), Мюнхене (1826). Данная модель университета укоренилась и в России.

К разработке реформы школы В. ф. Гумбольдт привлекал известных философов и педагогов: Ф. Д. Шлейермахера, Г. В. Гегеля, И. Ф. Гербарта и других, создавая комиссии, которые должны были дать рекомендации по учебным планам, методам, а также экзаменам на аттестат зрелости и экзаменам на учительский пост. Ближайшими соратниками В. ф. Гумбольдта были Г. А. Николовиус (1767–1839), который, начав свою службу в 1805 году, в течение 30 лет активно влиял на всю школьную прусскую систему, и И. В. Зюверн (1775–1829), государственный советник и член высшей школьной администрации (1809–1819). Именно И. В. Зюверн, видевший в реформе школы путь обновления всей культурной жизни страны, подготовил в 1809 г. проект реформы просвещения, в основу которого положил идеи единой школы и национального воспитания, обобщив в нем идеи И. Г. Песталотти и немецких педагогов-мыслителей.

Наибольших успехов реформаторы достигли в области среднего образования, оформив в неогуманистическом духе гимназию, что позволило ей в течение всего XIX

в. оставаться главным типом школы в среднем образовании, несмотря на все усиливающееся движение реальной школы. Руководящей мыслью реформы гимназии было: «освободить ученика от гнета прежней безжизненной учебы и вывести его на путь живого, самостоятельного усвоения наиболее достойного содержания, т. е. на путь истинного самообразования»¹. Тем самым реформа ориентировалась на «идеал универсального самораскрытия индивидуума»². Реформа проводилась по трем основным направлениям:

1). Изменились требования к образованию учителей. Указ от 12 июля 1810 для получения учительского звания устанавливал особый экзамен *pro facultate docendi*. Так, 1810 г. стал годом рождения в Пруссии особого сословия гимназических учителей. Благодаря новому экзамену звание учителя («филолог») было отделено от духовного звания («теолог») и учителя составили самостоятельную профессиональную группу. Цель этого нововведения — обеспечить персонал учителей с действительно научным цензом. Учитель гимназии должен обладать подготовкой большей, чем только общеобразовательная подготовка теолога, он должен иметь настоящее образование ученого³.

¹ Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 218.

² Deutschland. Porträt einer Nation. Band 1. Geschichte. Mit Einleitung von R.v. Weizsäcker. Gütersloh: Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1985. 440 S. S. 208.

³ Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 220.

2). И. В. Зюверном был разработан новый учебный план для гимназий, выдвигавший четыре согласованных между собой главных предмета — латинский, греческий, немецкий языки и математику, а также историю, географию, естествознание и Закон Божий. Гимназия, в отличие от старой латинской (учебной) школы, стремилась дать всестороннее образование, включающее грамматико-литературное образование (древние языки и немецкий) и научно-математическое (естествознание, история, религия). Главная цель — проникновение духом древности, достигаемое путем основательного знакомства с выдающимися древними авторами, особенно греческими¹. Так, с создания гумбольдтовской гимназии греческий стал наряду с латынью существенной составной частью всего среднего образования вплоть до XX в. Таким образом, учебные планы гимназий, продолжая ориентироваться на древнегреческий идеал гармонически развитой личности, стали больше уделять внимания развитию мышления, эстетических вкусов, формированию научного мировоззрения. Математика получила такой же высокий статус среди учебных дисциплин классических типов школ, как и грамматика древних языков, являясь наряду с ними главным средством развития психических свойств учащегося (мышления, памяти, воображения, внимания и др.).

3). Была утверждена новая программа выпускных экзаменов (1812 г.), предусматривающая владение обоими древними языками, немецкое сочинение, математические задачи с объяснением и устные испытания по всем предметам курса. Разработанное под руководством В. ф. Гумбольдта новое положение об экзамене на аттестат зрелости сделало те латинские школы, которые были вправе принимать этот экзамен и которые с этих пор именовались «гимназиями», подготовительным учреждением к университету². Таким образом, формирование системы в прусском образовании коснулось в первую очередь различий между «гимназией» и «школой», зародившихся еще в XVIII в. В соответствии с правилами получения аттестата зрелости, сформулированными законодательствами 1788, 1812 и позднее 1834 гг., при зачислении в университет был отменен вступительный экзамен, его заменили выпускными экзаменами в школах. Так, экзамен на аттестат зрелости повсюду стал условием для зачисления в университет и, в первую очередь, важным инструментом регламентации государственной школьной системы. Структурные изменения средней школы сопровождались конфликтом между ее различными типами, поскольку не все они были официально признаны государством и получили возможность предоставлять выпускникам право поступле-

¹ Там же. С. 221.

² Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 221.

ния в университет. До конца XIX в. это право имела, несмотря на критику, наиболее развитая девятилетняя «гуманитарная» гимназия¹. Большое число латинских школ такого признания не получили.

Наряду с реформированием высшей и средней школы В. ф. Гумбольдт пытался обновить и народную школу путем распространения идей И. Г. Песталоцци, в чем ему оказывали активную помощь вышеназванные сотрудники прусского департамента просвещения И. Г. Николовиус и И. В. Зюверн. Если вначале В. ф. Гумбольдт относился к методу швейцарского педагога сдержанно, то впоследствии под влиянием «Речей к немецкой нации» И. Г. Фихте, который за основу своего проекта введения народного немецкого образования предлагал методику И. Г. Песталоцци, он всецело стал поддерживать его идеи при условии правильного воплощения этих идей в жизнь. Целью народной школы было провозглашено «поднятие каждого ребенка, каждого члена человеческого общества на ступень свободной, умственно и нравственно самостоятельной личности»². Путь к этой цели заключался в воспитании к свободе. Задачу воспитателя реформаторы видели в пробуждении

скрытых в человеческой природе сил и в предоставлении им способов разумно проявлять себя. Так, в 1808—1811 гг. коренным образом изменились дух и работа в начальных школах. Народная школа стала «школой развития и формального образования, средством гармонического упражнения всех душевных и телесных сил и способностей»³. В учениках формировалась самостоятельность мышления, логика свободного рассуждения и изложения мысли, умение учиться осмысленно. В соответствии с новыми учебными планами в результате реформы в школах утвердились элементы естествознания. В программу были включены геометрия, черчение, география, элементарная физика, физиология и естественная история, излагавшая ботанику и зоологию элементарно-научным способом, а также физические упражнения в качестве учебного предмета⁴.

Вместе с тем нужно отметить, что при реализации школьной реформы В. ф. Гумбольдта особую актуальность приобрел вопрос о взаимоотношении государства и церкви, роли и месте религии в школе. В результате развития капиталистических отношений, экономического и политического укрепления буржу-

¹ Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. 576 с. С. 113—114.

² Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 263.

³ Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древних до наших времен. Ч. 2. СПб.: Алтейя, 2000. 489 с. С. 55.

⁴ Монро П. История педагогики. Ч. 2. Новое время; пер. с англ. М. В. Райх; под ред. Н. Д. Виноградова. М.: Издание товарищества Миръ, 1914. 372 с. С. 320.

азии, а также в духе прогрессивных устремлений педагогов-мыслителей к секуляризации школьной жизни прусские законы 1810, 1816, 1817 гг. подтверждали веротерпимость и светский характер школы. Борьба В. ф. Гумбольдта за самостоятельное, дееспособное руководство школьным управлением привела в 1817 г. к созданию самостоятельного министерства культов, которое вместе с провинциальными школьными коллегиями, выделившимися в 1825 г. из консисторий, особенно далеко отделило среднюю школьную систему от церковной сферы, установив над школой государственный контроль. Однако государственные меры к регламентации низшей школьной системы по-прежнему были направлены на укрепление влияния духовенства из страха перед последствиями расширенного народного образования. Учебные планы отдельных школ по-прежнему составлялись пастырями или церковными школьными ревизорами, которые стремились ограничить учебные предметы катехизисом, чтением, письмом и счетом. Таким образом, недостатком немецкой народной школы начала XIX в. оставалась ее резкая конфессиональность¹.

В. ф. Гумбольдт и его соратники требовали создания единой школьной структуры. За элементарной школой, посещение которой должно было

стать для всех детей от 6 до 14 лет обязательным, следовала городская (или реальная) школа, к которой примыкала гимназия. Высшей ступенью являлся университет. Эта школьная система должна была стать, по замыслу реформаторов, доступной всем детям. Однако, вопреки планам прогрессивных педагогов, новая школьная система оставалась дуальной, т. е. была расколота на высшую и низшую школьную систему. Эти две системы не имели между собой никакой связи, что затрудняло переход из народных школ в средние даже для наиболее даровитых и прилежных детей народных масс². Принципы равного доступа к полному образованию оставались декларацией, в частности, переходу в среднюю школу препятствовали высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы, существование особых подготовительных классов при средних учебных заведениях.

Таким образом, план создания единой структуры образования с тремя последовательными ступенями, в которых прослеживается единство и преемственность обучения, не получил признания в Германии начала XIX в. и даже в XX в. не был в полной мере реализован; проблемы ступеней обучения, их преемственности остаются до сих пор актуальными и в современной Германии³. Несмотря на это, проект школьного закона В. ф. Гумбольдта

¹ Педагогическая энциклопедия. Т. 3. / под ред. А. Г. Калашникова. М.: Работник просвещения, 1929. 894 с. С. 691.

² Там же. С. 692.

³ Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 251.

стал исходным пунктом для воплощения в дальнейшем демократической школьной системы. Благодаря провозглашению равного права на образование и на равные условия развития для всех, он точнее всего соответствовал принципам буржуазной демократии. Впервые в Германии была принята попытка, хотя и не полностью удавшаяся, реализации развиваемых с последней трети XVIII в. **идей буржуазного национального воспитания** во всей системе образования от элементарных школ до университетов. За реформой школы в Пруссии последовали образовательные реформы в других немецких государствах, благодаря которым в Германии уже в первой половине XIX в. **значительно снизился** уровень неграмотности населения.

Между тем прогрессивное направление «эпохи реформ» и наметившиеся гуманистические тенденции в образовании очень скоро были потеснены контрреформами. Первая волна контрреформ, представлявшая попытку затормозить развитие школы, началась уже в 1815 г. Поражение Наполеона (1815) резко изменило политическую ситуацию в Западной Европе и, в частности, в Германии. Реставрация Бурбонов во Франции сопровождалась реакцией, постепенно охватившей всю Европу. В Германии период Реставрации с 1815 до 1848 года был направлен на сохранение традиционных общественных структур, вновь усилившегося абсолютизма ((Священный Союз (1818), Карлсбадские решения (1819), «преследования демагогов»)).

Разбуженная политическая активность подавлялась, завоеванные политические права отменялись. С политической реставрацией дворянского господства феодально-клерикальная реакция боролась против учительского образования, против идей улучшения системы народного образования. Расширенные знания и умения, новые методы воспитания, которые преподавались будущим учителям в некоторых руководимых либеральными и демократическими педагогами семинарах, подвергались реакционными силами гонениям как «мнимое образование». Реакционные силы после 1815 г. во время «преследования демагогов» увольняли самых прогрессивных учителей со службы (Ф. А. Дистервег). Их бросали в тюрьму, вынуждали к эмиграции. Деятельность оставшихся учителей подлежала строгому контролю. Реакционные силы вынудили В. ф. Гумбольдта покинуть государственную службу и в целом существенно затормозили развитие народного образования. Так, подготовленный И. В. Зюверном закон (1819) об общей системе обучения, в котором нашли окончательное отражение все реформаторские устремления эпохи, остался лишь в проекте. В последующие три десятилетия недоверие правительства по отношению к народной школе и к народному образованию дошло до открытого наступления. Все эти конфликты нашли свое отражение в буржуазно-демократической революции 1848 г.¹ Однако, несмотря на ограничения, введенные клерикально-реакционными кругами после 1815 г.,

¹ Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958. 496 S. S. 258.

движение вперед в области массового образования в народных школах стало необратимым.

Подводя итог, можно утверждать, что философско-педагогическая гуманистическая концепция В. ф. Гумбольдта не утратила своей актуальности и может быть разумно использована при построении современной педагогической теории, а его реформаторская деятельность привела к созданию государственной системы образования. Реформаторская де-

ятельность В. ф. Гумбольдта явилась важнейшей предпосылкой создания в образовании механизмов социального и профессионального лифта для всех социальных групп (в первую очередь, для буржуазии) в основе которого был положен критерий школьной успеваемости. Таким образом, доступ к знаниям и квалификации, получивший в начале XIX в. особое значение, стал успехом педагогической мысли и исторической традицией современного немецкого общества.

Список литературы

1. Гогендорф, Г. Вильгельм фон Гумбольдт / Г. Гогендорф // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. — М., 1994. — № 3/4 (87/88). — С. 243—256.
2. Гумбольдт, В. ф. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства / В. Ф. Гумбольдт // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя / сост. С. Я. Карп. — М.: Просвещение, 1992. — С. 48—53.
3. Гумбольдт, В. ф. Язык и философия культуры / В. ф. Гумбольдт. — М.: Прогресс, 1985. — 451 с.
4. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древних до наших времен / Л. Н. Модзалевский. — Ч. 2. — СПб.: Алетейя, 2000. — 489 с.
5. Монро, П. История педагогики / П. Монро. — Ч. 2. Новое время; пер. с англ. М. В. Райх; под ред. Н. Д. Виноградова. — М.: Издание товарищества Мирь, 1914. — 372 с.
6. Паульсен, Ф. Исторический очерк развития образования в Германии / Ф. Паульсен; пер. под ред. Н. В. Сперанского. — М.: Сытин, 1908. — 330 с.
7. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. / под ред. А. Г. Калашникова — М.: Работник просвещения, 1929. — 894 с.
8. Салимова, К. Педагогика народов мира: история и современность / К. Салимова, Н. Додде. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 576 с.
9. Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 19. Neu bearbeitete Auflage. 6. Band, D — EW. 1988. 704 S.
10. Deutschland. Portrait einer Nation. Band 1. Geschichte. Mit Einleitung von R.v. Weizsäcker. Göttersloh : Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1985. — 440 S.
11. Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958. — 496 S.
12. Klassiker der Pädagogik. 1. Band von Erasmus v. Rotterdam bis Hilbert Spenger. Herausgegeben von H. Scheuerl. 2. Auflage. München : Verlag C. H. Beck, 1991. — 380 S.
13. Knoop K., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. — 318 S.
14. Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. 3. Überarbeitete Auflage. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1991. — 383 S.
15. Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. — 336 S.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИНСТИТУТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУЦИЙ (статья 1)

УДК 001:37
ББК 74.03в

В педагогических исследованиях вместо термина «институт образования» целесообразно использовать термин «педагогическая институция». Педагогическую институцию в самом общем виде можно определить, как социальный институт, имеющий специфическую педагогическую смысловую нагрузку, реализующий педагогические функции посредством когнитивной и практической педагогической деятельности и организации педагогического процесса. Именно педагогическая деятельность и педагогический процесс в структуре педагогической институции обеспечивают и представляют постановку и решение специфически педагогических познавательных и практических задач.

Ключевые слова: социальный институт; феномен образования; институт образования; педагогическая институция.

G. B. Kornetov

THEORETICAL AND HISTORICAL CONSIDERATIONS OF INSTITUTES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In educational research it's advisable to use the term «educational institution» instead of the term «institute of education». Educational institution in its general meaning can be defined as a social institution with a specific pedagogical meaning, which implements pedagogical functions by means of cognitive and practical pedagogical activities and organization of the educational process. The

pedagogical activity and pedagogical process in educational institutions provide and present the formulation and solution of specific pedagogical cognitive and practical tasks.

Key words: social institution; the phenomenon of education; institute of education; educational institution.

В «Новейшем психолого-педагогическом словаре» отмечается, что «при всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия “образование” смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного научного анализа и обоснования»¹. *Образование* (образ-ование), в первом приближении понимаемое как процесс и результат становления некоего нового феномена, явления, качества, как формирование чего-либо по заданному образцу, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* — образ, который содержит в себе одновременно значение образа (*Vorbild*) и слепка, отображения (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* — форма) — придание чему-либо неоформившемуся истинной формы.

Понятие *образование*, генетически связанное с понятиями древнегреческой *пайдейи* и латинской *гуманности*, в значении культивирования души посредством раскаяния, очищения и обращения к божественной природе выкристаллизовывается в недрах средневековой мистики.

Образование также можно рассматривать как *деятельность*, специфически человеческую активность,

направленную на создание условий, необходимых для вхождения людей в систему социальных отношений, для освоения и творческого преобразования ими культуры, для реализации заложенного в них потенциала, для их осуществления как субъектов общественной и индивидуальной жизни.

М. Ганди В статье «Что такое образование?»² обратил внимание на то обстоятельство, что «английское слово *education* этимологически значит *выявление*, что подразумевает попытку развить наши скрытые таланты. ...Когда говорим, что развиваем что-то, это не значит, что мы изменяем качество или природу предмета. Мы извлекаем свойства, заложенные в нем. Следовательно, “образование” может также обозначать и “развертывание”»².

В современной литературе образование понимается как «специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры. Образование есть поэтому синтез обучения и учения (индивидуальной познавательной деятельности), воспитания и само-

¹ Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Рапацевич. Мн.: Современная школа, 2010. 928 с. С. 501.

² Махатма Ганди. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. 224 с. С. 138. (Антология гуманной педагогики).

воспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Метафорически образование определяемо как творение образа Человека в индивидуе¹. Под образованием понимается также «единый процесс физического и духовного становления личности, ее социализации, сознательно ориентированной на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. ...В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства»².

А. М. Моисеев и О. М. Моисеева выделяют 13 оттенков понимания и употребления слова «образование», используемых в контексте образовательной отрасли:

1. Основной способ наследования, передача жизненно важной культурной информации от поколения к поколению в мире людей в отличие от по преимуществу генетического наследования информации, присущего миру живого до Человека.

2. Предмет потребности человека (что вытекает из п. 1).

3. Вид деятельности человека, один из базовых видов человеческой деятельности вообще.

4. Крупная сфера трудовой деятельности людей, профессия, точнее, расширяющееся множество профессий (причем не только собственно образовательных, но и обеспечивающих). При этом в обществе образование рассматривается кем-то как особая разновидность сферы обслуживания (соответственно — производство образовательных услуг), следующая за социальным заказом, а кем-то другим как сфера общественного служения, следующая лишь общим закономерностям становления личности и собственно образовательным задачам.

5. Явление социальной жизни, вечная, прирожденная функция человеческого общества.

6. Отрасль общественной жизни, причем относящаяся не к «непроизводственной сфере», как это было принято в прежние годы, а к сфере важнейшего и вполне самокупаемого и ресурсопорождающего духовного производства.

7. Институт (и совокупность более мелких институтов) общества и государства, осуществляющих деятельность и функцию образования.

8. Ведомство и сфера (во втором случае обычно имеют в виду образовательные эффекты не только собственно образовательной, просветительской отрасли, но и родственных ей областей здравоохранения, социального обеспечения, культуры, а также образовательное значение общества как целостной системы).

¹ Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. М.: Циперо, 1995. Вып. 1. 116 с. С. 60.

² Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: в 2 ч.: учебник / под ред. В. А. Сластенина. М.: Владос, 2002. Ч. 1. 288 с. С. 13–14.

9. Процесс, один из процессов, осуществляемых внутри образовательных институтов или вне их, — внешний по отношению к образующейся личности; процесс, сущность которого заключается в содействии становлению человеческого в человеке, как единство обучения и воспитания, процесс развития человека. Образование в этом понимании связано с процессами становления человека как члена общества (социализация) и неповторимой индивидуальности (персонализация). При этом нормативные документы, регламентирующие образование, например, Закон РФ «Об образовании», подчеркивают, что этот процесс сопровождается достижением и подтверждением гражданином определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

10. Образование в более узком смысле как одна из функций образования вообще, как процесс формирования знаний, умений и навыков или познавательная (когнитивная) составляющая более широкого понятия образовательного процесса, как обучение в отличие от воспитательной работы.

11. Формальная система и система, характеризующаяся множеством конкретных свойств и качеств.

12. Результат образовательного и иных процессов в виде изменений в личности воспитанников и других социально и личностно значимых эффектов.

13. Внутренний процесс самоформирования личности (как внутри институтов образования, так и в форме образования в жизни), перманентный, идущий через всю жизнь и не всегда сопровождающийся сдачей экзаменов и выдачей дипломов. Результатом этого процесса является главное, что есть в каждой личности. При таком понимании образование может происходить где и когда угодно и в принципе может иметь место в рамках любого вида деятельности, который так или иначе развивает человеческое в человеке¹.

В настоящее время, по словам В. В. Серикова, «образование все более предстает как сфера конкурирующих концепций, как своего рода «производство образованности», в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на утверждение сущностного личностного начала в человеке»².

С. И. Гессен был убежден, что между образованием и культурой имеется точное соответствие. «Образование, — писал он, — есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по су-

¹ Мoiseев А. М., Моисеева О. М. Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем. М.: Росспэн, 2004. 239 с. С. 29–30.

² Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с. С. 5.

щество своему не может быть никогда завершено»¹.

Само бытие человека оказывает-ся его образованием, или, иначе, образование человека и есть его бытие. Причем в образовании образовывается не только человек, но и культура, и социальные отношения, которые он постоянно продуцирует. Это обстоятельство определяет тот фундаментальный факт, что при рассмотрении образования внимание можно сконцентрировать как на непрерывном (и в то же время четко фиксируемом) становлении, реализации человека, так и на воспроизводстве культуры и социальности.

Таким образом, очевидно, что образование является сложным, многомерным социокультурным и антропологическим явлением², оно появляется одновременно с человеческим обществом и существует на протяжении всей его истории³.

Многие авторы рассматривают образование в контексте процесса социализации⁴, как ее относительно це-

ленаправленно (преднамеренно) организованную часть, существующую в неразрывном единстве и переплетении со стихийной (спонтанной) социализацией. Данный подход был обоснован и последовательно реализован в начале XX в. французским педагогом и классиком социологической науки Эмилем Дюркгеймом (1858—1917). В частности, Э. Дюркгейм писал в статье «Воспитание, его природа и роль» о том, «что воспитание состоит в целенаправленной социализации молодого поколения»⁵. В данном случае Э. Дюркгейм под *воспитанием* понимает то, что в отечественной педагогической традиции раньше обычно трактовалось (К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, Т. А. Ильина), как *воспитание в широком педагогическом смысле*, а ныне чаще всего интерпретируется российскими исследователями, как *образование*. Е. Г. Корнетова обращает внимание на то, что для Э. Дюркгейма «образование являлось широким процессом методической социализации молодого поколения,

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с. С. 35.

² См.: Корнетов Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. М.: АСОУ, 2014. 256 с. С. 24—52; Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с.; Корнетов Г. Б. Что такое образование? // Academia. Педагогический журнал Подмоскovie. 2016. № 3. С. 48—54.

³ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. 438 с.; Корнетов Г. Б. Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015. Т. 1. М.: АСОУ, 2016. С. 142—155.

⁴ См.: Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3—8.

⁵ Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. М.: ИНТОР, 1996. 80 с. С. 17—18.

способом, которым общество воспроизводит условия своего существования»¹.

В «Российской педагогической энциклопедии» педагог Б. М. Бим-Бад и психолог А. В. Петровский определяют образование, как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества»². А для социологов В. И. Добренкова и В. Я. Нечаева, образование — это «социализация в специально организованной среде»³. В то же время В. И. Добренков и А. И. Кравченко утверждают, что образование — это «социальный институт, состоящий из множества учреждений и институций, включающий средства управления и организации, упорядочивания деятельности и дисциплинирования поведения»⁴.

По мнению философа О. В. Долженко, существует четыре основания образования, которые связаны с 1) местом образования в жизни общества; 2) уяснением роли образования в жизни индивида; 3) раз-

витием системы образования путем инноваций; 4) уяснением роли образования в развитии субъектов социально-экономической деятельности⁵. Педагог Б. С. Гершунский рассматривал образование, как ценность, как систему, как процесс, как результат⁶. Педагоги Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова отмечают, что «понятие “образование” имеет три основных значения: образование — это достояние личности; образование — процесс обретения личностью своего достояния; система образования — социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние»⁷. При этом они обращают внимание на то, что «появление в истории системы образования связано с необходимостью сохранения культуры. ...В традиционной образовательной системе, — продолжают Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова, — ведущую роль играют ценности сохранения и трансляции культуры, порядка, размеренности, предсказуемости»⁸.

¹ Корнетова Е. Г. Педагогическое содержание книги Э. Дюркгейма «Моральное образование» // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015. С. 153–155. С. 153.

² Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. С. 62 – 63. С. 62.

³ Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. 381 с. С. 90.

⁴ Добренков В. И., Кравченко А. И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. VIII. Социализация и образование. М.: ИНФРА-М, 2005. 1040 с. С. 629.

⁵ Довженко О. В. Очерки по философии образования. М.: Промо-Медиа, 1995. 240 с. С. 11.

⁶ См.: Гершунский Б. С. Философия образования: учебное пособие. М.: МПСИ, 1998. 432 с.

⁷ Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. — 224 с. С. 96.

⁸ Там же. С. 104, 198.

При осмыслении феномена *образование* важно иметь в виду, что, по словам философов Н. П. Пищулина и Ю. А. Огородникова, «образование есть способ формирования человека как человека развитого, в соответствии с возможностями и уровнем культуры конкретно-исторического времени. Образование человека есть в то же время и образование общества, и образование человечества, их духовно-нравственного ядра, приобретающего действительность в культуре, понимаемой как деятельность и процесс. Образование не может иметь целью только механическую передачу культурного и нравственного опыта предшествующих поколений, образование наряду с другими сферами человеческой деятельности есть создание нового опыта и новой культуры новых поколений как необходимого условия формирования человека своего времени, но, разумеется, с опорой и на фундамент, на ступени предшествующих опыта и культуры»¹.

Культурологи С. В. Родионова и А. Я. Флиер, определяя понятие *образование*, пишут, что это «одна из наиболее значимых форм социокультурного воспроизводства общества повышения его адаптивных возможностей в постоянно меняющихся исторических условиях средствами институционализированной трансляции

знания. ...Процессы инкультурации личности, усвоения ею норм и ценностей регулирующих коллективную жизнедеятельность и поддерживающих необходимый уровень социальной консолидации, обеспечивают социальное воспроизводство общества как системной культурной целостности»².

Для социолога С. А. Шароновой «понятие “образование” предстает в виде содержательной, интерпретативной и системной сущности. Содержательная сущность данного понятия может рассматриваться как культурный капитал, состоящий из знаний и опыта предыдущих поколений. Интерпретативная сущность образования связана с социальной рефлексией. При этом внутренняя интерпретация состоит в выборе и эксплуатации определенной части знаний и опыта из общего наследия. Внешняя интерпретативность объединяет научные воззрения исследователей, которые, в свою очередь, зависят от исторического, социального и культурного контекста. Системная сущность образования выражается в самостоятельности феномена “образования” и его неотъемлемой связи с культурой»³. С. А. Шаронова выделяет три функции образования (передачу ценностей, социальный контроль, структуролизация общества) в качестве функциональной зоны интерпретаций⁴.

¹ Пищулин Н. П., Огородников Ю. А. Философия образования. М.: Жизнь и мысль, 2003. 312 с. С. 30–31.

² Родионова С. В., Флиер А. Я. Образование // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулёпова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. С. 459–462. С. 459.

³ Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизмы воспроизводства общества: автореф. ... дис. ... д. соц. н. М., 2005. 31 с. С. 17–18.

⁴ Там же. С. 21.

По мнению социологов Г. Е. Зборовского и Е. А. Шуклиной, под образованием следует «понимать устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, заключающую в себе совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих определенных норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализации личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией. В приведенном определении образования — продолжают Г. Е. Зборовский и Е. А. Шуклина — нашли отражение такие структурные элементы любого социального института, как а) наличие особой формы организации жизнедеятельности людей; б) специальные учреждения для такой организации с соответствующей группой лиц, уполномоченных выполнять необходимые социальные функции и роли по управлению деятельностью и ее контролю; в) нормы и принципы отношений между этими официальными лицами и членами института, а также санкции за невыполнение этих норм и принципов; г) необходимые материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.); д) особые функции и направления деятельности»¹.

Наиболее влиятельный мыслитель образования XX столетия американский философ, педагог, психолог, социолог, политолог Джон Дьюи (1859–1952), акцентируя внимание на антропологическом измерении образования и последовательно отстаивая демократические ценности, писал: «Мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта. ... Цель образования, — заключал он далее, — дать человеку возможность продолжать образование, или, иначе, что цель и награда учения — продолжение возможности расти»².

Сегодня в отечественной науке при определении образования часто ссылаются на дефиницию, содержащуюся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором говорится: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессиональ-

¹ Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 383 с. С. 127–128.

² Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2003. 384 с. С. 76, 98.

ного развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»¹.

В приведенной дефиниции образование интерпретируется, во-первых, как целенаправленное явление; во-вторых, как процесс; во-третьих, как единство воспитания и обучения; в-четвертых, как общественное благо (ценность); в-пятых, как результат; в-шестых, как достояние личности. В содержащемся в Законе определении зримо выделяются и социокультурный, и антропологический аспекты образования. Хотя в Законе образование напрямую не рассматривается как деятельность, далее акцентируется внимание на деятельностной природе воспитания и обучения, как его составляющих: «Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни»².

Образование в самом общем можно рассматривать как преднамеренный (целенаправленный) способ:

- передачи накопленной в обществе культуры (социального опыта) новым поколениям, формирование и развитие у них способности к использованию достижений культуры, ее воспроизводству и преобразованию;

- обеспечения воспроизводства, функционирования и развития общества, его различных сфер (экономической, социальной, политической, духовной), подсистем, социальных структур;

- приведения человека к принятой в обществе норме, формирования его по заданному образцу;

- обеспечения общественного порядка, инструмент социального (государственного, религиозного, этнического, идеологического, партийного и т. п.) контроля за человеком;

- выявления, реализации и развития потенциала человека.

Таким образом, образование, с одной стороны, предстает как сложный и многогранный *социокультурный феномен*, обеспечивающий сохранение, воспроизводство, функционирование, развитие общества в целом, его отдельных сфер, подсистем и структур посредством формирования субъектов общественной жизни. А с другой стороны — как *антропологический феномен*, формирующий и развивающий человека, способствующий его становлению и реализации,

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. М.: Эксмо, 2017. 224 с. С. 4.

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. М.: Эксмо, 2017. 224 с. С. 4.

осуществлению в пространстве социального и культурного бытия. Также образование можно рассматривать как сферу общественной жизни, особый социальный институт, находящийся в поле зрения различных наук, в том числе педагогики. Педагогика изучает и проектирует образование в контексте решения проблем преднамеренной организации формирования человека, определения целей и задач, поиска путей и средств, создания необходимых условий для его развития. Педагогика, как отрасль научного знания, по словам В. В. Краевского, «с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать»¹, т. е. педагогика является одновременно наукой о сущем и о должном в образовании.

Являясь сложным многоаспектным феноменом, находящемся в поле зрения различных наук, образование может иметь различные интерпретации, в том числе:

культурологическую, трактующую образование в качестве способа передачи, освоения и преобразования культуры в системе межпоколенных и межличностных связей;

этнологическую, трактующую образование в качестве способа наследования этнической культуры;

социологическую, трактующую образование как социальный институт, который осуществляет преднамеренную социализацию индивидов, контроль за их развитием, обеспечивает

воспроизводство или преобразование социальной структуры, социальную селекцию или противостоит ей;

экономическую, трактующую образование с точки зрения воспроизводства и развития человеческого ресурса экономической жизни общества;

политическую, трактующую образование как способ обеспечения человеческим ресурсом решения различных политических задач, политической индоктринации и политического воспитания граждан;

антропологическую, трактующую образование с точки зрения осуществления человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений;

психологическую, трактующую образование с точки зрения генезиса психических функций человека.

Образование исследуют самые различные научные дисциплины, и оно входит в сферу объекта их исследования. Но как целостная, качественно определенная область действительности образование традиционно является особым объектом только и исключительно науки педагогики, которая изучает его под вполне определенным углом зрения. В. В. Краевский писал: «Объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по

¹ Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебник. М.: Академия, 2003. 256 с. С. 12.

приобщению человека к жизни в обществе. ...Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее предмет можно сформулировать так: это система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки»¹.

Для педагогики образование есть прежде всего педагогическая реальность. По мнению И. А. Колесниковой, «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявлений в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»². Исторически конструирование педагогической реальности оказывается конструированием пространства принуждения человека к освоению культуры, к овладению социальными ролями и нормами социальной жизни, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими людьми в обществе.

Педагогика рассматривает образование, во-первых, как педагогическую деятельность, являющую собой форму целенаправленной человеческой активности, стремящейся определить и обеспечить желаемые изменения в развивающемся человеке с помощью использования особого педагогического инструментария. Во-

вторых, как педагогический процесс, являющий собой череду последовательных изменений субъектов педагогического взаимодействия, происходящих в заданном направлении с использованием специального содержания, технологий, методов, форм, средств в соответствии с заданными педагогическими целями. В-третьих, как педагогические отношения, возникающие между людьми в ходе образования. В-четвертых, как педагогический результат и взаимодействия субъектов педагогической деятельности, и развертывания педагогического процесса, и осуществления педагогических отношений. В-пятых, как единство воспитания и обучения человека. И, наконец, в-шестых, как педагогический институт (или, как педагогическая институция).

Н. Аберкромби, С. Хилл и Б. С. Тернер пишут о том, что термин институт «широко используется для описания регулярно повторяющихся в течение длительного времени социальных практик, санкционируемых и поддерживаемых с помощью социальных норм и имеющих важное значение в структуре общества. Так же, как и понятие роли, понятие института обозначает установленные образцы поведения, однако институт рассматривается как картина более высокого порядка, более общая, включающая множество людей»³.

¹ Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебник. М.: Академия, 2003. 256 с. С. 11.

² Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии. СПб.,: СПбГУПМ, 1999. 242 с. С. 11.

³ Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь / пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 2004. 620 с. С. 166–167.

Э. Дюркгейм, с 1903 г. руководивший кафедрой науки о воспитании в Сорбонне (с 1913 г. — кафедра науки о воспитании и социологии), писал, что в общественной жизни имеет место «закрепление, установление вне нас определенных способов действий и суждений, которые не зависят от каждой отдельно взятой воли. ...Есть слово, которое, если несколько расширить его обычное значение, довольно хорошо выражает этот весьма специфический способ бытия; это слово “институт”. В самом деле, не искажая смысла этого выражения, можно назвать институтом все верования, все способы поведения, установленные группой»¹. По мнению Э. Дюркгейма, высказанному им в статье «Воспитание, его природа и роль», обратиться к воспитанию², нельзя не увидеть «совокупности практик и институтов, медленно создававшихся на протяжении времени, объединенных со всеми другими социальными институтами и выражающими их»³. В статье «Педагогика и социология» Э. Дюркгейм писал: «Среди всех педагогических институтов, может быть, нет ни одного, который не был бы аналогом социального института, основные черты которого он воспроизводит в уменьшенном, как бы миниатюрном виде. ...Стало быть, можно надеяться на то, что социология — наука о соци-

альных институтах — поможет нам понять, чем являются или предположить, чем должны быть педагогические институты»⁴. В лекции «Развитие и роль среднего образования во Франции» Э. Дюркгейм утверждал, что для того, «чтобы суметь воспользоваться существующими педагогическими институтами надо хотя бы знать, что они из себя представляют. Эффективно можно воздействовать на вещи лишь тогда, когда знаешь их природу»⁵. В этой лекции Э. Дюркгейм, говоря об образовательных учреждениях и школьных системах, обращал внимание на то, что «все эти институты далеко не соответствуют некой вечной потребности. Следовательно, они зависят не от универсальных потребностей человека, достигшего определенной ступени цивилизации, а от определенных причин, от совершенно особых социальных состояний, которые может раскрыть нам только исторический анализ»⁶.

Термин *институт образования* используется представителями различных отраслей знания, имеет междисциплинарный характер, однако, наиболее часто употребляется социологами. Он не отражает в должной мере специфику педагогической рамки интерпретации образования, задаваемой педагогической наукой и определяющей специфику педагогических

¹ Дюркгейм Э. Метод социологии // Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / пер. с фр. М.: Наука, 1990. С. 391–532. С. 405.

² Читай «образованию».

³ Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. М.: ИНТОР, 1996. 80 с. С. 13.

⁴ Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. М.: ИНТОР, 1996. 80 с. С. 60, 61.

⁵ Там же. С. 72.

⁶ Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. М.: ИНТОР, 1996. 80 с. С. 72.

исследований этого феномена. Термин *педагогический институт* весьма неоднозначен. Прежде всего, он воспринимается как слово, обозначающее высшее учебное заведение, осуществляющее подготовку педагогический кадров¹.

Представляется, что в педагогических исследованиях вместо обозначенных выше терминов *институт образования* и *педагогический институт* целесообразно использовать термин педагогическая институция. Термин *институция* имеет различные трактовки. Например, *институцией* часто называют «пособие по древнеримскому праву, составленное в Византии и имеющее силу закона»². В одном из пособий по социологии образования говорится, что «“институции” — нормы, обычаи поведения в обществе, ... “институты” — закрепление норм и обычаев в виде законов, организаций, учреждений»³.

О. В. Иншаков связывает понятие *институции* с пониманием институциональной природы и специфики людей. Он отмечает, что «этимологическое значение слова “институция” (от лат. *institution*) — устройство,

образ действия или наставление, учение, указание. Поэтому ее следует понимать онтологически как форму социализации человеческой функции (действия, операции или комплекса операций...). Гносеологически институция — свод, система знаний (инструкций) по осуществлению этой функции, как описание данной функции для передачи информации о ней, для обучения. Для формирования актора, способного выполнять эту функцию в системе правил, норм, положений, инструкций»⁴. О. В. Иншаков пишет: «В основе понимания институциональной природы и специфики человека должно лежать понимание институции как фактора и продукта жизнедеятельности человека»⁵. О. В. Иншаков обращает внимание на то, что «поскольку в ... жизни общества функциональным является все, то без введения в устойчивую социальную форму (то есть без институции) никакое действие ... не может быть осуществлено. ... Каждая институция зависит от знаний, умений и навыков своего автора; используемых им технических средств; предметов деятельности и среды; внутренней структуры,

¹ В энциклопедии «Историческая культурология» термин *институт* определяется как «один из типов высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку специалистов высшей квалификации для различных сфер профессиональной деятельности, а также кадров высшей квалификации через аспирантуру» (См.: Кандаурова Т. Н. Институт // Историческая культурологи / отв. ред. Э. А. Шулепова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. С. 261–263. С. 261).

² Большой словарь иностранных слов. 7-е изд., испр. и доп. / сост. А. Ю. Москвин. М.: ЗАО Центрполиграф, 2008. 685 с. С. 207.

³ Институционализм [электронный ресурс] // URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/D0%BC> [режим доступа 16.12.2016]

⁴ Иншаков О. В. Институты и институции в современной экономической теории // Вестник ВоГУ. Серия 3. Вып. 11. 2007. С. 6–21. С. 10.

⁵ Там же. С. 8–9.

места и роли в обществе; пространственно-временного континуума и контура осуществляемой деятельности. ... Институтция, социально закрепляя функции человека в его деятельности, относится в одну группу с однородными ей. ... Институтция должна быть понята как процесс и как форма социальной спецификации и фиксации функций человеческой жизнедеятельности за индивидами, группами или сообществами, присеваемая и воспроизводимая ими»¹. Определяя понятие *институт*, О. В. Иншаков пишет: «Институт (от лат. *institutum*) – установление, учреждение или организация, посредством которых институтии реализуются. В этих институциональных организациях воспроизводятся социально дифференцированные и закрепленные функции, где им обучают новых акторов, делая их агентами соответствующих институтов. В этом эволюционная роль институтов как “твердых структур” в ... системах в отличие от “мягких” институций, которые, только “затвердев” в социальных структурах организаций, приобретаются и сохраняются»².

Каждая из представленных точек зрения на интерпретацию понятия *институция* имеет свою традиции и логику. Наряду с указанными по-

зициями, существует точка зрения, согласно которой по своему значению термины *институт* и *институция* весьма близки. Так, «Викословарь» определяет *институт*, как «совокупность норм, правил и отношений в какой-либо сфере человеческой деятельности»³, а *институцию*, как «совокупность норм, правил, символов и т. п., регулирующих какую-либо сферу жизни, деятельности»⁴. Именно эта последняя точка зрения и будет далее положена в основание трактовки *педагогической институции*, понимаемой как *педагогический институт* в самом широком смысле этого слова.

Педагогические институты являются продуктом культурно-исторического развития. В них закреплены некоторые значимые черты и характеристики педагогической деятельности и педагогических отношений в их материальной и идеальной формах. Педагогическая институция укоренена психологически, связана с необходимостью исполнения институциональных требований, влияющих на человеческое поведение. По словам Э. В. Безчеремных, «для воспитателя педагогическая система ...выступает в качестве внешней силы (института)»⁵. В качестве педагогических ин-

¹ Там же. С. 9, 13.

² Там же. С. 10.

³ Институт [электронный ресурс] // <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%> [режим обращения: 19.12.2016]

⁴ Институтция [электронный ресурс] // <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B8> [режим обращения: 19.12.2016]

⁵ Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М.: ИНТОР. 1994. 128 с. С. 15.

ституций в рамках педагогических исследований могут, в частности, рассматриваться:

1. Социальные институты, создаваемые и существующие в обществе специально или преимущественно для решения педагогических проблем и традиционно понимаемые как образовательные институты. Это, прежде всего, институт *ученичества* и институт *школы*, которые имеют разнобразное конкретно-историческое наполнение и по-разному интерпретируются различными исследователями.

2. Социальные институты, реализующие различные функции в обществе, в том числе и педагогические, которые признаются их неотъемлемым свойством. Так, в качестве педагогических институций могут быть рассмотрены такие институты, как *семья; община; мужской союз; женский союз; детская организация; молодежная организация; спортивной общество; просветительская организация; ритуал; обряд; религия; церковь; библиотека; дом культуры; кружок по интересам; тюрьма* и т. п. Все они могут изучаться в логике решения задач педагогических исследований, естественно, с учетом и в контексте всей полифонии их социальных функций.

3. Социальные институты, выражающие ментальные и когнитивные структуры, связанные с выработкой и развитием педагогических идей, представлений, знаний, ценностей и т. п. на уровне быденного, религиозного, философского, научного сознания, идеологии. Прежде всего, это *народная педагогика и педагогическая*

наука; педагогические идеи; педагогические учения; педагогические концепции; педагогические теории; педагогические технологии; педагогические методики. Кроме того, это те элементы различных наук, религиозных, философских, идеологических, антропологических учений, быденного сознания, фольклорных и литературных произведений, которые связаны с поиском идеалов, целей, путей, методов, средств, форм образования людей. Они могут получать последовательную педагогическую интерпретацию и использоваться педагогической наукой и практикой для решения присущих им исследовательских задач, входя в структуру педагогического знания.

4. Социальные институты, обеспечивающие *нормативно-юридическое руководство педагогической деятельностью, регулирующие ее* законы, постановления и другие правовые акты (например, Закон об образовании, постановление, утвердившее Концепцию модернизации российского образования и т. п.); образовательные стандарты и т. п.

5. Социальные институты, воплощающие *социальные (социально-педагогические) роли субъектов педагогической деятельности и участников педагогического процесса* (учитель — ученик; воспитатель — воспитанник; наставник — питомец и т. п.).

В принципе, с точки зрения *концепции педагогики среды* (или, так называемой, *средовой педагогики*) педагогической институцией может являться любой элемент социокультурной среды, который преднамерен-

но педагогизируется и оказывается элементом образовательной среды, направленной на развитие человека¹.

Таким образом, педагогическую институцию в самом общем виде можно определить, как социальный институт, имеющий специфическую педагогическую смысловую нагрузку, реализующий педагогические функции посредством когнитивной и практической педагогической деятельности и организации педагогического процесса. Именно педагогическая деятельность и педагогический процесс в структуре педагогической институции обеспечивают и представляют постановку и решение специфически педагогических познавательных и практических задач.

Социальный (общественный) институт. Рассмотрение педагогической институции как особого социального института предполагает необходимость уточнить понимание того, что такое *социальный (общественный)*

*институт*², тем более, что в науке существуют различные интерпретации этого понятия. А. Г. Маркушева отмечает, что «само понятие “социальный институт” (от лат. *institutum* — учреждение, установление) получило свое право на жизнь, прежде всего, в юриспруденции, где его использовали для обозначения отдельного комплекса норм права, регулирующих определенную группу общественных отношений одного порядка и обычно составляющих часть соответствующей отрасли права. Такими институтами в юридической науке считались, например, наследование, брак, собственность и т. п. Со второй половины XIX в. к институтам общества начали проявлять повышенный интерес философы, социологи, затем политологи, экономисты»³.

Правовед Ж.-Л. Бергель, обращая внимание на различное восприятие понятия *институт* историками, социологами и юристами, писал:

¹ См.: Корнетов Г. Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 23–32.

² В нашем понимании термины *социальный институт* и *культурный институт* оказываются весьма созвучными. Размышляя о том, что такое *культурный институт*, А. Я. Флиер пишет: «Термин “институт культурный” обычно употребляется в двух смыслах: непосредственном и расширительном. Культурный институт в непосредственном смысле — это некая конкретная организация, которая выполняет функцию создания, хранения или трансляции культурно значимой продукции. ... Культурный институт в расширительном смысле (иногда говорят “институция”) — это стихийно сложившийся и функционирующий порядок (нормы) осуществления какой-либо культурной функции, как правило, никем не регулируемой специально. Таковы традиции, нравы, обычаи, ритуалы, художественные стили и философские течения, школы и направления в науке и т. п. Следует помнить, что под понятие “институт культурный” попадают не только стационарные коллективы людей, исполняющие что-либо, но и сами процедуры исполнения этого (например, институт инициации, институт похорон, институт богослужения и т. п.)». (Флиер А. Я. Институт культурный // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. 795 с. С. 263–264. С. 263.).

³ Моргунова А. Г. Образование как социальный институт [электронный ресурс] // URL: <http://vestniksamgu.ssau.ru/gum/2002web3/phy1/200230502.html> [режим обращения 06.12.2016]

«Историк видит свою задачу в описании феноменов социальной жизни в том виде, в каком они проявлялись и раскрывались на предыдущих этапах развития общества, восходя одновременно к праву и к обычаям: историки изучают общественные классы, семью, государство, церковь, экономику... как формы выражения какой-то эпохи и эволюции какой-то цивилизации. Социологи наблюдают факты общественной жизни людей в совокупности их внешних и внутренних связей. В праве они видят общественный институт, а под институтом они понимают объединения людей, организованные согласно правилам, порождаемым этими объединениями и предъявляемым членам таких объединений средствами власти. Для юриста институты — это не общественные образования, но “совокупности правил”, организованные вокруг одной главной идеи, например, организация семьи, собственности, государства... Эти институты необходимы для координации юридических правил и для преемственности юридической системы»¹. От себя добавим, что педагоги обращаются к понятию *институт* для исследования и проектирования педагогической реальности, интерпретации и осуществления образования, воспитания и обучения как видов педагогической деятельности и моделей педагогического процесса, концепту-

ализации представлений и знаний о них.

Напомним еще раз, что «термин “институт” имеет множество значений. В европейские языки он пришел из латинского: *institution* — установление, устройство. Со временем он приобрел два значения — узкое техническое (название специализированных научных и учебных заведений) и широкое социальное: совокупность норм права по определенному кругу общественных отношений, например, институт брака, институт наследования. В узком техническом смысле мы используем слово “институт” в названии каких-либо учреждений»². О. В. Иншаков подчеркивает, что «институциональное направление в науках об обществе — социологии и экономике, философии и истории, юриспруденции и культурологи, этнографии, антропологии и других использует понятие социального института весьма многозначно». Согласно его наблюдению, в широком смысле «к институтам относят все нормы и правила, организации и учреждения, органы и отношения, сообщества и статусы, рутины и ритуалы, обычаи и традиции, образ мышления и поведения. ...Понятие института связывают как с отдельными людьми, так и с группами, классами, нациями, сообществами и человеческим обществом в целом»³.

¹ Бержель Ж.-Л. Общая теория права / пер. с фр. М.: NOTA BENE, 2000. 576 с. С. 313.

² Добренков В. И., Кравченко А. И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. V. Социальная структура. М.: ИНФРА-М, 2004. 1096 с. С. 174.

³ Иншаков О. В. Институты и институции в современной экономической теории // Вестник ВоГУ. Серия 3. Вып. 11. 2007. С. 6–21. С. 6–7.

Один из основоположников институционализма американский экономист и социолог Торстейн Веблен (1857–1929), считает, что институты — это «привычный образ мысли, руководствуясь которым живут люди»¹. Т. Веблен также обратил внимание на то, что «институты — это результаты процессов, происходивших в прошлом, и, следовательно, не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени. ... Окружение, обстановка, потребности общественной жизни ... изменяются изо дня в день, и каждое последующее состояние общества, едва успев установиться, уже обнаруживает тенденцию к устареванию»². Следует также помнить мысль Ж.-Л. Бержеля о том, что для институтов характерна устойчивость, систематичность, длительность³.

При определении понятия *социальный институт* исследователи, концентрируя внимание на различных сторонах анализируемого явления, трактовали его по-разному, например, как:

— специализированный орган, выполняющий в обществе определенные функции (Г. Спенсер);

— набор верований и практик, которые становятся нормативно обязательными и ориентированы на поддержание социального порядка (Э. Дюркгейм);

— организацию, включающую в себя людей, а также идею, идеал, принцип, служащих ориентиром для

извлечения энергии этих индивидов (М. Орну);

— общественную форму некоторой совокупности социальных ролей (Р. Миллс);

— регулирующее учреждение, которое направляет в определенное русло действия людей, упорядочивая их поведение и побуждая идти проторенными путями, желательными для общества (А. Гелен);

— систему культурных элементов, ориентированных на удовлетворение набора конкретных социальных потребностей или целей, культурно санкционированный способ выполнения работы или совокупности работ (Л. Бовье);

— совокупность норм и образцов поведения, которые относятся только к людям и являют собой сложную конфигурацию обычаев, традиций, верований, установок, правил-регуляторов и законов, которые имеют определенную цель и выполняют определенные функции (Дж. Бернард, Л. Томпсон);

— решающий фактор интеграции и стабилизации общественных систем (Т. Парсонс);

— регулярный паттерн, т. е. программа, налагаемая обществом на поведение индивидов (П. Бергер, Б. Бергер);

— организационная система связей и социальных норм, объединяющая значимые общественные ценности и процедуры, которые удовлетворя-

¹ Веблен Т. Теория праздного класса / пер. с англ. М.: Прогресс, 1984. 368 с. С. 202.

² Там же. С. 77.

³ См.: Бержель Ж.-Л. Общая теория права / пер. с фр. М.: NOTA BENE, 2000. 576 с. С. 320–323.

ют основные потребности общества (С. С. Фролов);

— ценностно-нормативные комплексы, посредством которых направляются и контролируются действия людей в жизненно важных сферах (М. С. Комарова);

— устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, которые регулируют взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности и организуют его в систему ролей и статусов (В. Ф. Анурин).

Все перечисленные выше трактовки социального института в той или иной степени могут быть приложимы и к интерпретации педагогических институций, являющихся достоянием педагогической реальности, которая пронизывает всю жизнь общества, сознание и поведение людей.

В. И. Добренков и А. И. Кравченко высказали предположение о том, что все многообразие подходов к пониманию социального института можно свести к пяти основным точкам зрения. Согласно этим точкам зрения, «*социальный институт* представляет собой: ролевую систему, в которую включаются также нормы и статусы; совокупность обычаев, традиций и правил поведения; формальную и неформальную организации; совокупность норм и учреждений, регулирующих определенную сферу общественных отношений; обособленный комплекс социальных действий»¹.

В социологии, являющейся наукой, которая уделяет самое пристальное внимание изучению социальных институтов, возникло особое направление — *институциональная социология*, «изучающая устойчивые формы организации и регулирования общественной жизни. ... В институциональной социологии социальный институт выполняет такие функции, как: 1) воспроизводство членов общества; 2) социализацию (различные формы передачи индивиду социально значимых норм и ценностей); 3) производство и распределение; 4) соблюдение порядка и поддержание морального климата»². В заданном контексте можно отметить, что педагогическая институция а) прямо и непосредственно воспроизводит членов общества, способствуя их прижизненному развитию и формированию; б) обеспечивает их преднамеренную социализацию; в) способствует соблюдению порядка и поддержанию морального климата в социальных группах. Педагогическая институция, как уже говорилось выше, выполняет в обществе и другие функции.

По аналогии с институциональной социологией следует поставить вопрос о создании в рамках педагогической науки особого направления — *институциональной педагогики, изучающей устойчивые формы организации и регулирования когнитивной и практической педагогической деятельности, воспроизводства и*

¹ Добренков В. И., Кравченко А. И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. V. Социальная структура. М.: ИНФРА-М, 2004. 1096 с. С. 182.

² Там же. С. 179.

развития педагогических отношений, проектирования и осуществления педагогического процесса. Институциональная педагогика может, в частности, базироваться на институциональном анализе педагогической реальности, который следуя логике Э. Гидденса, «осуществляется в суспензии умений и знаний факторов, имеющих дело с институтами, хронически воспроизводящими правила и ресурсы»¹ постановки и решения педагогических проблем в теории и практике образования.

В. Матусевич выделяет пять типов дефиниций социального института. Во-первых, «*бихевиористский тип*», охватывающий определения, трактующие институт как устоявшийся, организованный способ действия, который регулярно воспроизводится в повседневной жизнедеятельности людей. Во-вторых, «*аксиологически-нормативный тип*», акцентирующий внимание не на самом действии и его признаках, а на средствах организации действия, которыми являются образцы и правила поведения, признаваемые обществом должными, получившими нормативный статус, концентрирующими вокруг основных признаваемых обществом ценностей. В-третьих, «*функциональный тип*», очерчивающий институт как социальную роль, важную для существования общности и выполняющую определенную социальную функцию. В-четвер-

тых, «*организационный тип*», трактующий институт как формальную организацию, как объединение людей, которое призвано реализовывать более или менее четко определенные цели и обеспеченные для этого необходимыми средствами. В-пятых, «*правовой тип*», критерием которого является происхождение институтов, понимаемых как общественные образования, порожденные и санкционированные государством, которое обеспечивает их необходимыми средствами, включая нормативные средства (статус, средства и цель деятельности, особенности института определяются и закрепляются правом)².

По мнению В. Матусевича, все пять выделенных типов определений института односторонни. «Прежде всего, — пишет он, — это проявляется в свойственной им фрагментарности, поскольку каждый из них акцентирует внимание либо на структуре института (1-й и 2-й типы), либо на его функциях (3-й и 4-й типы), либо на генезисе (5-й), не обеспечивая тем самым полного и целостного освещения»³. Согласно его позиции, комплексное определение института «должно предполагать не столько последовательное описание его различных признаков, сколько воспроизводство их взаимосвязей, благодаря чему отдельные характеристики института интегрируются в целостное его восприятие»⁴. В. Матусевич обращает

¹ Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / пер. с англ. М.: Академический проект, 2003. 528 с. С. 498.

² См.: Матусевич В. Социальный институт: функции, генезис, структура // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 4. С. 43–56. С. 43–44.

³ Там же. С. 45.

⁴ Там же. С. 46.

внимание на то, что «в многообразии функций, приписываемых институту, можно выделить как минимум две, наиболее распространенные в дефинициях. Во-первых, речь идет о регулировании человеческой деятельности в ее разных организационных формах и общественных сферах и, во-вторых, об удовлетворении общественных потребностей»¹.

По В. Матусевич, дефиниция социального института должна являть собой единство его генетического, функционального и структурного определений. Разъясняя свою точку зрения, он пишет: «Существует две наиболее общие формы активности социальных субъектов: действие и взаимодействие, которые имеют разные источники детерминации, отличные способы организации и регуляции. В частности, действие детерминируется потребностями, отражающими зависимость субъекта от объектов потребностей. Эта форма активности не выходит за пределы субъект-объектных отношений, в контексте которых ее организация и регуляция остаются компетенцией субъекта. Что касается взаимодействия социальных субъектов, то оно детерминируется их интересами. Последние, отражая взаимозависимость субъектов в обеспечении оптимальных условий удовлетворения их потребностей, побуждают их к взаимодействию. Контрарный характер

интересов обуславливает необходимость его внешней (социальной) регуляции, нормативными средствами которой служат правовые и моральные нормы, а организационными — разного рода официальные учреждения и общественное мнение. Комбинация структурных элементов института (норм, учреждений или репрезентантов общественного мнения) зависит от интересов, субъектов взаимодействия и особенностей ситуации, в которой оно происходит»².

Согласно точке зрения В. М. Розина, «в институтах человек встречается сам с собой, со своими замыслами и идеями, но такими, которые выступают в форме отчужденной институциональной реальности. ...Институтом называют и целое, и его части: в связи с этим говорят об иерархии институтов; институт — это и главная институциональная идея (хартия), и правила, определяющие институциональные процедуры, и организация, предполагающая действие власти; наконец, институт — это устойчивое, воспроизводящееся в культуре образование»³. К основным признакам социального института В. М. Розин относит: преемственность, иерархичность, артикулированную хартию, правила⁴.

Обращая внимание на то, что «институты — это органы или даже самостоятельные организмы социального

¹ Там же. С. 46.

² Матусевич В. Социальный институт: функции, генезис, структура // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 4. С. 43–56. С. 55–56.

³ Розин В. М. Становление и особенности социальных институтов: Культурно-исторический и методологический анализ. М.: ЛИБРИКОМ, 2013. 160 с. С. 10, 21.

⁴ Там же. С. 45.

целого как своеобразной (культурной) формы социальной жизни», В. М. Розин отмечает, что с точки зрения инструментального понимания социального института, институт представляет собой «*средство* («социальный инструмент»), удовлетворяющее сложившиеся социальные потребности. ... Когда мы замыкаем понимание института на потребности, — пишет далее В. М. Розин, — то, с одной стороны, удастся провести характерную для традиционной социологии функциональную трактовку (именно потребности задают функции институтов), но с другой — исследователь сталкивается с рядом серьезных проблем. Например, что кого детерминрует: потребности — институты или, наоборот, институты потребности»¹.

В. М. Розин предлагает следующую структуру процесса становления социального института: «Процесс становления запускается «социальным напряжением», требующим своего разрешения, осознаваемым позднее, при становлении социального института, как вызов, социальная проблема (мы же говорим о проблемной ситуации). Это, так сказать, первая структурная характеристика процесса становления социального института. Вторая характеристика — *наличие сообщества или популяции, заинтересованной в решении данной проблемы*. Эти сообщества создают и продвигают новообразования, тем самым способствуя появлению новых институтов. Как правило, в процессе

формирования социальных институтов принимают участие не одно заинтересованное сообщество, а два-три. ... Следующая характеристика процесса становления — *изобретение средств* (новых схем и процедур), позволяющих разрешать проблемную ситуацию. ... При становлении новых институтов большое значение имеет борьба за власть и зоны влияния. Дело в том, что институты складываются не в вакууме, а пространстве *социальной организации культуры*, где уже распределены зоны влияния и сложилась та или иная конфигурация власти. Единственная возможность, как необходимое условие становления нового института, — изменение сложившейся конфигурации, перераспределение властных полномочий. Это можно считать третьей структурной характеристикой процесса становления социального института. ... Четвертая, можно сказать, завершающая характеристика становления нового института — его *осознание и самоописание*. Именно здесь формулируется миссия нового института, описываются характерные для него процедуры, создаются институциональные правила, в какой-то форме обсуждаются интересы институциональных сообществ»².

В. М. Розин, давая обобщенную характеристику социального института, обращает внимание на то, что, во-первых, институт является способом социального существования жизнедеятельности человека. Во-

¹ Там же. С. 22, 24.

² Розин В. М. Становление и особенности социальных институтов: Культурно-исторический и методологический анализ. М.: ЛИБРИКОМ, 2013. 160 с. С. 58–59, 63.

вторых, институт представляет собой симбиотическое образование, т. е. в его рамках деятельность «живет» на организованном, институциональном поведении людей, которое, в свою очередь, пользуется плодами деятельности. В-третьих, институт выполняет определенные функции (разрешает социальные проблемы). В-четвертых, институт устойчиво воспроизводится, являясь в какой-то мере осознанным и доступным в смысле освоения заинтересованными социальными группами. В-пятых, в ходе становления институт консолидирует своих «пользователей» (определенные заинтересованные в этом институте сообщества и группы), предлагает способы решения стоящих перед ними проблем, в борьбе за власть с другими институтами обустроивает свою «территорию». В-шестых, воспроизводство институтов предполагает их осознание: рефлексию их функций (миссии), основной схемы института, отношений с другими институтами, описание процедур и пользователей¹.

Размышляя об общей логике генезиса социальных институтов, В. И. Добренко и В. Я. Нечаев, во многом опираясь на идеи П. Бергера и Т. Лукмана², выделяют шесть этапов институционализации форм общения людей. Это, во-первых, хабиутализация (опривычивание) и типизация (выстраивание типичных ситуаций).

Во-вторых, ролевая идентификация и ролевая типизация (взаимная типизация действий на основе интеракции людей). В-третьих, социальная норма, выполняющая функцию реставратора институциональных матриц для каждого нового поколения и имеющая знаково-символическую оболочку, которая выражает не конкретных людей — участников действий, а социум, его установления. В-четвертых, институция, своеобразные молекулы общественных связей, являющаяся ролевой матрицей общения с комплексом норм, поддерживающих общение, глубоко укоренившаяся в человеческой культуре, поскольку поддерживает устойчивость наиболее важных сторон общественной жизни. В-пятых, легитимация (объяснение и оправдание определенного порядка, способствующее его пониманию и признанию), обеспечивающая совмещение в индивидуальном и коллективном сознании знаковых реалий (символических структур) и субъективной реальности (событий), являющаяся распознаванием содержащегося в знаковых структурах смысла. В-шестых, институт, являющийся формальной организацией, члены которой выполняют определенные функции, глубоко проникшей в социальную жизнь, использующей формы адаптации, сеть знакового опосредования, нормативного регулирования, легитимации³.

¹ См.: Розин В. М. Становление и особенности социальных институтов: Культурно-исторический и методологический анализ. М.: ЛИБРИКОМ, 2013. 160 с. С. 87.

² См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М.: МЕДИУМ, 1995. 323 с.

³ См.: Добренко В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. С. 20–34.

П. Бергер и Т. Лукман обратили внимание на процесс легитимации институтов. Они писали: «Легитимация “объясняет” институциональный порядок, придавая когнитивную обоснованность объективированным значениям. Легитимация оправдывает институциональный порядок, придавая нормативный характер ее практическим императивам. Важно понять, что легитимация имеет когнитивный и нормативный аспекты. Иначе говоря, легитимация — это не просто вопрос “ценностей”. Она всегда включает также и “знание”. ... Зачатки легитимации появляются сразу же, как только систему лингвистических объективаций человеческого опыта начинают передавать последующим поколениям... К этому первому уровню зарождающейся легитимации относятся все простые утверждения типа “так уж устроены вещи” — самые быстрые и успешные ответы на детские вопросы “почему?”. Понятно, что этот уровень — дотеоретический. Но он является основой самоочевидного “знания”, на которой должны строиться все последующие теории, и наоборот — это уровень, которого должны достичь все теории, чтобы быть включенными в традицию. ... Второй уровень легитимации содержит теоретические утверждения в зачаточной форме. Здесь можно обнаружить различные объяснительные схемы относительно ряда объективных значений. Эти схемы весьма прагматичны, непосредственно связаны с конкретными действиями. Пословицы, моральные максимы, народная мудрость, сказки, легенды, часто передаваемые в поэти-

ческой форме, — примеры этого уровня. ... Третий уровень легитимации содержит явные теории, с помощью которых институциональный сектор легитимируется в терминах дифференцированной системы знания. Такие легитимации предусматривают хорошо понятные системы отсчета для соответствующих секторов институционализированного поведения. Из-за их сложности и специализации они зачастую поручаются специальному персоналу, который передает их с помощью формализованных процедур посвящения... Вместе с развитием специализированных теорий легитимации и с тем, что они все время находятся в распоряжении экспертов в этой области, легитимация выходит за пределы практического применения и становится “чистой теорией”. На этой стадии сфера легитимации начинает достигать сравнительной самостоятельности относительно легитимируемых институтов и в конечном счете может привести к возникновению своих собственных институциональных процессов. ... Четвертый уровень легитимации составляют символические универсумы. Это системы теоретической традиции, впитавшей различные области значений и включающей институциональный порядок во всей его символической целостности. ... Все сектора институционального порядка интегрированы во всеобъемлющую систему отсчета, которая составляет универсум в буквальном значении слова, так как любой человеческий опыт теперь можно понять, как имеющий место в его пределах. Символический универсум понимается как матрица

всех социально объективированных и субъективно реальных значений; целое историческое общество и целая индивидуальная биография рассматриваются как явления, происходящие в рамках этого универсума».¹

Существует множество теорий социального (общественного) института. В качестве примера рассмотрим более подробно одну из них.

Создатель современного функционализма британский антрополог, культуролог и социолог польского происхождения Бронислав Малиновский (1884—1942) в своей итоговой работе «Научная теория культуры» (1941) рассмотрел особенности общественных институтов, понимая их, как *институты культуры*. Излагая свою позицию, он писал: «Культура — это единое целое, состоящее из инструментов производства и предметов потребления, правил взаимодействия между людьми, идей и ремесел, верований и обычаев. ... Культурная традиция должна передаваться от одного поколения другому. Поэтому в любой культуре обязаны существовать методы и механизмы общения. Должны также поддерживаться порядок и законность, ведь в основе любого культурного достижения лежит совместная деятельность. Поэтому в любом сообществе обязаны существовать установления для санкционирования обычаев, этики и закона. ... Анализ, при помощи которого мы пытаемся определить отношения между культурным действием и человеческой потреб-

ностью — базовой или производной, — позволительно назвать функциональным. Ибо функцию нельзя определить иначе, нежели как удовлетворение некоторой потребности путем деятельности, в рамках которой люди сотрудничают, используют артефакты и потребляют плоды своего труда. ... За этим определением стоит еще один принцип, который применим к осмыслению любой фазы культурного поведения. Главное понятие здесь — организация. Чтобы достичь какой-либо цели, люди должны организоваться. ... Организация предполагает вполне определенную схему или структуру, основные составляющие которой универсальны в том смысле, что они применимы ко всем организованным группам людей, которые, в свою очередь, универсальны и встречаются повсюду. Я предлагаю, — писал Б. Малиновский, — называть единицу организации в человеческом сообществе старым, но до сих пор не имевшим ясного определения и не всегда употреблявшимся последовательно термином «институт». Это понятие подразумевает соглашение по поводу некоторого ряда традиционных ценностей, которые объединяют группу людей. Предполагается также, что эти люди находятся в определенных отношениях друг другу и к специфической части их естественной или искусственной среды. В соответствии с поставленной целью и согласно предписаниям традиции, подчиняясь спе-

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М.: МЕДИУМ, 1995. 323 с. С. 152–157.

цифическим нормам данной группы и используя те материальные средства, которыми они владеют, люди действуют сообща и таким образом удовлетворяют свои желания, в то же время воздействуя на окружающую среду. ... Наши два типа анализа, функциональный и институциональный, позволят нам определить более точно и детально, что такое культура. Культура — это единое целое, состоящее частью из автономных, а частью из согласованных между собой институтов. ... Она служит удовлетворению всего спектра базовых, инструментальных и интегративных потребностей»¹.

Б. Малиновский обратил внимание на то, что все фазы существования каждого человека «оказываются связаны с той или иной системой организованной деятельности, из которых и состоит наша культура»². Он подчеркивал, что «организация всякой системы деятельности предполагает принятие некоторых базовых ценностей и законов. В частности, любая организация людей создается ради достижения некоторой цели, признанной самими этими людьми и обществом в целом. ... Признанная цель группы, то есть, собственно ее «хартия», и общий результат ее деятельности, то есть ее функция, должны отчетливо различаться. «Хартия» — это идея, лежащая в основе культурного института, поддерживаемая его участника-

ми и определяемая обществом в целом. Функция же — это роль данного института определяется исследователем культуры, будь это культура развитой и примитивной. Короче говоря, если мы хотим описать жизнь индивидуума в нашей цивилизации или в любой другой культуре, мы должны связать его деятельность с социальной схемой организации жизни, то есть с системой превалирующих в этой культуре институтов. А лучшее возможное описание культуры состояло бы из перечисления и анализа всех институтов, составляющих эту культуру. Я полагаю, — писал далее Б. Малиновский, — что именно такой подход к исследованию общества де-факто уже практикуется, хотя часто и не декларируется историками, экономистами, политологами и представителями других ветвей гуманитарного знания. Историки в большей мере заняты политическими институтами. Экономисты работают с институтами, организованными для производства, распределения и потребления товаров. Историки науки и религии, включая компаративистов, более или менее успешно оперируют явлениями познания и веры, как они представлены в соответствующих формах культурной организации. Что касается изучения так называемых духовных аспектов цивилизации, то здесь трезвый и предметный подход с точки зрения социальной организации до сих пор не был признан. Авторы

¹ Малиновский Б. Научная теория культуры / пер. с англ. 2-изд., испр. М.: ОГИ, 2005. 184 с. С. 41–44.

² Малиновский Б. Научная теория культуры / пер. с англ. 2-изд., испр. М.: ОГИ, 2005. 184 с. С. 49.

работ по истории философской мысли, политической идеологии, научных открытий или художественного творчества слишком часто пренебрегают тем фактом, что любая *индивидуальная форма вдохновения* может стать полностью фактом культурной реальности только в том случае, если она согласуется с общепринятым мнением группы, находит материальные средства выражения и таким образом становится определенным культурным институтом»¹.

Согласно сформулированному им представлению об организованной системе целенаправленных видов деятельности, Б. Малиновский писал, что «человеческие существа, рождаясь, вступают в уже сформировавшиеся традиционные группы. Или же иногда они организуют или учреждают такие группы. “Хартию” (charter) некоторого института я определяю как систему ценностей, ради которых люди организуют группу или вступают в уже организованные группы. Понятие “участников” (personnel) некоторого института подразумевает группу людей, организованную в соответствии с определенными принципами власти, разделения функций, распределения привилегий и обязанностей. Понятие “правил” или “норм” некоторого института указывает на технические приобретаемые навыки, привычки, правовые нормы и этические обязательства, которые принимаются членами группы или им предписываются. Как уже отсюда становится понятно, и организация

участников социального института, и природа правил, которым следуют, напрямую связаны с “хартией”. В каком-то смысле и состав участников, и правила производны и зависимы от “хартии”. Один немаловажный фактор прослеживается повсюду в нашем анализе: всякая организованная группа неизменно отталкивается от материального окружения, с которым она всегда тесно связана. Социальный институт не может висеть в воздухе или неопределенным образом плыть в пространстве. Каждый институт имеет свой материальный субстрат, то есть некоторую специально выделенную долю материальных средств и орудий, а также часть материальных благ — плодов согласованной деятельности. Будучи организованы в соответствии с “хартией” и сотрудничая в рамках этой организации, следуя правилам некоторого специфического рода занятий и используя имеющийся в их распоряжении материальный аппарат, участники группы включаются в деятельность, ради которой они и организовались в группу. Разница между деятельностью и правилами очень четкая. Деятельность зависит от умений, возможностей, честности и добросовестности ее участников. Деятельность непременно отклоняется от правил, которые представляют собой идеал, необязательно осуществимый в реальности. Деятельность воплощена в реальном поведении; правила часто зафиксированы в предписаниях, текстах и инструкциях. И наконец, мы ввели понятие “функ-

¹ Там же. С. 49–50.

ций”, под которым подразумевается общий результат организованной деятельности, в противопоставлении “хартии”, то есть традиционно или вновь определяемой заявленной цели. ... Любой род продуктивной деятельности должен быть организован одним и только одним определенным образом, посредством которого этот род деятельности стабилизируется, то есть включается в культурное наследие некоторой группы. ... Каждый институт, то есть организованный тип деятельности, обладает определенной структурой. Для того чтобы наблюдать некоторый институт, понять его, описать и теоретически его осмыслить, нужно проанализировать его указанным здесь образом и только так. ... Никакой элемент, “признак” культуры, обычай или идея не определяются и не могут быть определены иначе как путем помещения в реальный и релевантный контекст культурного института. ... Анализ культуры с точки зрения социальных институтов — не только единственно возможный, но и необходимый путь. ... Институт является реальной обособленной единицей (isolate) для анализа культуры»¹.

Б. Малиновский обратил внимание на то, что «по ходу развития культуры виды занятий и специфические задачи постепенно все более и более дифференцируются и требуют специальных институтов. Обучение должно присутствовать уже у самых

примитивных народов; даже на заре человечества должна была существовать передача традиционных технических навыков, ценностей и идей. При этом такое обучение происходит в рамках семьи, локальной группы, объединений сверстников-приятелей, возрастных классов или гильдии ремесленников, где новичок получает образование. Специальные институты для воспитания молодежи: школы, колледжи и университеты — одно из последних приобретений человечества. Подобным же образом истинное знание и даже наука присутствуют и на самых ранних стадиях культуры. И только на самых высоких уровнях развития организованные исследовательские работы оказываются институционализированы. То же касается права и промышленности, благотворительных институтов и таких профессий, как медик, преподаватель, профсоюзный лидер или инженер»².

Таким образом, по мнению Б. Малиновского, именно институт «является легитимной изолированной единицей анализа культуры»³. Он подчеркивал, что «в понятии института, а также в утверждении о том, что каждая культура может быть проанализирована через институты и что основной меркой всех культур является набор типов институтов — во всем этом имплицитно уже содержится несколько обобщений или научно установленных закономерностей»⁴.

¹ Малиновский Б. Научная теория культуры / пер. с англ. 2-изд., испр. М.: ОГИ, 2005. 184 с. С. 52–54.

² Малиновский Б. Научная теория культуры / пер. с англ. 2-изд., испр. М.: ОГИ, 2005. 184 с. С. 57–58.

³ Там же. С. 51.

⁴ Там же. С. 63.

Следуя логике Б. Малиновского, можно утверждать, что педагогическая реальность как в масштабе истории человечества в целом, так и в рамках конкретных цивилизаций, формаций, культур, эпох, государств, народов, конфессий и т. п., может быть проанализирована через педагогическую

институцию (являющуюся социальным институтом). Педагогическая реальность, составляющая содержание конкретных педагогических культур, предполагает набор определенных педагогических институций однотипных именно для данной педагогической культуры.

Список литературы

1. Аберкомби, Н. Социологический словарь / Н. Аберкомби, С. Хилл, Б. С. Тернет ; пер. с англ. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Экономика, 2004. — 620 с.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–68.
4. Астафьева, Е. Н. Понимание воспитания в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : АСОУ, 2016. — С. 14–19.
5. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. — М. : МЕДИУМ, 1995. — 323 с.
6. Бержель, Ж.-Л. Общая теория права / Ж.-Л. Бержель ; пер. с фр. — М. : NOTA BENE, 2000. — 576 с.
7. Бим-Бад, Б. М. Образование / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. — М. : Большая рос. энцикл., 1993–1999 / гл. ред. В. В. Давыдов. — 608 с.
8. Бим-Бад, Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 3–8.
9. Большой словарь иностранных слов. 7-е изд., испр. и доп. / сост. А. Ю. Москвин. — М. : ЗАО Центрополиграф, 2008. — 685 с.
10. Веблен, Т. Теория праздного класса / Т. Веблен ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1984. — 368 с.
11. Гершунский, Б. С. Философия образования: учебное пособие / Б. С. Гершунский. — М. : МПСИ, 1998. — 432 с.
12. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
13. Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс ; пер. с англ. — М. : Академический проект, 2003. — 528 с.
14. Гусинский, Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М. : Логос, 2000. — 224 с.
15. Добренев, В. И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. VIII. Социализация и образование / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 1040 с.

16. Добренъков, В. И. *Фундаментальная социология*: в 15 т. Т. V. *Социальная структура* / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2004. — 1096 с.
17. Добренъков, В. И. *Общество и образование* / В. И. Добренъков, В. Я. Нечаев. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 381 с.
18. Долженко, О. В. *Очерки по философии образования* / О. В. Долженко. — М. : Промо-Медиа, 1995. — 240 с.
19. Дьюи, Дж. *Демократия и образование* / Дж. Дьюи ; пер. с англ. — М. : Педагогика-Пресс, 2003. — 384 с.
20. Дюркгейм, Э. *Метод социологии* / Э. Дюркгейм // Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии ; пер. с фр. — М. : Наука, 1990. — С. 391—532.
21. Дюркгейм, Э. *Социология образования* / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. — М. : ИНТОР, 1996. — 80 с.
22. Зборовский, Г. Е. *Социология образования: учебное пособие* / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. — М. : Гардарики, 2005. — 383 с.
23. Институт [электронный ресурс] // URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%1%82> [режим доступа: 19.12.2016]
24. Институционализм [электронный ресурс] // <https://ru.wikipedia.org/wiki/0%BC> [режим доступа 16.12.2016]
25. Институция [электронный ресурс] // <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0> [режим доступа: 19.12.2016]
26. Иншаков, О. В. *Институты и институты в современной экономической теории* / О. В. Иншаков // Вестник ВоГУ. — Серия 3. — Вып. 11. — 2007. — С. 6—21.
27. Колесникова, И. А. *Педагогическая реальность в зеркале межакадемической рефлексии* / И. А. Колесникова. — СПб. : СПбГУПИМ, 1999. — 242 с.
28. Кандаурова, Т. Н. *Институт* / Т. Н. Кандаурова // Историческая культурология; отв. ред. Э. А. Шулёпова. — М. : Академический проект; Альма Матер, 2015. — С. 261—263.
29. Корнетов, Г. Б. *История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография* / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
30. Корнетов, Г. Б. *История педагогических идей* / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1. — С. 197—203.
31. Корнетов, Г. Б. *Образование человека в истории и теории педагогики* / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ; Золотая буква, 2006. — 148 с.
32. Корнетов, Г. Б. *Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка* / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 256 с.
33. Корнетов, Г. Б. *Педагогика: теория и история: учеб. пособие* / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перераб., доп. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.
34. Корнетов, Г. Б. *Педагогическая среда: потенциал и проектирование* / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 23—32.
35. Корнетов, Г. Б. *Педагогическая мысль как феномен развития педагогической науки* / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 65—89.
36. Корнетов, Г. Б. *Происхождение воспитания как общественного явления* / Г. Б. Корнетов // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015. Т. 1. — М. : АСОУ, 2016. — С. 142—155.
37. Корнетов, Г. Б. *Понимание педагогики как истории педагогики* / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123—134.
38. Корнетов, Г. Б. *Что такое образование?* / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48—54.
39. Корнетова, Е. Г. *Педагогическое содержание книги Э. Дюркгейма*

«Моральное образование» / Е. Г. Корнетова // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2015. — С. 153–155.

40. Корнетов, Г. Б. Постижение истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2014. — 152 с.

41. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с.

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

43. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учебник / В. В. Краевский. — М.: Академия, 2003. — 256 с.

44. Малиновский, Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский; пер. с англ. — 2-изд., испр. — М.: ОГИ, 2005. — 184 с.

45. Матусевич, В. Социальный институт: функции, генезис, структура / В. Матусевич // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2004. — № 4. — С. 43–56.

46. Махатма Ганди. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. — 224 с. (Антология гуманной педагогики).

47. Моргунова, А. Г. Образование как социальный институт / А. Г. Моргунова [электронный ресурс] // <http://vestniksamgu.ssau.ru/gum/2002web3/phy1/200230502.html> [режим обращения 06.12.2016]

48. Моисеев, А. М. Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. — М.: Росспэн, 2004. — 239 с.

49. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Рапацевич. — Мн.:

Современная школа, 2010. — 928 с.

50. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. — М.: Цицеро, 1995. — Вып. 1. — 116 с.

51. Пищулин, Н. П. Философия образования / Н. П. Пищулин, Ю. А. Огородников. — М.: Жизнь и мысль, 2003. — 312 с.

52. Родионова, С. В. Образование / С. В. Родионова, А. Я. Флиер // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулёпова. — М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. — 794 с.

53. Розин, В. М. Становление и особенности социальных институтов: Культурно-исторический и методологический анализ / В. М. Розин. — М.: ЛИБРИКОМ, 2013. — 160 с.

54. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 272 с.

55. Сластенин, В. А. Общая педагогика: в 2 ч.: учебник / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М.: Владос, 2002. — Ч. 1. — 288 с.

56. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. — М.: Эксмо, 2017. — 224 с.

57. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. — М.: ИНТОР, 1994. — 128 с.

58. Флиер, А. Я. Институт культурный / А. Я. Флиер // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулёпова. — М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. — 794 с.

59. Шаронова, С. А. Универсальные константы института образования — механизмы воспроизводства общества: автореф. ... дис. д. соц. н. — М., 2005. — 31 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. Н. Астафьева

«ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ» И «ГРАЖДАНСКОЕ» ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ П. П. БЛОНСКОГО И П. Ф. КАПТЕРЕВА

УДК 37(091)(470)"19"

ББК 74.03(2)6

В 1918 г. П. П. Блонский в статье «О воспитании в наши дни» и в 1921 г. П. Ф. Каптерев в статье «Педагогика и политика» обосновали приоритеты «человеческого воспитания» перед «гражданским воспитанием», а также педагогики перед политикой в деле образования.

Ключевые слова: институт воспитания; П. П. Блонский; П. Ф. Каптерев; «человеческое воспитание»; «гражданское воспитание»; педагогика и политика.

E. N. Astafyeva

“HUMAN” AND “CIVIC” EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF P. P. BLONSKY AND P. F. KAPTEREV

In 1918 P. Blonsky in the article «About education nowadays», and in 1921 P. Kapterev in the article «Pedagogy and politics» justified reasonable priorities of «human education» to «civic education» and pedagogy to politics in education.

Key words: institute of education; P. Blonsky; P. Kapterev; «human education»; «civic education»; pedagogy and politics.

Требование необходимости воспитания человека, как человека, а не как гражданина в полном объеме было выдвинуто и обосновано Жан-Жаком Руссо (1712–1778) в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762). По словам Г. Б. Корнетова, в этом произведении Ж.-Ж. Руссо «предложил проект воспитания, ориентированного не на особенности жизненных условий людей (национальных, сословно-классовых и т. п.), а соответствующего природе человека как такового»¹. Женевский мудрец предлагал воспитывать не добродетельного гражданина, не джентльмена, не гуманиста, не христианина, а человека. Идеализируя «естественное» состояние человеческого общества, Ж.-Ж. Руссо писал: «В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их — быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, — мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет, прежде всего, человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий

другой, и, как бы судьба не перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте. ...Следует ... видеть в нашем воспитаннике человека вообще — человека, подверженного всем случайностям человеческой жизни»².

Высказанная Ж.-Ж. Руссо точка зрения, хотя и вызвала бурную полемику, продолжающуюся вплоть до наших дней, но не получила широкого однозначного признания. Проблема, сформулированная Ж.-Ж. Руссо, особенно актуализировалась в условиях обострения политической борьбы и революционных потрясений, неизбежно порождавших стремление различных социальных групп и партий усилить свое влияние на подрастающие поколения, превратить воспитание в инструмент формирования требуемых «текущим моментом» ценностных ориентиров и поведенческих установок, сделать школу эффективным центром индоктринации детей и подростков.

Исключительно ярко эта проблема проявилась в России в эпоху революционных потрясений 1917 г. и следовавших за ними историческими событиями. В это время, как отмечает Г. Б. Корнетов, рядом отечественных педагогов «образование все более понималось как “человеческое” не в смысле противопоставления “воспитания человека” “воспитанию судьи, солдата, священника”, а в смысле “общечеловеческое” в противовес

¹ Корнетов Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики. М.: АСОУ; Золотая буква, 2006. 148 с. С. 59.

² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / пер. с фр. // Пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. С. 30–31.

партийному, государственному, национальному, религиозному, как крайне узких для проявления человеческой природы»¹. Особенно ярко эта точка зрения была заявлена П. П. Блонским и П. Ф. Каптеревым.

В номере 1—3 журнала «Свободное воспитание и свободная школа»² за 1918 г. Павел Петрович Блонский (1884—1941) опубликовал небольшую статью «О воспитании в наши дни»³. Статья датирована 9 ноября 1917 г. Эта статья резко диссонирует с общим настроением материалов, публикуемых в журнале, пропитанным духом социального и педагогического романтизма. В ней не чувствуется упоения революционным порывом, отсутствует восторг перед открывающейся перспективой светлого будущего. Наоборот, П. П. Блонский с ужасом размышляет о происходящем в России, задумывается о возможных чудовищных последствиях революционного насилия для детей, которые оказываются его невольными свидетелями и, тем более, участниками.

Свою статью П. П. Блонский начинает с общего описания ситуации и оценки, которая сложилась в результате идущей Первой мировой войны и начавшихся революционных преобразований в России. Он пишет: «Четвертый год культурные народы Европы занимаются убийствами,

грабежами и спекуляциями; девятый месяц граждане России осыпают друг друга площадной бранью и самой грязной клеветой, сажают друг друга в тюрьмы и, наконец, не удовлетворившись этим, начали расстреливать на улицах мирных горожан и друг друга, и случайных обывателей. Для того, чтобы возмущаться всем этим, я уже одеревенел. Я слишком убежден в том, что современная европейская культура — пошлая, лживая и звериная культура. И только одна мысль утешала меня: вырастет новое поколение, создаст новое, лучшее будущее. Но гибнет и эта надежда»⁴.

Далее П. П. Блонский с ужасом рассказывает о создании в Галиции «малолетней шпионской организации». Взрослые подкупали русинских детей для того, чтобы те шпионили за своими земляками и выдавали их. Была создана специальная школа, призванная готовить «малолетних шпионов и предателей своих братьев на смерть».

Но в еще больший ужас П. П. Блонского повергли события, связанные с вооруженным захватом власти Советом рабочих и солдатских депутатов в Москве в конце октября — начале ноября 1917 г. (по старому стилю). Именно этим событиям, которые П. П. Блонский называет «гражданской войной», посвящена

¹ Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. М.: АСОУ, 2013. 460 с. С. 270.

² До 1918 г. журнал, издаваемый с 1907 г., назывался «Свободное воспитание».

³ См.: Блонский П. П. О воспитании в наши дни // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 1—3. Ст. 137—140. [В журнале «Свободное воспитание и свободная школа» указываются не страницы, а столбцы].

⁴ Там же. Ст. 137.

основная часть статьи «О воспитании в наши дни»: «Всего лишь несколько дней, как стихла в Москве гражданская война. Много страшных впечатлений дала она, но из этих впечатлений для меня одно страшнее всех других. Маленькие подростки “красногвардейцы”, почти дети, из винтовок стреляли в людей, а другие люди называли за это этих несчастных подученных детей-убийц “молодцами”. Вооруженные дети обыскивали и арестовывали прохожих. До какого полного одичания должны дойти люди, чтобы делать своих детей убийцами и полицейскими! Для этих людей есть, однако, хотя немного оправдания: это темные люди. Но накануне гражданской войны ходили по гимназиям уже образованные люди и, с поощрения воспитателей, записывали подростков-детей в “белую гвардию”. Взрослые интеллигентные люди посылали тринадцатилетних детей “лазутчиками” в стан врагов. Что сделали эти “порядочные” люди с душою тех, кого учили уже в 13–14 лет стрелять в своих братьев, как охотник стреляет в дичь! И фантазия рисует кошмарную картину, как, по наущению взрослых, пуля подростка “белогвардейца” летит в грудь мальчика “красногвардейца” и наоборот. Каким нужно быть дикарем, чтобы ради тех ничтожных выгод, которые может дать помощь вооруженных детей, втягивать детей в убийства гражданской

войны! Но даже не это леденит сейчас сердце. ... Я уверен в том, что родители, учителя и воспитатели, люди с взрослой, то есть мертвой совестью, промолчат и не возмутятся всем этим “обыденным”. Я уверен, наконец, и в том, что наиболее одичалые из педагогов поспешат оправдать и прославить подобное “воспитание” детей. Я уверен в этом, так как я живу в Европе 1917 г. среди борцов за “идеальное” будущее России»¹.

П. П. Блонский увидел в стремлении использовать различными политическими силами детей и подростков для достижения собственных целей в ходе революционной борьбы дикость, калечащую молодые души, что делало для него одинаково отвратительными и белогвардейцев, и красногвардейцев. Это заставило П. П. Блонского со всей остротой поставить вопрос о педагогических последствиях вовлечения подрастающих поколений в политику. Ответить на этот вопрос он попытался в следующем номере журнала «Свободное воспитание и свободная школа» в статье «Гражданское или политическое воспитание?»², которая датирована 1 января 1918 г.

«Всегда и везде проповедь человечности была высшей педагогической мудростью ... Так учат великие педагоги»³, — заявил П. П. Блонский, начиная свою статью. Свою позицию он подкреплял ссылками на авторитеты Платона, Аристотеля, Плотина,

¹ Там же. Ст. 139–140.

² См.: Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание? // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 1–3. Ст. 79–88.

³ Там же. Ст. 79, 80.

Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, В. Г. Белинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого. «Великие педагоги, — писал П. П. Блонский, — единодушны: их высший идеал — человек, как образ Бога живого. Но большинство современных педагогов забыло великие слова великих учителей и пытается построить воспитание на совершенно иных основах. И, строя воспитание на иных основах, эти педагоги, отступники от вечных педагогических идеалов, самоуверенно заявляют, что их лозунг — самые лучшие, самые нужные, даже самые прогрессивные. Воспитание гражданина — вот модный современный педагогический лозунг»¹.

Стремление политизировать воспитание, политизировать школу, по мнению П. П. Блонского, присуще государству и партиям. «Еще не покрылась давностью фраза, что главная задача школы — создать верноподданных его величества, — отмечал он, — но бедная русская школа и сейчас продолжает служить не своему Богу, не Богу человечности. Фраза: “надо создать из детей граждан”, звучит на всех перекрестках педагогической улицы, а фраза: “надо из детей сделать людей”, почти не слышать. Но так как в понимании “истинного гражданина” политические партии неизбежно расходятся, то столь же не-

избежно гражданское воспитание на практике превращается в партийное. До революции школа жила идеальной монархической партией, а сейчас, с одной стороны, мы имеем ряд ученических организаций, выносящих политические резолюции в духе к.-к. партии и агитирующих за “список № 1”², а с другой, читаем в газетах, как о чем-то нормальном, извещения о собраниях учащихся — гимназистов с.-р. партии³; наконец, крайне левая с.-д. партия (“большевиков”)⁴ организует “свои” кружки и мечтает о “своей” школе. Нормально ли это и насколько вяжется с воспитанием “человека?”⁵.

По искреннему убеждению П. П. Блонского «уже самая необходимость доказывать недопустимость партийного политического воспитания школьников вполне характеризует низкое состояние современной педагогики. Настоящий идеальный человек — человек со свободным критическим умом, терпимо, беспристрастно и честно относящийся к людям, с чуткой индивидуальной совестью. Но партийность — синоним догматизма и пристрастия: “партийный” убежден, что “его” партия абсолютно права, а “чужие” лгут, и для него его товарищи всегда оправдываемы, а “чужие” чуть ли не негодяи. “Разное” чужих убеждений и реклама своей партийной про-

¹ Там же. Ст. 81.

² Имеется в виду конституционно-демократическая партия (кадеты), которые на выборах в Учредительное собрание шли списком № 1.

³ Имеется в виду партия социалистов-революционеров (эсеров).

⁴ Имеется в виду Российская социал-демократическая рабочая партия (большевиков) — РСДРП (б).

⁵ Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание?... Ст. 81–82.

граммы, партийные перебранки, азарт озлобления и оговора соперников, “ловкие” приемы в агитации и споре — не портит ли все это ума, сердца и характера подростков? Я взрослый человек, пробыв некоторое время после революции в партии¹, не могу без ужаса перед собой вспомнить это, мы в этот омут страстей и догм тащим умственно и нравственно неокрепшего подростка!»².

П. П. Блонский был уверен, что всякая партия прежде всего борется за власть над народом, что за всякой партией тянется шлейф насилия, тюрем и смертей. Победа любой партии неизбежно порождает новое господство над народом и его ослепление. При этом вместо воспитания свободного, гуманного и искреннего человека воспитывается партийное политическое мясо. Он писал: «Говоря о гражданском воспитании, я сбился на партийное воспитание, потому что, по моему убеждению, по крайней мере, при современном положении вещей, одно неизбежно переходит в другое. ... Для всякого, озабоченного выработкой из детей граждан, идеальный гражданин — член его партии, и от “нейтрального” гражданского воспитания слишком явно для всех, кроме членов данной партии, веет партийностью. Но допустим возможность нейтрального гражданского воспитания. ... Я очень боюсь, что, если мы поставим основной целью воспитания воспитание граждан, мы воспитаем

людей, которые уже не смогут быть, прежде всего, людьми. ... Люди, прежде всего люди. “Какая мудрость может быть для нас вне человечности?” (Руссо). И к призыву стать в первую очередь гражданами я отношусь теперь с подозрением. Я боюсь, что этим призывом хотят заглушить во мне, как в человеке, человеческое»³.

П. П. Блонский высказывал убеждение, что существующие государства основаны на несправедливости и насилии, поэтому воспитание граждан таких государств не может быть высшей ценностью для человека. Он ставил вопрос о целесообразности воспитания гражданина идеального государства, основанного на справедливости и служащего идее высшего добра. «Но тогда — отмечал он — идеальным гражданином будет тот человек, кто “делает свое дело” в человеческом обществе, служа в меру своих сил и способностей, добру и справедливости. Иными словами, тогда идеальным гражданином будет всякий нравственный человек, и гражданское воспитание должно слиться с нравственным. Итак, или речь идет о гражданине справедливого государства, и тогда гражданское воспитание, как таковое, заменяется нравственным, или речь идет о специфическом воспитании гражданина данного государства, но тогда нравственность подчиняется политике. Хороший человек всегда будет хорошим гражданином в идеальном смысле этого слова, но

¹ П. П. Блонский примыкал к партии эсеров, с которыми порвал летом 1917 г.

² Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание?... Ст. 82.

³ Там же. Ст. 83–84.

далеко не всякий гражданин, как бы не славословили его те, чьим интересам он, ослепленный и обездушенный, служит, будет хорошим человеком»¹.

Ратую за приоритет человеческого начала, П. П. Блонский особо подчеркивал, что он вовсе не является противником гражданского воспитания. Он лишь выступает против обособления гражданства от нравственности и человечности. «Люди, будьте людьми, и вы будете самыми полезными гражданами!»², — восклицал он.

В заключении своей статьи, вновь ставя вопрос «Человеческое или гражданское воспитание? Педагогика или политика?», П. П. Блонский завершает ее следующими словами: «Современный человек-гражданин часто бывает далек от подчинения политики нравственным требованиям. Уподобляя себе своих детей, он сейчас, наоборот, и педагогику и нравственность подчиняет политике. Для этой же цели и современные педагоги, забыв вечно великие заветы великих педагогов, всегда и везде учивших о воспитании в человеке образа Бога любви, создали свою теорию воспитания в человеке гражданина современного мало человеческого общества»³.

Эстафету П. П. Блонского подхватил и продолжил Петр Федорович Каптерев (1849–1922), последовательно придерживавшийся либерально-демократических взглядов и в предреволюционное десятилетие примыкавший к партии кадетов. Не

принявший Октябрьской революции, попавший в немилость к большевистскому режиму, он, на излете своей жизни, опубликовал в конце 1921 г. в журнале «Педагогическая мысль» (№ 9–12) статью «Педагогика и политика». Если П. П. Блонский писал свой текст сразу после октябрьских революционных событий, происшедших в двух российских столицах, П. Ф. Каптерев обратился к проблеме гражданского и человеческого воспитания уже после окончания Гражданской войны в условиях, когда новая власть в полном объеме продемонстрировала свою разрушительную силу и стремление к идеологическому и политическому диктату, еще до конца не установившемуся, но уже ощущающемуся, как вполне реальная перспектива. В условиях провозглашения большевиками школы важнейшим инструментом построения нового общества П. Ф. Каптерев перевел обсуждаемую проблему в плоскость вопроса о возможности и необходимости политизации школы или превращения ее в организацию неполитическую.

П. Ф. Каптерев писал: «Все строго партийные взгляды более или менее односторонние, узкие, а потому неправильные; в них наука, истина, строгое объективное знание на втором и третьем плане, а на первом — служение партийному Богу путем постановки образования в духе и интересах партий, привитие партийных взглядов подрастающим поколениям, втирание

¹Там же. Ст. 84–85.

² Там же. Ст. 86.

³ Там же. Ст. 88.

очков на мир и общественность с детства, своего рода иезуитизм. Школа сама по себе лишается политическими партиями значения и ценности, педагогика превращается в простую прислужницу партийной политики, педагог становится проводником политическо-партийных депеш, лишается всякой самостоятельности. Может ли настоящий серьезный педагог примириться с таким приниженным положением в своей науке, и себя самого лично? Очевидно, нет»¹.

Педагог, по мнению П. Ф. Каптерева, является служителем вечных законов развития человека и человечества. Школа не может быть прихвостнем политических партий. Основываясь на вечных законах развития человеческого организма, она стоит выше их. Истинный, Вечный Бог школы — наука о человеческой природе и ее развитии, которому она должна служить и поклоняться. П. Ф. Каптерев подчеркивал: «У педагога своя сфера деятельности, а у политика своя, педагогика неполитична по самому своему существу. Политик имеет в виду массы, а не личности. Народ, масса — многоголовое существо, постоянно изменяющееся вследствие отмирания старых поколений и рождения новых. Личность при таком многочисленном, многомиллионном составе ничтожна, нуль, а для педагога она священна. ... Главный источник спасения рода человеческого политик видит в усовершенствовании

экономических, политических и вообще разных внешних культурных условий, не особенно печалась об усовершенствовании человеческой природы. Педагог своей прямой, непосредственной и важнейшей задачей признает усовершенствование личности, а все внешние условия ее жизни считает имеющими второстепенное значение, следствиями коренного усовершенствования природы воспитуемых»².

П. Ф. Каптерев обращает внимание на то, что в числе основных человеческих свойств есть общественность, социальный инстинкт, который также подлежит непремennomу развитию, требующих педагогических усилий. Именно общественность человеческой природы связывает педагогику и политику, ибо педагог, служа всестороннему естественному развитию человека, должен служить и его общественно-политическому развитию. «Педагог, — утверждал П. Ф. Каптерев, — обязан развивать общественность в детях, но не обязан развивать ее в духе какой-либо определенной партии, даже более того, обязан не окрашивать общественность в цвет какой-либо партии. Иное дело общественность, а иное — политическая партия. Общественность — широкое свойство человеческой природы, есть потребность, способность к совместной с другими работе, к организации с другими, чувство благорасположения к людям»³.

¹ Каптерев П. Ф. Педагогика и политика // Каптерев / сост. П. А. Лебедев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. С. 211–216. С. 211–212. (Антология гуманной педагогики).

² Там же. С. 212–213.

³ Там же. С. 213.

Постановка образования в духе какой-либо политической партии виделась П. Ф. Каптереву частным, односторонним и чрезвычайно узким выражением общественности, как важнейшего свойства человеческой природы. Такое образование не развивается, а подавляет это свойство. Однако, считает П. Ф. Каптерев, педагог обязан «при достаточном возрасте учащихся, в связи с историко-политическими науками, ознакомить молодежь с задачами и сущностью политических партий, рассмотреть партийные взгляды критически, но совершенно беспристрастно, объективно, в строго научном духе. Какую партию нужно избрать — этот вопрос каждый должен решить сам для себя, по собственному разуму и усмотрению. Подсказывать решение такого важного вопроса, а тем более навязывать его учащимся — педагогу нельзя»¹.

Статьи П. П. Блонского (вскоре безоговорочно вставшего на сторону большевистской власти и пропагандировавшего классово-партийных подходов) и П. Ф. Каптерева были «гласом вопиющего» в пустыне российской революции. Брутальные политические силы сошлись в кровавой схватке, приведшей к Гражданской войне, победе большевиков, сталинскому террору, тоталитарному Советскому Союзу с его «единственно правильной» марксистско-ленинской идеологией, якобы выражающей интересы самого передового в мире класса. В этих условиях примат гражданского,

классово-партийного воспитания безусловно восторжествовал, стал единственно возможным, освященным мудростью руководящей и направляющей силы советского государства — Коммунистической партией. Воспитание верных ленинцев (сталинцев), строителей светлого коммунистического (социалистического) общества стало официально признанным приоритетом школы и педагогики в нашей стране на многие десятилетия. Политика победила и подчинила себе педагогику. Вопрос о соотношении гражданского и человеческого воспитания так же, как и вопрос о педагогике и политике, о политизации школы считался раз и навсегда решенным.

Однако последовательный гуманистический утопизм П. П. Блонского и П. Ф. Каптерева, выказанный ими при обсуждении рассмотренных проблем, со всей возможной остротой ставил как перед государственными, общественными и партийными деятелями, так и перед учеными, педагогическими мыслителями и учителями вопрос об ответственности за то, что происходит с воспитуемыми и обучаемыми детьми и подростками, со школами, как образовательными учреждениями, в условиях острой политической борьбы и революционных катаклизмов. Высказанная П. П. Блонским и П. Ф. Каптеревым точка зрения заставляла задуматься о последствиях «безбрежной» идеологизации и политизации воспитания, школы, педагогики.

¹ Там же. С. 214.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
2. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 2. — С. 101–113.
3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–68.
4. Астафьева, Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 1. — С. 113–129.
5. Астафьева, Е. Н. Понимание воспитания в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность* / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : АСОУ, 2016. — С. 14–19.
6. Астафьева, Е. Н. Природа и свобода ребенка в отечественной педагогике первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции*. Москва, 19 ноября 2015 г. / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — С. 22–36.
7. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2015. — № 2. — С. 80–99.
8. Блонский, П. П. Гражданское или человеческое воспитание? / П. П. Блонский // *Свободное воспитание и свободная школа*. — 1918. — № 1–3. — Ст. 79–88.
9. Блонский, П. П. О воспитании в наши дни / П. П. Блонский // *Свободное воспитание и свободная школа*. — 1918. — № 1–3. — Ст. 137–140.
10. Каптерев, П. Ф. Педагогика и политика // П. Ф. Каптерев ; сост. П. А. Лебедев. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. — С. 211–216. (Антология гуманной педагогики).
11. Корнетов, Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ; Золотая буква, 2006. — 148 с.
12. Корнетов, Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 3. — С. 46–56.
13. Корнетов, Г. Б. Педагогика свободного воспитания / Г. Б. Корнетов // *Свободное воспитание: хрестоматия* / сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во РОУ, 1995.
14. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перер., доп. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.
15. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 260 с.
16. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 152 с.
17. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.
18. Корнетов, Г. Б. Что такое образование / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48–54.
19. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо; пер. с фр. // *Пед. соч.*: в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — С. 19–592.



Л. О. Володина

ГЕНЕЗИС ЦЕННОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ В РУССКОЙ КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬЕ: К ВОПРОСУ ПЕРИОДИЗАЦИИ

УДК 37.01
ББК 74.94(2)

Важнейшей составляющей в исследовании историко-культурного процесса является генезис ценностей воспитания в русской крестьянской семье. Обоснование исторических периодов сопряжено с этапами хозяйственной колонизации русским крестьянством территории страны, определившей типологию русской крестьянской семьи в структуре крестьянской общины и оказавшей влияние на содержание ценностей воспитания в русской крестьянской семье.

Ключевые слова: этапы хозяйственно-территориальной колонизации; русская крестьянская община; типология русской крестьянской семьи; ценности воспитания в русской крестьянской семье; периодизация генезиса ценностей воспитания в русской крестьянской семье.

L. O. Volodina

THE GENESIS OF UPBRINGING VALUES IN RUSSIAN PEASANT FAMILIES: THE ISSUE OF PERIODIZATION

The issue of genesis of the upbringing values in Russian peasant families is considered as the most important component of a historical and cultural process. The justification of historical periods is closely connected to the stages of the economic colonization of a state territory by Russian peasants. This colonization determined the typology of Russian peasant families in the structure of peasant communities and influenced the content of upbringing values in Russian peasant families.

Key words: stages of economic and territorial colonization; Russian peasant community; typology of Russian peasant families; upbringing values of Russian peasant families; periodization of the genesis of upbringing values in Russian peasant families.

История педагогики, детерминированная вовлекаемые в исследование историко-педагогические факты с точки зрения реконструкции отдельных элементов — специфики их динамики, условий и факторов развития — позволяет выявить общие закономерности развития историко-культурных процессов. В контексте реализуемой историей педагогики образовательной функции, направленной на реализацию комплекса исследовательских задач, в их числе — объяснение педагогического прошлого¹ — генезис ценностей воспитания в русской крестьянской семье и периодизация этого процесса могут рассматриваться на примере Северо-Западного региона России. Подобная логика развертывания темы определена принципом интерпретации историко-педагогических фактов как важнейших составляющих цивилизационного процесса².

Основанием для выделения этапов генезиса ценностей воспитания в русской крестьянской семье служила периодизация развития крестьянской общины во взаимосвязи с системой земледелия и землепользования в регионе, производственной единицей устройства которой выступала русская крестьянская семья. Такой подход основан на выводах, согласно которым хозяйственная организация жизни

русской крестьянской семьи определяла ее типологию (численный, поколенный, половозрастной состав). В крестьянской среде понятие семьи замещалось понятием «двор» в значении строгой хозяйственной организации; именно подворный характер носили государственные и владельческие переписи учета населения³. Особенности типологии русской крестьянской семьи Северо-Запада России определили подходы к транслируемым в них ценностям воспитания.

I этап (VIII—IX вв.) — формирование ценностей воспитания на основе народной педагогики этносов, изначально живших на территории Северо-Запада России.

Духовная культура этого времени была проникнута языческим мировоззрением. Археологические материалы Европейского Севера наглядно показывают, что богопочитание, выражающееся в культе животных, определялось производящим хозяйством населяющих данную территорию финно-угорских племен. Многие образы финно-угорской мифологии вошли в народное художественное творчество северорусского крестьянства, определяя особенность узорного ткачества и архитектуры региона, проявившиеся в северорусской вышивке, в резьбе по дереву⁴.

¹ Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 74–75.

² Овчинников А. В. Культурно-исторический контекст политико-правового процесса в области образования в России // Пространство и Время. 2014. № 1. С. 153.

³ История крестьянства России: В 3-х т. М.: Наука, 1993. Т. 3. Крестьянство периода позднего феодализма (середина XVII в. — 1861). С. 45.

⁴ Мифологические рассказы и легенды Русского Севера / Сост. и автор комментариев О. А. Черепанова. СПб.: Изд-во СПб-го университета, 1996. С. 3.

В целом, формирование языческой мифологии было связано с законами природы, которые утверждали в древнерусской семье ценность самой природы.

Данный период — изначальная ступень в формировании ценностей воспитания в крестьянской семье на основе народной педагогики, которая несла первичное осмысление семьей процесса воспитания детей в рамках ценностной категории «природа».

II этап (X—XII вв.) характеризуется формированием свободной соседской общины и соответствует первой волне массовой народной колонизации и включению Севера в начале XII века в состав первичных русских государственных образований посредством даннических отношений с Новгородом. Это период формирования малой отцовской семьи, под которой понимается семья, состоящая из трех поколений (отец — сын — внук) в структуре родового семейного гнезда.

Отсутствие государственного устройства, заимка земель отдельными семьями — эти условия благоприятствовали формированию собственных крестьянских интересов на землю¹. При этом тип поселения, отражающий в целом начальный процесс устройства земледельческого хозяйства семьи-двора с дворами и сельско-

хозяйственными постройками¹, был гнездовой, с наличием родственных связей. Приходившие из центральных районов крестьяне стремились на новых местах прибегать к принципу группировки сельских поселений и земельных угодий по вводу в хозяйственный оборот лесной целины.

Применение трудоемкой подсечной системы земледелия в условиях европейской тайги, лесотундры и тундры требовало объединения трудовых коллективов. Характерной чертой северо-западного землепользования становится складничество — как сложение на постоянной основе трудовых усилий. Каждая из возникающих одно- или малодворных деревень была не обособленной земельной единицей, а составной частью гнезда (соседской общиной), тесно связанной хозяйственными отношениями и коллективной собственностью. Складническая форма сочеталась с практикой долевого землевладения, предусматривающего владение долей земли каждым взрослым членом семьи мужского пола, в отличие от центральных регионов России, для которых было характерно «дворишное» землевладение³. Такие обстоятельства обусловили складническо-долевой (дуалистический)⁴ характер земледельческой деятельности крестьянской семьи региона⁵, в со-

¹ История северного крестьянства: В 4-х т. Архангельск, Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1984. Т. 1. Крестьянство Европейского Севера в период феодализма. С. 40–43.

² Колесников П. А. Северная деревня в XV–первой половине XIX века. Вологда: Северо-Западное книжное издательство. 1976. С. 76.

³ История северного крестьянства.... Указ. соч. С. 42.

⁴ Копанев А. И. Крестьянство русского севера в XVI в. Л.: Наука, 1978. С. 49–50.

⁵ Шаниро А. Л. Проблема генезиса и характера русской общины в свете новых изысканий советских историков // Ежегодник по аграрной истории. Выпуск VI (Проблемы истории русской общины). Вологда, 1976. С. 37.

ответствии с которым владельческие права на землю общинника и общины действовали одновременно, но распространялись на разные виды угодий: в частном владении — на усадьбу, пашню, сенокосы, в общем владении всей общины — лес, выгоны, охотничьи угодья.

Подобный характер землепользования, преобладание малой отцовской семьи определили становление комплекса ценностей воспитания в русской крестьянской семье.

Труд признавался главным условием существования крестьянской семьи: трудящийся был достоин пропитания. В основании всей организации хозяйственной семейной жизни был труд сельскохозяйственный. *Земля* — источник жизни, *Земля* рождающая, *Земля* урожая, и связанное с ней понятие о хлебе — средстве жизни, — символизировали условия жизни: «Как хлеба край, так и под елью рай», «Хлеба ни куска, везде тоска». Привязанность крестьянина к конкретным условиям означала одновременно и привязанность к определенному ограниченному коллективу — родовому гнезду. Значение рода связывалось с двором — институтом упорядочивания жизни рода. Род давал первичное понятие о нравственных ценностях людей в пределах семейного гнезда. С понятием рода было связано и понятие об отце. Выступая посредником в отношениях семьи и общины, он нес ответственность за существование своего рода. Становление малой отцовской семьи

в границах соседской общины определило такие ценности воспитания, как *свобода*, с одной стороны, с другой — *коллективизм*, *соседство*, *товарищество*.

Движение славян на север наряду с интенсификацией хозяйственного освоения края сопровождалось распространением идей христианства, которые впоследствии синтезировали языческие мотивы¹ в сфере ценностей воспитания русской крестьянской семьи. С принятием христианства создается новый тип семейного родства — *духовное родство*, как особой связи между семьей и церковью, ставшей впоследствии важнейшей ценностью воспитания. В условиях становления православной культуры возникала необходимость трансляции ее идей, что представлялось возможным через наиболее значимые для подражания ребенком образы — образы отца и матери высокого духовного предназначения, именуемые как «крестный отец» и «крестная мать» с возложением на них ответственности за религиозно-нравственный рост новокрещенного.

Период первичного формирования малой отцовской семьи в структуре родового семейного гнезда, учитывая особые природно-климатические условия, обозначил следующие ценности воспитания русской крестьянской семьи в контексте гуманистических идей христианства: труд, земля, хлеб, кровное родство, отец, свобода, товарищество, соседство.

¹ Колесников П. А. Основные этапы развития северной общины // Ежегодник по аграрной истории. Выпуск VI (Проблемы истории русской общины). Вологда, 1976. С. 6.

III этап (конец XII—XV вв.) связан с так называемым Новгородским периодом, важнейшей особенностью которого стало введение северных земель (территории Архангельской, частично Вологодской, Олонецкой областей) в состав Новгородской республики Восточнославянской государственной системы. Это период формирования сложносоставной русской крестьянской семьи в рамках преобладания свободной соседской общины.

В историографии подчеркивается разница в характере административного подчинения метрополии разных губерний, определившей в Псковских, Новгородских землях становление своеземцев, в Архангельской, Вологодской, Олонецкой — свободного крестьянства. Время признания самостоятельности Новгородских земель ученые соотносят со временем существования здесь с XII века многочисленного слоя мелких землевладельцев — земцев или своеземцев. Согласно результатам исследований Л. В. Даниловой, понятие «земцы» созвучно с категорией «черные крестьяне-общинники»¹, характеризующей формы землевладения в Архангельской, Вологодской и частично Олонецкой губерниях. Сходство данных понятий состоит в том, что в обоих случаях речь идет о праве свободного владения земель, но в отношении черносопного крестьянства — это было право индивидуального и коллективного, в отношении своеземцев — индивиду-

ального владения землей. Общими тенденциями в формировании ценностей воспитания в русской крестьянской семье региона можно назвать сохранение специфики уклада жизни русской крестьянской семьи в связи с укрепившейся разделенной формой собственности, выражавшейся в равновесии между собственностью на землю соседских общин и распоряжением земель крестьянином на правах частной собственности. Компромисс между частным и общим землевладением в это историческое время имел как хозяйственное значение, так и социальное, определяя общественное сознание каждого члена двора-семьи через его способность к коллективным действиям в труде. Дуализм крестьянского землевладения как постоянное явление региона² обусловил в ценностной сфере воспитания русской крестьянской семьи понятие свободы и в то же время — коллективизма, товарищества и соседства.

При господствующей форме поселения — малодворной деревне, в связи с территориально-административным делением государства складывающаяся государственная система управления для сбора повинностей обеспечила становление сложной семьи с разветвленной системой родства. В условиях преобладания в регионе свободного крестьянства в рамках сложносоставной крестьянской семьи формируется понятие права, вытекающее из практики передела земли. Такая практика в регионе осуществлялась не с целью

¹ Данилова Л. В. Очерки по истории землевладения и хозяйства в Новгородской земле в XIV—XV вв. М.: АН СССР, 1955. С. 53.

² Копанев А. И. Крестьянство русского севера... Указ. соч. С. 40–50.

уравнивания крестьян в землевладении, а для приведения в соответствие реального владения дворохозяина земель с его долей в землевладении. Подобный передел имел место в кругу родственников, и получаемая на правах собственности земля передавалась по наследованию. Передел или «ровня» и «дел» — был результатом представлений о равных правах представителей каждого поколения сложносоставной семьи, обусловив семейно-имущественные отношения крестьянского двора¹. Формирование правового сознания представлением о праве на «родню» и на «дел» как отличительная особенность крестьян региона обусловило развитие таких ценностей воспитания в русской крестьянской семье, как «право», «человек».

В конце XIV века в регионе происходит становление особой категории крестьян — «старожильцев», имевших пожизненное и наследственное право на владение и пользование землей². Истоки такого права были обусловлены той мерой труда, который был вложен в освоение и обработку этих земель. Оно стимулировало переход «пришлых людей» в статус старожильцев, гарантируя крестьянину (при наличии его труда) право на земельный надел. Такое право вело к упрочнению понятия «земля» в значении малой Родины в сфере ценностей воспитания в русской крестьянской семье. Формированию ценностной категории «Родина» способствовало та-

таро-монгольское разорение страны, увеличившее в этот край поток переселенцев. Исследователи отмечают, что подъем национального самосознания, характерный для Руси XIII—XIV вв., способствовал расцвету на Северо-Западе России былинного жанра и, прежде всего, былинных циклов об Илье Муромце.

Таким образом, период формирования сложносоставной семьи в пределах одного двора нес в себе осмысление таких ценностей воспитания в русской крестьянской семье, как право, человек, а в силу геополитического условий региона — Родина и связанные с ним понятия о патриотизме, сопереживании, сострадании и отзывчивости.

IV этап (XVI—XVII вв.) — определяется процессами включения региона в структуру Московского государства с формированием системы жестких государственных повинностей. Это период устойчивого преобладания малой отцовской семьи в условиях становления тяглой общины свободных крестьян — общины-волости.

Данный период исследователи характеризуют как период возникновения основной массы поселений, существовавших в этом регионе позднее. Господство малой отцовской семьи в условиях свободного заселения новых территорий определило существование индивидуальной формы подворного владения крестьян-соседей в одно-двухдворной деревне, при

¹ Александров В. А. Типология русской крестьянской семьи в эпоху феодализма // История СССР. 1981. № 3. С. 93.

² История северного крестьянства... Указ. соч. С. 86–87.

которой каждое владение дворохозяев было реальным землевладением.

Территориальная раздробленность русских княжеств изживалась постепенно, но медленно, экономический характер объединения еще не действовал в полной мере. Однако повседневный быт начинает подчиняться рыночным отношениям, и это подчинение имеет определенную политическую идею. Московское правительство, проводя политику объединения раздробленных княжеств и колонизации новых регионов, способствовало формированию практик саморегулируемого хозяйствования, что было связано с политической задачей укрепления экономической самостоятельности, отвечавшей интересам не только Руси, но и держав Северо-Восточной Европы, нуждающихся в товарах русского рынка.

Роль и место рынка в экономической жизни XVI века широко отражены в «Домострое», свидетельствующем о подчиненном месте рынка в экономике государства. Согласно указаниям «Домостроя», каждая семья, помимо сельского хозяйства, должна заниматься собственным ткацким производством и полагалось, чтобы «всякая бы порядня и снасть была в подвории: и плотницкая и портново мастера, и железная, и сапожная... поваренная, хлебная...» (Гл. XXXII). Подобное видение сути экономики в Русском централизованном государстве позволяет говорить о формировании не просто идеи государственной экономической самосто-

ятельности, а идеи государственной экономической самодостаточности. Именно эти идеи послужили импульсом авторитарных тенденций русской экономики: деревня, мир, артель, монастырь стремились сделать все своими руками. Отсюда и идеал праведного труда, важнейшие хозяйственные принципы которого — самообеспечение и самоограничение — отражены в главах «Домостроя»: «Как человеку жить по средствам своим» (Гл. XXX), «Кто живет нерасчетливо» (Гл. XXXI), «Как сохранить порядок домашний...» (Гл. XXXVI). С идеалом скромного достатка согласуется бережливость и запасливость: «береж — половина спасения», «маленькая копейка, да большой береж — век проживешь»¹.

Централизация государственной власти стала предпосылкой экономического роста крестьянства Северо-Запада, чье право свободного распоряжения своими земельными и промысловыми угодьями позволяло вести самостоятельное хозяйство². Свободный крестьянин имел большие возможности для хозяйственной инициативы, активно пользуясь правом отстаивать свои земли, предоставленные Судебником 1497 Ивана III (ст. 63 «О землях суд») и Судебником 1550 (ст. 84 «Суд о земле»). Распространенным явлением региона называет А. И. Копанев различные виды сделок в отношении земли; они совершались между родителями и детьми, братьями и племянниками. В сделках принимали участие жен-

¹ Домострой. Перевод с древнерусского В. В. Колесова. М.: АСТ, 2016. 288 с.

² История северного крестьянства... . Указ. соч. С. 83-85, 96; Александров В. А. Указ. соч. С. 87.

щины: дочери продавали земли своих родителей, жены — земли мужей¹. Этот период — период формирования рыночных отношений в регионе на основе развития промышленного предпринимательства². Стремление к улучшению своего экономического положения обусловило формирование такой ценности воспитания в русской крестьянской семье, как *достаток*.

Возрастание индивидуальной собственности на землю не упразднило в крестьянской среде принципа совладения общинных земельных угодий. Сохранение складническо-долевого характера землепользования в это время упрочило ценности индивидуальной и общественной жизни деревни. Эти ценности были сохранены и в конце XVII века, когда получило развитие строительство многодворных деревень; в это время формируется государственный институт управления — общины-волости. В России в соответствии с указами верховной власти о налогообложении шел «мучительный процесс становления уравнительных переделов», тогда как в регионе данного процесса не наблюдалось³. Право переделов, основанное на родственных отношениях и подразумевавшее землепользование крестьян в соответствии с их конкретной земельной площадью, стало распространяться и на членов общины-волости — сложном государственно-управленческом образовании, основанной на родственных

(фамильные гнезда) и хозяйственных (наличие общей мельницы, сенных покос, строительство дорог, колодцев и др.) связях.

Жесткая система налогообложения в рамках централизации государственной власти обусловила становление в регионе сложной системы управления введением волостей, состоявших из одной или нескольких соседских общин⁴. В такой ситуации усиливалась роль общинника-домохозяина, несшего ответственность за благополучие семьи, под которой понималась платежеспособность двора. Интенсивный процесс складывания семейного быта сопровождался постепенным введением в русскую семью идеи сильной власти главы дома, провозглашая ценность *отца-государя, патриарха*.

Употребление слова «патриарх» в значении «маститый и уважаемый глава семейства» предлагается в «Домострое». Это произведение отразило идеи развития православных семейных ценностей, построенных на принципах единодержавия отцовской власти. Державность патриарха была основана на вере в законность и священность его власти. Понятие *авторитет родительской власти* связывалось как с интересами государства, так и с интересами членов семьи. Сделки отца всегда совершались и от имени детей: они указывались в первой части акта («продал с детьми», «купил себе и детям»)⁵.

¹ Копанев А. И. Крестьянство русского севера... Указ. соч. С. 45.

² Колесников П. А. Основные этапы... Указ. соч. С. 13–14.

³ Копанев А. И. Крестьянство русского севера... Указ. соч. С. 16.

⁴ История северного крестьянства... Указ. соч. С. 83–85.

⁵ Копанев А. И. Там же.

Рассматриваемый период дополняет понимание ценностного мира воспитания в русской крестьянской семье: зарождается новая ценность — достаток, понятие об отце-патриархе, авторитете родительской власти с опорой на православные ценности.

V этап (XVIII—первая половина XIX вв. — конституализация государственной власти) — упрочнение малой отцовской семьи в структуре волости-общины с уравнительными земельными переделами.

Конец XVII—начало XVIII вв. исследователи характеризуют как время чувствительных потрясений для крестьян региона¹, так как к началу XVIII века Петровскими указами о «посошных крестьянах»² были введены разнообразные правовые ограничения, предполагающие ослабление крестьянского самоуправления³. Оформление черносошного крестьянства в сословие государственных крестьян сопровождалось введением механизмов уравнительных земельных переделов с системой круговой поруки, переходом от подворной системы обложения повинностями к подушевой. В первой четверти XVIII века происходила активная мобилизация трудоспособного населения в армию и на государственные работы, прежде всего в районе строительства

Санкт-Петербурга и его окрестностей. В такой ситуации усиливалось значение малой отцовской семьи.

Массовая правительственная мобилизация северо-западного крестьянства для реализации планов Петра I привела к опустошению многих крестьянских дворов, стимулируя общину отдавать общественные земли в индивидуальное пользование⁴. Снижение удельного веса общинного землевладения и возрастание индивидуальной собственности на землю содействовало вовлечению крестьян в товарно-денежные отношения. Крестьяне вели торги, содержали промыслы, арендовали и покупали земельные участки⁵. Этому способствовали новые законы о торговле. Весьма показательным шагом стал изданный в 1755 г. Таможенный устав — крупный законодательный акт, содержащий в себе правовые основы российской торговли⁶. Ряд положений устава посвящались торговле хлебом и другими припасами крестьян⁷. К концу столетия ряд законодательных актов вновь несколько расширил права и возможности торговых операций⁸.

В этот период, когда промышленность и торговля быстро развивались, усложнялись нормы вещного права. Законодательство стало проводить различие между так называемым родовым

¹ Колесников П. А. Северная деревня... . Указ соч. С. 104.

² Полное собрание законов Российской Империи с 1649 г.: В 45-ти т (далее ПСЗРИ). СПб., 1830 Т. VI (1720–1722 гг.). № 3894.

³ История северного крестьянства... . Указ. соч. С. 167.

⁴ Там же. С. 184.

⁵ Там же. С. 198.

⁶ ПСЗРИ Т. XIV (1754–1757 гг.) № 10486.

⁷ ПСЗРИ Т. XIV № 10486 гл. 10 п. 3.

⁸ ПСЗРИ Т. XXXII (1812–1815 гг.) № 25302, 25594; Т. XXXIII (1815–1816 гг.) № 25856.

и благоприобретенным имуществом, в основе чего лежал способ приобретения собственности. В связи с этим в XVIII веке начинает распространяться термин «*собственность*», первоначально введенный Екатериной II в ее «*Наказе генерал-прокурору*» следующим изречением: «Рассуждение о взаимности всех граждан между собою составляет Право гражданское, которое сохраняет и в безопасность приводит собственность каждого гражданина»¹. В пользу закрепления в сознании общества понятия «*собственность*» говорят изменения, наблюдавшиеся в системе обязательного права: появился ряд новых форм договоров (мены, купли-продажи, найма имущества, займа, поклажи, товарищества, подряда и др.), возникло вексельное дело.

Усиление государственной власти было направлено на создание монополизированной власти, в отношении к которой в общественном сознании формируются и получают развитие такие ценностные категории, как *Отечество* и *Государственная служба*.

В исторических изданиях² указывается, что слова «*волость*» и «*отчина*» стали употребляться в XII–XIII вв. наряду со словом «*земля*». Впервые дефиниция «*Отечество*», точнее, терминосочетание «*сын отчества Российского*» употребляется Екатериной II в «*Манифесте о восшествии Ее Императорского величес-*

тва на всероссийский престол от 28 июня 1762 г.». Целостность термина определена категориями: родная земля, престол, народ в «*Обстоятельном Манифесте о восшествии Ее Императорского величества на всероссийский престол от 6 июля 1762*» (подданные)³. В таком значении оно стало употребляться в других законодательных документах императорского двора, а также в источниках педагогического содержания.

Другой идеей, ставшей новой для русского общества XVIII века, была идея государственной службы. В общественном сознании формировалось представление о статусе государственной службы как институте, имеющем правовые, социальные, организационные устои. Этому способствовало принятие целого ряда мер в период правления Екатерины II: **порядок определения на службу и ее прохождения, установление отдельных категорий государственных служащих, разграничение военной и штатской службы, утверждение государственных наград за добросовестное отношение к службе.** Отдельно рассматривался вопрос о требованиях к деловым качествам претендента: учитывалось наличие жизненного опыта, прежде всего в самостоятельном ведении своего хозяйства, и достижение дееспособного возраста для «разумного распоряжения вверенного служащему крупного капитала»⁴.

¹ Екатерина II. Избранное. М.: РОССПЭН, 2010. С. 260.

² Черепнин Л. В. Исторические условия формирования русской народности до конца XV века // Вопросы формирования русской народности и нации. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. С. 63.

³ Екатерина II. Избранное. Указ соч. С. 60, 64–69.

⁴ ПСЗРИ Т. XXI (1781–1783) № 15117; Т. XXIII (1789 – 31 октября 1796) № 17179.

Глубокое осмысление ценностей воспитания в русской крестьянской малой отцовской семье соотносят с XVIII — **первой половиной XIX века**. В первую очередь, это касается таких новых ценностных категорий, как «отечество», «государственная служба», «собственность».

Таким образом, нами выделено пять периодов генезиса ценностей воспитания в русской крестьянской семье Северо-Запада России. Первый период охватывает VIII—IX вв. и характеризуется как источник становления ценностных доминант воспитания в русской крестьянской семье, в основе которого культурная константа «природа». Вторым **(X—XII века) может быть определен** как период формирования комплекса ценностей малой отцовской русской крестьянской семьи (с опорой на ценности православной веры) связанный с понятиями «труд», «земля», «хлеб»; культурные константы — «свобода» и «коллективизм». Третий период хронологически соответствует XI—XV векам и может быть назван периодом становления в структуре сложноставной семьи ценностных категорий воспитания, исходящих из представления о праве каждого ее члена владения долей земли, наследуемость которой упрочняла в ценностном мире воспитания русской крестьянской семьи культурной константы «Родина». Четвертый период (середина X XVII века) обусловлен развитием ценностей воспитания, отражающих сильную

власть отца-патриарха, направленную на строгое упорядочение семейной жизни в достижении достатка малой отцовской семьи-двора. Пятый период (XVIII — **первая половина XIX века**) знаменует введение таких ценностных категорий воспитания, как «государство», «государственная служба», актуализирующих государственные приоритеты хозяйственной жизни малой отцовской русской крестьянской семьи.

Представленная периодизация позволяет зафиксировать хронологическое совпадение генезиса ценностей воспитания в русской крестьянской семье Северо-Запада России с процессом формирования Русского государства по периодам, представленным в работе А. Ф. Замалева: культура языческой Руси (VIII в. — 990-е гг.); христианская Русь (990-е гг. — 1240 гг.); монгольская эпоха (1241 — сер. XV в.); Московская великокняжеская Русь (сер. XV—XVII вв.); эпоха формирования Российской империи (XVIII — **первая половина XIX вв.**)¹. Утверждение П. А. Колесникова о совпадении этапов хозяйственно-территориальной колонизации крестьянством в разных регионах страны позволяет сделать вывод о единой основе формирования ценностей воспитания в русской крестьянской семье на территории российского государства.

Анализ содержания ценностей воспитания в русской крестьянской семье Северо-Западного региона России в контексте разных истори-

¹ Замалеев А. Ф. Лекции по истории русской философии. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1999. 312 с.

ческих периодов позволяет сделать следующие выводы.

Генезис ценностей воспитания в русской крестьянской семье отражал закономерности ее реальной производственной деятельности. Региональная специфика содержания ценностей воспитания была обусловлена преобладанием малой отцовской семьи в структуре соседской, основанной на кровнородственных связях свободной общины. Подобное взаимодействие упорядочивало всю совокупность ценностей воспитания в русской крестьянской семье. Процесс упрочнения таких ценностей соотносится по времени с процессом складывания в этих местах постоянного русского населения ко второй половине XIX века, что позволяет говорить о

периоде формирования традиционных ценностей воспитания в русской крестьянской семье. В целом, периодизация генезиса ценностей воспитания в русской крестьянской семье обусловлена процессом последовательной колонизации русским крестьянством разных регионов России, совпадающим по хронологическим рамкам с процессом становления единого централизованного государства.

Данная периодизация может стать теоретической матрицей при изучении вопросов, связанных с конкретизацией ценностей воспитания в русской крестьянской семье разных регионов России, в том числе для обоснования национальных ценностей семейного воспитания.

Список литературы

1. Александров, В. А. Типология русской крестьянской семьи в эпоху феодализма / В. А. Александров // История СССР. — 1981. — № 3. — С. 78—96.
2. Данилова, Л. В. Очерки по истории землевладения и хозяйства в Новгородской земле в XIV—XV вв. / Л. В. Данилова. — М. : АН СССР, 1955. — 440 с.
3. Домострой. Перевод с древнерусского В. В. Колесова. — М. : АСТ, 2016. — 288 с.
4. Екатерина II. Избранное. — М. : РОССПЭН, 2010. — С. 259—263.
5. Замалеев, А. Ф. Лекции по истории русской философии / А. Ф. Замалеев. — СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 1999. — 312 с.
6. История крестьянства России: В 3-х т. — М. : Наука, 1993. — Т. 3. Крестьянство периода позднего феодализма (середина XVII в. — 1861). — 664 с.
7. История северного крестьянства: В 4-х т. — Архангельск; Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1984. — Т. 1. Крестьянство Европейского Севера в период феодализма. — 431 с.
8. Колесников, П. А. Основные этапы развития северной общины / П. А. Колесников // Ежегодник по аграрной истории. Выпуск VI (Проблемы истории русской общины). — Вологда : Северо-Западное книжное издательство, 1976. — С. 3—34.
9. Колесников, П. А. Северная деревня в XV — первой половине XIX века / П. А. Колесников. — Вологда :
- Северо-Западное книжное издательство, 1976. — 416 с.
10. Копанев, А. И. Крестьянство русского севера в XVI в. / А. И. Копанев. — Л. : Наука, 1978. — 245 с.
11. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика — 2011. — № 1. — С. 66—78.
12. Мифологические рассказы и легенды Русского Севера / Сост. и автор комментариев О. А. Черепанова. — СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. — 212 с.
13. Овчинников, А. В. Культурно-исторический контекст политико-правового процесса в области образования в России / А. В. Овчинников // Пространства и Время. — 2014. — № 1. — С. 153—160.
14. Полное собрание законов Российской Империи с 1649 г.: В 45-ти т. — СПб., 1830.
15. Черепнин, Л. В. Исторические условия формирования русской народности до конца XV века / Л. В. Черепнин // Вопросы формирования русской народности и нации. — М.-Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1958. — С. 3—83.
16. Шапиро, А. Л. Проблема генезиса и характера русской общины в свете новых изысканий советских историков / А. Л. Шапиро // Ежегодник по аграрной истории. Выпуск VI (Проблемы истории русской общины). — Вологда, 1976. — С. 36—46.

Л. Э. Заварзина

**РАЗВИТИЕ
ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЫ:
К 100-ЛЕТИЮ СТАТЬИ
П. Ф. КАПТЕРЕВА
«НОВАЯ ШКОЛА В НОВОЙ РОССИИ»**



УДК 373.5(091)

ББК 74.03(2)6-4

Анализируется статья П. Ф. Каптерева «Новая школа в новой России» (июль 1917), содержащая всестороннюю программу развития средней общеобразовательной школы, не утратившую и в настоящее время своей жизненности и актуальности.

Ключевые слова: Февральская революция; П. Ф. Каптерев; свобода педагогического процесса; автономия школы; гражданское воспитание; личность учителя; управление школой.

L. E. Zavarzina

**THE DEVELOPMENT
OF POST-REVOLUTIONARY SCHOOL:
TO THE 100-th ANNIVERSARY OF THE ARTICLE
OF P. F. KAPTEREV
«THE NEW SCHOOL IN THE NEW RUSSIA»**

The article of P. F. Kapterev «The New School in the New Russia» (July, 1917) presenting comprehensive program of the secondary school development that is still vital and relevant is analyzed.

Key words: February revolution; P. F. Kapterev; freedom of pedagogical process; school autonomy; civil education; teacher`s personality; school management.

Великие надежды на прогрессивное развитие страны, в том числе и народного образования, появились в конце февраля 1917 г., когда в Петрограде демонстранты с

политическими лозунгами «Долой монархию!», «Да здравствует республика!», с красными знаменами и революционными песнями нарушили многовековой порядок. 2 марта 1917 г.

император Николай II отрекся от престола. В этот же день было сформировано Временное правительство, его председателем и одновременно министром внутренних дел стал князь Г. Е. Львов, министром народного просвещения — близкий к конституционным демократам профессор права А. А. Мануйлов. Одновременно с Временным правительством решительно действовал Петроградский Совет депутатов трудящихся, который сформировал военную и продовольственную комиссии, народную милицию, установил контроль над типографиями и железными дорогами. В марте 1917 г. в стране возникло свыше 600 Советов, которые выбрали из своей среды, постоянно действующие органы власти — исполнительные комитеты.

Создавшееся уникальное явление — двоевластие — в лице Советов и Временного правительства — не стабилизировало обстановку в стране, поскольку не разделяло власть, а противопоставляло одну власть другой, что неизбежно приводило к конфликтам, к стремлению каждой из них свергнуть ей противостоящую, что логично вело к отсутствию всякой власти — анархии. Такое двоевластие провоцировало рост центробежных сил, результатом действия которых стал развал государства.

Февральская революция разрушила старые государственные структуры, но не смогла создать новой авторитетной власти. Министры

Временного правительства — люди высокообразованные, блестящие ораторы и публицисты — оказались плохими политиками и администраторами, неспособными осуществлять контроль над положением в стране и не в состоянии справиться с растущей разрухой, полным расстройством финансовой системы, развалом фронта.

Вместе с тем провозглашенные Февральской революцией идеалы — гражданское общество, правовое государство, рыночная экономика, конституционные гарантии прав человека, возможность их защиты справедливым и независимым судом, по мнению современного историка А. Н. Медушевского, «сохраняют непреходящее историческое значение»¹. Февральская революция инициировала начало практического перехода от сословного общества к гражданскому и от монархической системы правления к республиканской.

Высокая оценка, данная Февральской революции в начале XXI столетия, убеждает в том, что для ее современников февральские события стали действительно великим коренным переворотом. Неудивительно, что выдающийся педагог П. Ф. Каптерев (1849—1922), будучи в то время Председателем учебного комитета Марининского ведомства, как и многие прогрессивно мыслящие соотечественники, надеялся на то, что вскоре в стране могут быть созданы все условия для «широкого, всенародного, бессословного, серьезного» об-

¹ Медушевский А. Н. Причины крушения демократической республики в России в 1917 году // Отечественная история. 2007. № 6. С. 3.

разования. В статье «Новая школа в новой России», датированной июлем 1917 г., ученый писал, «что совершающийся великий государственно-социальный переворот в нашей жизни отразится серьезными переменами и на постановке образования»¹. Эта статья в творчестве педагога-психолога является собой определенную веху: в ней изложены конкретные пути развития школы в новой, послереволюционной России. В этом программном сочинении ученый поставил и рассмотрел наиболее значимые теоретические и практические вопросы педагогической науки и образования; критически оценил специфику среднего образования в царской России; определил цели образования в новой школе; объяснил, исходя из современной революционной ситуации, значимость гражданского воспитания учащихся; основываясь на собственном богатом педагогическом опыте и широкой научной эрудиции, предложил практические пути обновления школы. Статья, написанная сто лет тому назад, и сейчас поражает прозорливостью и актуальностью предложенных ученым решений.

П. Ф. Каптерев, публикуя статью в журнале «Педагогический сборник», одном из лучших педагогических изданий, где печатались К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Н. Ф. Бунаков, Н. Г. Дебольский, А. Н. Острогорский, вряд ли предполагал, что это издание, впрочем, как и другая педагогическая пресса, вскоре

прекратит свое существование: революционный вихрь все сметал на своем пути.

П. Ф. Каптерев надеялся, что в новой России не будет места всесторонней государственно-полицейской опеке над личностью, которая при царском режиме проявляла себя и в политике, и в религии, и в школе, и в литературе, и во всем укладе жизни. Он также полагал, что произойдут значительные изменения в образовании, которые будут направлены в первую очередь на то, чтобы с помощью образования создавать, «насколько это возможно, новую породу людей, свободных, самостоятельных, настоячивых»².

П. Ф. Каптереву казалось, что в стране, свергнувшей деспотию царизма, образование должно основываться на свободе, которую не должны ущемлять ни государство, ни церковь: эти институты не могут помочь органическому саморазвитию детей и юношей и усовершенствованию человеческой личности. Это — задача педагогического процесса. Значит, полагал ученый, педагогический процесс может стать автономным, а образовательное учреждение сможет максимально решать именно педагогические задачи.

Свобода, предоставленная образованию, ставит перед ним две частные задачи, рассуждал П. Ф. Каптерев. Во-первых, необходимо воспитать хотя бы элементарного культурного человека, умеющего критически разбираться в вопросах, которые ставит

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 307.

² Там же. С.309.

жизнь. Без образования, к примеру, трудно разобраться в большевизме и меньшевизме, в республике демократической и федеративной, в сущности веры. Без воспитания в себе критического мышления, предостерегал педагог, можешь записаться в такую партию, что пропадешь, «или такую религию избереешь, что прямехонько угодишь в ад». Во-вторых, подчеркивал он, необходимо «развить и укрепить настойчивость, упругость, инициативу, вообще свойства культурного борца, умение защищать и проводить в жизнь свои взгляды и убеждения, чтобы люди жили лучше, по-новому, а не по-старому»¹. Таким образом, существенные свойства свободного гражданина — критическое понимание и настойчивость действия — являются в то же время и целями воспитания в новой России.

Автономность педагогического процесса, подчеркивал ученый, должна сопровождаться автономностью школы и учителя. По словам П. Ф. Каптерева, автономная школа — это самоуправляющаяся, самодовлеющая школа, «это организм, живущий своими силами и средствами, ни от кого и ни от чего независимый, кроме тех законов, которые школа сама себе дает»². Однако в виде самодержавной школы обыкновенная школа не может существовать. Фактическая автономия школы, как правило, имеет две фор-

мы: демократической и олигархической автономии. Первая форма более совершенная и желательная с педагогической точки зрения. Смысл такой автономии заключается, прежде всего, в том, что во главе всех школьных дел стоит педагогический совет, члены которого владеют равным правом при выборе преподавателей, администрации, заведении школьных порядков, распоряжении средств школы, они же и отвечают за правомерность и успешность всех принятых решений. При такой организации деятельности школы каждый учитель перестает быть лишь, выражаясь словами П. Ф. Каптерева, «урокодавцем», он начинает жить интересами школы, отвечает за ее упадок, принимает меры к ее благополучию. Только при демократической автономии, полагал ученый, «школа может быть живым организмом, а каждый учитель — истинным педагогом, деятельным членом, от таланта и преданности делу которого зависит не одна успешность по такому-то предмету, но, до известной степени, благосостояние всей школы»³.

Олигархическая автономия, разъяснял П. Ф. Каптерев, — это автономия ограниченная, недостаточная, при ней громадное большинство школьных деятелей отстраняются от непосредственного влияния на школьные дела. Поэтому при такой автономии поставить школу на надлежащую высоту

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 312.

² Там же. С. 313.

³ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 316.

в педагогическом отношении нельзя, поскольку школа управляется попечительным советом, который обсуждает и решает все наиболее важные дела школы, за исключением учебных.

П. Ф. Каптерев всегда подчеркивал, что в школе учебное дело, учебный курс весьма важны, но не менее значима и воспитательная часть: «Школа с самым прекрасным учебным курсом может сделаться вполне ненавистой и потерять всякое воспитательное значение, кроме отрицательного; школа с менее удачно соображенным курсом, при хорошем внутреннем строе, при сердечных отношениях между учащими и учащимися, может дать прекрасные результаты»¹.

В новой школе, полагал П. Ф. Каптерев, должно быть обращено особое внимание на общественно-историческую и политическую подготовку учащихся. Он пришел к такому заключению, видя, что предоставленная революцией свобода: «слова, печати, союзов, собраний и стачек», а также «отмена всех сословных, вероисповедных и национальных ограничений»² воспринималась населением как вседозволенность и анархия. «Свобода не интересна и не нужна восставшим массам, они не могут вынести бремени свободы», — позже писал об этом времени Н. А. Бердяев³.

За два-три месяца, прошедшие после Февральской революции, страну было не узнать. Население, не подготовленное в политическом и гражданском плане, обнаруживало, по словам П. Ф. Каптерева, «непонимание смысла переживаемого момента», личные и классовые интересы ставились «выше всего, выше родины и Бога». «Все хотят благоденствовать, — с горечью писал он, — создавать свое счастье, урывать у жизни большие куски, нисколько не заботясь о том, как чувствует себя сосед, как все эти классовые и личные безмерные эгоистические стремления и притязания отражаются на благополучии страны. Лишь бы урвать, а дальше ни до чего дела нет»⁴. В унисон высказываниям педагога звучали голоса лучших сыновей России. Так, например, писатель Владимир Нос обрисовал эту ситуацию следующим образом: «Вспыхнула и прокатилась по необъятным русским просторам какая-то удивительная психологическая волна, разрушавшая все прежние, веками выработанные и выношенные мировоззрения, ступежавшая границы и рубежи нравственных понятий, уничтожившая чувства ценности и священности человеческой личности, жизни, труда»⁵.

¹ Каптерев П. Ф. Наша будущая средняя школа // Образование. 1901. № 11. С. 16.

² Декларация Временного правительства о его составе и задачах // История России XIX — начала XX века: Хрестоматия / Под ред. М. Д. Карпачева. Воронеж, 2002. С. 655.

³ Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Сост., предисл., подготовка текстов, коммент. и указ. имен А. В. Вадимова. М., 1991. С. 231.

⁴ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 318.

⁵ Цит. по: Короленко В. Г. Дневник. Письма. 1917–1921 / Сост., подготовка текста, коммент. В. И. Лосева. М., 2001. С. 21.

В. Г. Короленко также поражаля тем, что в горнило политической борьбы брошено все, чем прежде жил и гордился человек, что попораны все нравственные понятия: «Партия на партию, класс на класс, человек на человека выливают все худшее, что может подсказать слепая, непримиримая вражда, что может выдумать и измыслить недружелюбие, зависть, месть. <...> Внезапно, как-то катастрофически бесследно угасла повсюду вера в честность, в порядочность, в искренность, в прямоту. У человека к человеку не стало любви, не стало уважения»¹.

Будучи педагогом, П. Ф. Каптерев объяснял животное поведение людей, выражавших волю «свободной России» отсутствием гражданского воспитания, многовековой гражданской скудостью и невежеством. Снятие опеки сделало, по справедливому замечанию мыслителя, «из свободных граждан “взбунтовавшихся рабов”, а иногда еще хуже и больше — вырвавшихся из клеток зверей!»². «Плачевное зрелище!», — восклицал он. П. Ф. Каптерев в подтверждение своих горьких выводов не приводил примеров: ими, к сожалению, изобиловала жизнь, тем более что журнал с этой статьей педагога вышел в конце ноября — начале декабря, т. е. уже после Октябрьской революции, когда убийства, насилие, грабеж, варварская жестокость получили статус законных.

В. Г. Короленко, названный современниками совестью русского общества, в дневнике приводил многочисленные примеры, когда гибли невинные люди, когда Ленин и Троцкий насаждали социалистический строй посредством штыков, когда чрезвычайяки мгновенно решали участь людей. Другим важным документом эпохи стал дневник И. А. Бунина и написанная на его основе книга «Окаянные дни». Вот запись, датированная 8 февраля 1918 года: «Приехал Д. — бежал из Симферополя. Там, говорит, “неописуемый ужас”, солдаты и рабочие “ходят прямо по колено в крови”. Какого-то старика полковника живьем зажирили в паровозной топке»³. В дневниковой записи, сделанной двумя днями ранее (6 февраля 1918), И. А. Бунин пересказал заметку, опубликованную в «Русском слове». В ней сообщалось о «суде» над двумя ворами, приговоренными к смертной казни: «Сначала убили одного: разбили голову безменом, проломили вилами бок и мертвого, раздвинули догола, выбросили на проезжую дорогу. Потом принялись за другого...». Это чудовищное свидетельство новой жизни заканчивалось еще более страшным выводом писателя: «Подобное читаешь теперь каждый день»⁴.

Хроника событий, происходивших в революционной России, убедила педагога-гуманиста в том, что в новой школе необходимо усилить граждан-

¹ Там же. С. 22.

² Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 318.

³ Бунин И. А. Окаянные дни // Бунин И. А. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 6. М., 2006. С. 280.

⁴ Там же. С. 278.

ское воспитание. Цель этого воспитания, по мысли П. Ф. Каптерева, должна состоять в том, чтобы прояснить народную темноту по общественно-государственным и политическим вопросам, развить и укрепить «гражданское самосознание, чувство гражданского долга и ответственности каждого за народ и перед народом»¹.

Воспитание, педагогика, неоднократно подчеркивал П. Ф. Каптерев, «имеют в виду не теории, не мысли, не слова, а дела, поступки, деятельные проявления человеческого существа»². Поэтому он представил конкретные рекомендации по гражданскому воспитанию учащихся. Прежде всего, необходимо сплотить в более или менее организованное целое каждый отдельный класс. Первым шагом в этом направлении будет коллективная забота за средний уровень успеваемости по всем предметам. Для этого в среде соклассников нужно воспитывать чувство локтя, а не чувство соперничества. Педагог подчеркивал, что нельзя культивировать такую обстановку в классе, когда каждому «отдельному учащемуся нет никакого дела до класса, до его успехов, ему важны лишь его личные успехи, успехи других могут ему даже мешать, казаться нежелательными»³.

В то же время, указывал П. Ф. Каптерев, необходимо ценить и поддерживать личную инициативу, лич-

ную деятельность, личные таланты. Личная сторона дела не мешает общественной; «они, — разъяснял ученый, — совсем не враги, не исключают и не ослабляют одна другую»⁴. Поэтому похвалы и поощрения заслуживают такие качества школьников, как талантливость, предприимчивость, прилежность, аккуратность. Но не менее важно развивать и воспитывать такие свойства человека, как помощь товарищу, либо более медленно воспринимающему урок, либо отставшему в учении вследствие болезни; способность гордиться не только собой, но и товарищами, печалиться не только о своей личной неудаче, но и о неудаче одноклассника. По мнению П. Ф. Каптерева, необходимо быть в классе «добрым товарищем, отзывчивым человеком, а не механическим, бесчувственным винтиком в сложной школьной машине», поскольку «школа не машина, а собрание чувствующих и мыслящих людей»⁵.

Воспитывать качества доброго общественника невозможно без совместной деятельности учащихся всего класса. Различного рода коллективные дела, будь то спортивные состязания, подготовка к праздникам, устройство творческих конкурсов и проч., являются основой гражданского воспитания, развивают у школьников инициативность, творческую смекалку, самостоятельность, взаимовыручку,

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 318.

² Там же. С. 321.

³ Там же. С. 322.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

терпение, уважение личности товарища, выдержку, настойчивость и другие качества доброго общественника. П. Ф. Каптерев справедливо подчеркивал, что когда учащемуся не будет ничего чуждо, что касается класса, тогда со временем ему не будет чуждо ничто человеческое.

О важности гражданского воспитания П. Ф. Каптерев писал и ранее 1917 г., но революционные события обусловили более широкое и глубокое развитие этого вида воспитания. Практическое гражданское воспитание, справедливо заявлял педагог, невозможно без школьного самоуправления учащихся. «Поэтому, — констатировал он, — чем шире будет организовано самоуправление учащихся в школах, тем лучше будет практическая гражданская подготовка учащихся к их будущей деятельности в качестве добрых граждан-общественников»¹.

Не менее важно знать, в каком соотношении находятся между собой самоуправление учителей и самоуправление учащихся. Могут ли принимать участие школьники в органах самоуправления педагогов? П. Ф. Каптерев полагал, что против участия школьников в органах самоуправления педагогов не может быть возражения, «потому что школа есть собрание учащихся и учащихся и, как таковая, есть нечто целое»². В трудовой общине, как называл школу ученый, есть много общих вопросов, касающихся и учеников, и

учителей, поэтому всегда целесообразно выслушивать обе стороны и обе стороны призывать к решению вопроса.

Для правильного практического гражданского воспитания, по мнению педагога, важны также производительный физический труд в школе, союзы учащейся молодежи и экскурсии. Совместный производительный физический труд, как-то: ремесленный, садовый, сельскохозяйственный или иной, «зависит от дружной согласованной деятельности многих, а потому требует внимания к работам других и взаимной помощи»³. Он развивает такие качества, как добросовестность, прилежание, устойчивость, преодоление эгоизма и преданность деятельности жизни. В свою очередь, эти достоинства человека являются основой, из которой, по мнению П. Ф. Каптерева, «могут вырасти высшие гражданские добродетели, каковы самообладание, справедливость, преданность интересам совокупности»⁴. Педагог напомнил, что качества человека-общественника создаются не книгами и не поучениями, «а систематической деятельностью, соединенной с сильным чувством ответственности». Практическая работа школьников в лабораториях, мастерских, садах, огородах, кухнях ценна тем, что она имеет форму совместной, общей работы. Этого преимущества лишена духовная (умственная) деятельность человека. «А в общей работе, — констатировал

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 323.

² Там же.

³ Там же. С. 324.

⁴ Там же.

ученый, — переживаются и общая удача и общая неудача, все участники обвеваются общей трудовой атмосферой и испытывают совместно и подъем и разочарование»¹. Совместная с другими работа не предполагает отказа от своего личного я, а требует лишь согласия, гармонии отдельных личностей. Необходимо, чтобы личное я вошло в союз с другими я и свой личный интерес соединило с личными интересами других я. В общей работе, где важен личный вклад каждого, «честолюбие отдельного лица входит элементом в трудовое честолюбие всей работающей группы или класса, <...> правильно понятые личные интересы растворяются в интересах совокупности работающих, <...> отдельное лицо научается подчиняться другим, поддерживать слабых и менее искусных», — резюмировал наставник².

Различные союзы, кружки и общества учащихся развивают их самостоятельность, инициативность, способствуют тому, что каждый участник понимает, что его энергия и талант содействуют благу целого общества или кружка. Экскурсии, этот, по словам П. Ф. Каптерева, «приток свежего воздуха в школу», позволяют учащимся наглядно представить коллективный характер труда людей. Они также ценны тем, что «дают образцы различной производительной работы применительно к почве, климату и

различным другим местным обстоятельствам и условиям»³.

Таким образом, в новой школе, по мнению мыслителя, должен произойти сдвиг всего учебного курса в сторону гражданского воспитания, что безусловно скажется на положении такого предмета, как Закон Божий. Ученый и ранее высказывал свое мнение об этом предмете: задача Закона Божия — служить нравственному просветлению учащихся, «вкоренять в них руководящие начала жизни и деятельности, разъяснять на фактах из детского мира, что хорошо и что дурно, к чему нужно стремиться и от чего удаляться» — не соблюдается⁴. Происходит это потому, что Закон Божий превращен в учебный предмет, по которому ставят отметки, экзаменуют и даже, бывает, оставляют на второй год. Значение предмета настолько извращено, что «величайший мерзавец может быть первым учеником по Закону Божию, а мальчик с глубоким религиозным настроением, но не одолевший, по слабости памяти, массы текстов и молитв, — последним»⁵. Поэтому в новой школе отношение в Закону Божию должно быть пересмотрено. На поставленный временем вопрос *быть Закону Божьему обязательным или необязательным учебным предметом* П. Ф. Каптерев ответил: «Религия слишком важный и видный деятель в жизни, и был и есть, выбро-

¹ Там же. С. 324–325.

² Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 325.

³ Там же.

⁴ Каптерев П. Ф. Наша будущая средняя школа // Образование. 1901. №11. С. 19.

⁵ Там же.

силь религиозное чувство из человеческой души нельзя, а потому и школа должна иметь с ним дело»¹. Ученый был убежден в том, что история религий «должна составлять совершенно необходимый предмет образовательного курса средней школы». Выступая за свободу совести, за свободный выбор веры, П. Ф. Каптерев в то же время настаивал на необходимости изучения истории развития религиозного сознания человечества, христианской церкви и русского православия. Он был убежден в том, что без этого знания «быть образованным русским человеком нельзя, ведь религиозное чувство есть достояние всех людей, а православие играло видную роль в истории русского народа»². Это мнение П. Ф. Каптерева было обусловлено не столько тем, что он окончил Московскую духовную академию³, а сколько его честной позицией гражданина России.

Устройство школы на новых началах невозможно, по мысли П. Ф. Каптерева, без внутренней перестройки учителя. «Печально думать, — писал ученый, — что в новой одежде русский педагог останется по духу, по существу, старым, только в новой обложке, в новом футляре»⁴. Учитель, справедливо считал П. Ф. Каптерев, должен быть

не только педагогом, «но и цельною, настойчивою, энергичною личностью, честно мыслящею и твердо действующею»⁵. Такой твердой, цельной личностью педагог должен быть всюду: и на уроке, и на школьном совете, и среди играющих детей, и среди коллег. Поэтому очень важно, чтобы учитель постоянно работал над собой, заботился о своем усовершенствовании.

В новой школе необходимо индивидуализировать обучение. Для этого педагогам необходимо, прежде всего, усвоить ту мысль, что «каждый отдельный учащийся есть особенный, своеобразный мирок в физическом и духовном отношениях, есть неповторяющееся явление, вследствие индивидуального сочетания в нем общечеловеческих свойств, их различной силы, взаимной поддержки и ограничения»⁶. Исходя из этого педагогического постулата, учителю, во-первых, необходимо понять своеобразие каждого ученика, узнать его центральное, особенное свойство, а во-вторых, «содействовать развитию и укреплению тех личных свойств, тех особенных качеств, которые отличают одну личность от другой, потому что в этих отличительных свойствах заключается сила личности», — констатировал П. Ф. Каптерев⁷.

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 326.

² Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 326.

³ См.: Заварзина Л. Э. П. Ф. Каптерев — студент Московской духовной академии // Педагогика. 2011. № 3.

⁴ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 327.

⁵ Там же. С. 328.

⁶ Там же. С. 329.

⁷ Там же. С. 329.

Педагог сможет выполнить эти задачи лишь при условии, что число учащихся в классе не будет превышать 25 человек. Кроме того, он должен оставить мысли о среднем ученике, единственно правильном способе обучения, одном учебнике и т. п. Необходимо разнообразие, применительное к свойствам личности, которое может быть достигнуто, по мнению П. Ф. Каптерева, лишь собственной работой учащихся под руководством учителя. Отсюда следует, что главной задачей преподавания является организация самостоятельных работ учащихся. Дело и обязанность учителя — создать значительное количество таких работ, чтобы их выполнение было наиболее производительным для данной личности с определенными отличительными свойствами. На занятиях, приспособленных к личным свойствам учащихся, нужно иметь в виду, указывал П. Ф. Каптерев, не формальное выполнение каких-либо заданий, «а качество деятельности, посильную самостоятельную работу каждого, признавая центр тяжести образования лежащим именно в них, а не в количестве приобретенных сведений»¹. Таким образом, ученый-гуманист декларировал основы такого образования, которое в конце XX века получило статус личностно ориентированного.

Другим средством, способствующим развитию личных свойств уча-

щихся, является деятельное участие школьников в различных кружках. Кружки должны быть очень разнообразными и многочисленными, недопустимо, чтобы хотя бы один ученик оказался вне кружковой деятельности. Каждый преподаватель должен быть озабочен организацией и процветанием кружка.

Школа и класс, констатировал П. Ф. Каптерев, — это не место, «где происходит монотонное давание уроков и их заучивание, где учитель царит и разглагольствует пред безмолвными слушателями; школа есть рабочий улей, в котором совершается непрерывная деятельность каждой пчелы»². В центре такой школы-улья находится знающий, разносторонний и энергичный учитель, направляющий свою энергию не на подавление энергии учащихся, а на ее возбуждение и укрепление. Кроме того, учитель постоянно «заботится о развитии здорового критического суждения у учащихся, чтобы их критическое и самостоятельное отношение ко всему окружающему постепенно росло и крепло»³.

Учитель, полагал П. Ф. Каптерев, выполняя указанные рекомендации, будет деятельным творцом школы, будет «создавать ее дух, направление, строй и влияние; интересы школы будут и его интересами, он будет жить ими»⁴. В этом, по мнению педагога, заключается внутреннее обновление школы и учителя. При этом, безу-

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 331.

² Там же.

³ Там же. С. 332.

⁴ Там же.

словно, должны измениться к лучшему материальная и правовая стороны учительского сословия.

Важным аспектом в деятельности новой школы является вопрос ее управления. Три органа участвуют в этом процессе. Это, прежде всего, сама школа, местные общественные организации, с которыми она соприкасается, и, наконец, центральный государственный орган — министерство народного просвещения. Собственно педагогическая часть должна быть предоставлена самой школе. Это разработка методов, выбор учебников, определение учебного плана, устройство внутреннего порядка в школе, дисциплинарные требования и т. п. Эти и подобные задачи школа должна решать сама, а не получать распоряжения из министерства, чиновники которого знают школу лишь по бумагам и далеки от понимания того, что «педагогическое дело есть дело тонкое, деликатное, есть соприкосновение душ поколений, непрерывное воздействие друг на друга умов и сердец»¹.

Школы существуют не сами по себе, они служат обществу, между ними должна быть тесная связь и согласованность. Школы, находящиеся в одной местности, имеют между собой много общего. Они, входя в общение друг с другом, должны сообща выработать некоторые правила и порядки. Очевидно, полагал П. Ф. Каптерев, без местных школьных органов, уездных и губернских, школы обойтись

не могут. Вообще новая школа, считал ученый, не будет обособленной от местной жизни, будет способствовать процветанию местности и тем станет дорога ее жителям и влиятельным учреждениям. «Непосредственными проводниками общности в школе, — писал он, — нитями, связующими школу с духовным миром местности, будут представители в школе родительских, городских, земских организаций, которым школа должна быть открыта всегда и во всех сторонах своей деятельности»².

Государство выражает свое отношение к школе в лице министерства народного просвещения. П. Ф. Каптерев полагал, что в задачу министерства должно входить только установление главнейших положений о школе, в его компетенции дать лишь «остов школ, предоставляя облечение их плотью и кровью местным школьным организациям и самим школам», иначе будет нарушена школьная автономия³. «Государство, — подчеркивал ученый, — есть наблюдатель только за законностью действий школы, но не за педагогическою успешностью и целесообразностью этих действий»⁴. Государство в лице министерства народного просвещения должно следить за распределением средств на содержание школ и внешкольное образование. Вообще, напомнил П. Ф. Каптерев: «Никто никогда не признавал министра народного просвещения, в силу его звания, педагогом, а депар-

¹ Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. № 10–11. С. 333

² Там же. С. 335.

³ Там же. С. 336.

⁴ Там же.

тамент министерства народного просвещения — органом педагогики. Это административные, а не педагогические органы, и ни один сколько-нибудь выдающийся педагог не был министром просвещения. Педагогика и министерство просвещения, весьма различные области, а часто и прямо противоположные, вступающие в борьбу друг с другом»¹. П. Ф. Каптерев был уверен в том, что контролировать педагогическую деятельность школы способны сами учителя и представители общественных организаций, как-то: родительских, земских и проч.

П. Ф. Каптерев понимал, что даже в стране, где уничтожена власть одного человека над другим, власть государства еще долгое время будет оставаться «необходимым злом», следовательно, с ним нужно считаться. Тем не менее, власть государства, в частности, по отношению к школе, можно и нужно ограничить.

Своей статьей П. Ф. Каптерев представил на суд педагогической общественности программу новой, преобразованной школы. Казалось, что в самом скором времени эти рекомендации будут реализованы в практике школы, тем более что предложения ученого были созвучны документам, в разработке которых принимали участие члены Государственного комитета по народному образованию (А. Д. Алферов, Я. Л. Барсков, В. М. Бехтерев, В. П. Вахтеров, В. А. Герд, И. М. Гревс, Я. Я. Гуревич, Н. Н. Иорданский, А. В. Луначарский, Е. Н. Медынский, А. П. Пинкевич, В. И. Чарнолуский и

др.), созданного в середине мая 1917 года. В частности, в законопроекте «О единой общественной общеобразовательной школе» предлагалось решить вопрос о взаимоотношениях государства и общества с позиций П. Ф. Каптерева, который об этой проблеме неоднократно писал в педагогической прессе: государство устанавливает в законодательном порядке самые необходимые и притом наиболее общие нормы школьной жизни, оставляя широкий простор для местного творчества.

Однако порожденное Октябрьской революцией (1917) новое руководство по народному образованию (Наркомпрос) не нашло общего языка с Государственным комитетом по народному образованию и Всероссийским учительским союзом (ВУС), и развитие народного образования пошло совсем по-иному пути.

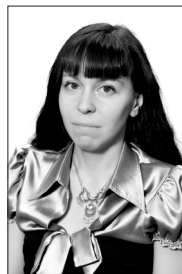
Понятно, что статья, в которой речь шла о свободе педагогического процесса и об автономии школы, не могла быть рекомендована ни советскому учительству, ни даже ученому педагогическому сообществу, поэтому она ни разу не переиздавалась. Программное сочинение П. Ф. Каптерева «Новая школа в новой России» свидетельствует не только о прозорливости автора, но и о его искреннем желании быть полезным своей многострадальной Родине, которая, как полагал великий педагог, могла после Февральской революции развиваться как демократическое государство, для чего необходимо было перестроить школу на демократических основаниях.

¹ Там же. С. 342.

Список литературы

1. Бердяев, Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев; сост., предисл., подготовка текстов, коммент. и указ. имен А. В. Вадимова. — М. : «Книга», 1991. — 446 с.
2. Бунин, И. А. Окаянные дни / И. А. Бунин // Бунин И. А. Полн. собр. соч. : В 13 т. Т. 6. — М. : Воскресенье, 2006. — 532 с.
3. Декларация Временного правительства о его составе и задачах // История России XIX—начала XX века: Хрестоматия / Под ред. М. Д. Карпачева. — Воронеж, 2002. — 672 с.
4. Заварзина, Л. Э. П. Ф. Каптерев — студент Московской духовной академии / Л. Э. Заварзина // Педагогика. — 2011. — № 3. — С. 69–80.
5. Каптерев, П. Ф. Наша будущая средняя школа / П. Ф. Каптерев // Образование. 1901. — № 11. — С. 1–22.
6. Каптерев, П. Ф. Новая школа в новой России / П. Ф. Каптерев // Педагогический сборник. — 1917. — № 10–11. — С. 307–348.
7. Короленко, В. Г. Дневник. Письма. 1917–1921 / В. Г. Короленко; сост., подготовка текста, коммент. В. И. Лосева. — М., 2001. — 269 с.
8. Медушевский, А. Н. Причины крушения демократической республики в России в 1917 году / А. Н. Медушевский // Отечественная история. — 2007. — № 6. — С. 3–27.

Ю. Г. Опрятнова



**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ
ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА
И СЛОВЕСНОСТИ
КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ
ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ
В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

УДК 061.231:37

ББК 74.03(2)5

Статья посвящена проблеме интеграции общественно-педагогического движения и деятельности педагогических объединений в России в XIX – начале XX века. Объединение педагогов и общественных деятелей способствовало поиску национальных основ образования, развитию интереса различных слоев общества к русскому языку как культурному ориентиру общественной жизни.

Ключевые слова: русский язык и словесность; педагогические объединения; национальная культура; национальное самосознание.

Ju. G. Opryatnova

**PEDAGOGICAL ASSOCIATIONS
FOR THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE
AND LITERATURE AS A FACTOR OF INTEGRATION
OF SOCIO-PEDAGOGICAL MOVEMENT IN RUSSIA
IN THE 19th – BEGINNING OF THE 20th CENTURY**

The article is devoted to the problem of integration of socio-pedagogical movement and activity of pedagogical associations in Russia in the 19th – beginning of the 20th century. Teachers' associations contributed to the search for a national framework of education, development of interest of various social classes to the Russian language as a cultural landmark of social life.

Key words: the Russian language and literature; pedagogical associations; national culture; national self-consciousness.

Современная социокультурная ситуация в России имеет много общего с исторической обстановкой

в Российском государстве в начале XIX в. Преимущественная ориентация молодого поколения на ценности

западной культуры, бездумное копирование стиля жизни и чужого языка, одновременное упрощение и вульгаризация русского языка и тогда, и теперь вызывают бурные дискуссии в обществе, стимулируют поиски решения данных проблем и возврат к национальным культурно-историческим традициям.

Для решения этих задач в 2016 г. было создано Общество русской словесности, деятельность которого «направлена на консолидацию усилий ученых, педагогов, деятелей культуры, мировой общественности для сохранения ведущей роли русского языка и литературы в воспитании подрастающего поколения, укрепления единого культурно-образовательного пространства, развития лучших традиций отечественного гуманитарного образования и культурно-просветительской деятельности»¹.

Обращение к отечественным духовным и историческим ценностям, к русской классической литературе для сохранения своей идентичности в глобальном мире не ново. В педагогическом наследии общественных деятелей первой половины XIX в. можно выделить круг вопросов, касающихся того, как с помощью языка сохранить целостное культурное пространство и национальную культуру в условиях увлечения всем иностранным. Решение этих проблем связывалось с необходимостью глубокого изучения родного языка.

Именно в первой половине XIX в. появляются литературно-музыкальные кружки и салоны, которые стали центрами дворянской общественной мысли, в которых зарождалось и развивалось общественное мнение. Деятельность литературных кружков предопределила интеграцию отдельных педагогических взглядов на роль родного языка.

В данном отношении показательна деятельность Общества любителей российской словесности, которая способствовала развитию интереса образованных слоев общественности к изучению русского языка, распространению уважения к русской культуре. Организованное в 1811 г. при Московском университете Общество любителей российской словесности имело своей целью «распространить сведения о правилах и образцах здоровой словесности и доставить публике обработанные сочинения в стихах и в прозе на Российском языке, рассмотренные предварительно и прочитанные в Собрании»², которая была отражена в его Уставе. Общество по взглядам было далеко от «неповиновения» властям, но признавало необходимость реформ в сфере просвещения. Проводником этих идей был председатель Общества А. А. Прокопович-Антонский. В своей работе «О воспитании» он выступал за общественное воспитание дворянских детей и излагал взгляды на воспитание будущих граждан государства: «Спросят: какое

¹ Заседание Общества русской словесности. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/52007> (дата обращения 03.03.2017).

² Общество любителей Российской словесности при Московском университете. Историческая записка и материалы за сто лет. М., 1911. 200 с. С. 5.

средство сделать государство счастливым? — Разливайте между людьми свет разума и истины, очищайте их нравы, возвышайте чувства, учите их трудолюбию, честности, мужеству, твердости, напитайте их святою любовью к отечеству и государство будет сильно, славно, счастливо»¹. Главным качеством гражданина и неотъемлемой частью просвещения граждан автор считал «добродетель». Он осуждал «нашествие» французов и их воспитания в России, так как они не обладали добродетелью: «Чему учиться нам у иноплеменных? Любви к отечеству, преданности к государям, приверженности к законам? Века свидетельствуют, что сие всегда было отличительною чертою великодушных россиян. Средствам, руководящим к просвещению ума, к образованию сердца, к воспитанию? Возведем окрест очей наши и узрим повсюду к тому бесчисленные способы»².

Исходя из этого, главным средством просвещения А. А. Прокопович-Антонский считал словесность: «Важнейшая польза, какую доставляет нам память, состоит в изучении языков. Они обогащают нас многими высокими, тонкими, прекрасными мыслями...; они делают нас гражданами всего мира, способствуют рас-

пространению торговли, знакомят нас с отдаленнейшими народами и приводят в состояние судить о совершенстве и недостатках их установлений, обычаев, правления, политики, наук, художеств»³.

При изучении языков преимущественное внимание, по мнению А. А. Прокоповича-Антонского, необходимо уделять родному языку, поскольку «в лучшем состоянии граждан не хватает любви к родному языку, вкуса и разборчивости. Обратите внимание на российскую словесность: слава и могущество народов возвышается словом, в нем печать и бессмертие Великих»⁴. Педагог полагал, что нельзя пренебрежительно относиться к отечественному языку, на котором написаны все основные законы российского государства и все гражданские постановления. При этом автор признавал, что изучение родного языка стоит большого труда: «Знать его основательно, знать со всеми тонкостями, чувствовать всю силу его, красоту, важность; уметь говорить и писать на нем красиво, сильно и выразительно по приличию материи, времени и места — все это составляет труд, едва преодолимый»⁵. Поэтому А. А. Прокопович-Антонский считал, что необходимо употреблять все

¹ Прокопович-Антонский А. А. О воспитании // Народное образование в России. Исторический альманах. М., 2000. С. 155–166. С. 155.

² Прокопович-Антонский А. А. О воспитании // Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 349–364. С. 364.

³ Там же. С. 352.

⁴ Прокопович-Антонский А. А. О воспитании // Народное образование в России. Исторический альманах. С. 155.

⁵ Прокопович-Антонский А. А. О воспитании // Антология педагогической мысли России XVIII в. С. 353.

старания и средства для достижения правильного, твердого, основательного знания в родном языке, который является источником воспитания верных и усердных сыновей, героев, патриотов Отечества.

Помощник А. А. Прокоповича-Антонского А. Ф. Мерзляков развивал сходные идеи. Он так же видел пользу Отечеству в науках словесных, которые «имеют сильное влияние на образование нашего характера в физическом и нравственном отношении»¹. Словесные науки служат и для приготовления «основательных наук», способствуют удовлетворению общественных нужд и обогащению государства, возбуждают в нас «мысли и чувства утешительные, сладостные о жизни, о природе и человеке», укрепляют «самые связи дружественные и общественные»². Заслуга профессора А. Ф. Мерзлякова в том, что он отделил преподавание русской словесности от греко-латинской. Его взгляды близки к декабристским: например, говоря о гражданском долге поэта, он призывал не подражать иностранцам, поскольку русский язык и сам богат: «Многие роды стихотворные имеют на богатом и прекрасном языке нашем образцовые творения, не уступающие в достоинстве никаким иностранным»³. Главнейшей задачей воспитания он считал просвещение народа, но решать ее надо не революционными

преобразованиями, а с помощью отечественной нравственности, которая заключена в произведениях словесной культуры, а также «тщательным образованием языка отечественного»⁴.

Необходимо добавить, что в первой половине XIX в. в образованных кругах возникла борьба за преподавание в университетах на русском языке, поскольку лекции читались на французском, немецком, латинском, студенты на торжественных актах произносили речи на иностранных языках, французская речь господствовала в театрах. Члены Общества любителей российской словесности считали, что лучшее средство к распространению просвещения — это изложение наук на природном языке: «Римляне до тех пор далеко отставали от греков в науках, пока всему учились на языке Эллады»⁵.

С развитием языка они связывали и общественное развитие. Члены Общества полагали: чтобы язык развивался, нужно образованное общество. В России образованными были дворяне, которые детей своих учили на иностранном языке, предпочитали говорить на французском, оттого «страдал» не только язык, но и науки. По их мнению, для государства и для его граждан необходимо изучение природного языка: «Ревнуя об успехах природного языка, стараясь раскрыть его богатства, величество, красо-

¹ Мерзляков А. Ф. Краткое начертание теорий изящной словесности. М., 1822. 328 с. С. 44.

² Там же.

³ Там же. С. 55.

⁴ Там же.

⁵ Народное образование в России. Исторический альманах / Гл. ред. А. Кушнир. — М., 2000. 393 с. С. 155.

ты, мы исполним святой долг любви к отечеству, мы принесем достойную его жертву на алтарь просвещения»¹. Большой заслугой *Общества* было издание «Толкового словаря живого великорусского языка».

Исходя из этого, можно утверждать, что деятельность *Общества* любителей российской словесности на ранних этапах способствовала развитию интереса образованных слоев общественности к изучению русского языка, распространению уважения к русской литературе.

Однако во второй половине XIX в. социокультурная ситуация в России изменилась. В ходе общественно-педагогического движения 60-х годов XIX в. среди педагогической общественности усиливается интерес к народной культуре. Отечественные педагоги и общественные деятели начинают разрабатывать понятие и содержание народной культуры, пути и способы ее трансляции последующим поколениям. Вследствие этого усиливается интерес к народной жизни, к языку простого народа. Передовые педагоги считали, что для образования полноценной духовной личности необходимы дисциплины, имеющие прямое отношение к самому человеку, преимущественно гуманитарные науки. Поэтому основной упор при этом делался на изучение языков, языковое образование. Язык всегда признавался наиболее эффективным средством влияния на сознание, поскольку он обладал огромным потенциалом,

способным внести вклад в развитие человека-гражданина, в воспитание гражданских качеств. В частности, в «Правилах о взысканиях» от 1874 г. говорится: «Всякая разумно направляемая школа стремится к воспитанию детей в истинно-патриотическом духе, в духе полнейшей преданности государю, отечеству... И в этом отношении собственно патриотическое настроение наставников окажет наибольшее и наилучшее влияние на учеников и побудит их пользоваться как учебным материалом, который представляет история, география, история христианской церкви в России и вообще закон божий, *русский язык и словесность* ...»².

Прогрессивные мысли о необходимости и важности изучения родного языка нашли свое выражение на страницах педагогических и литературно-публицистических журналов, став предметом продолжительной педагогической дискуссии. Появившиеся в конце 50-х — начале 60-х годов педагогические журналы публиковали для учителей и родителей новые концепции в области преподавания отечественного языка, материалы для наглядного обучения, выясняли задачи изучения русского языка. Среди них были такие журналы, как «Журнал для воспитания», «Воспитание. Журнал для родителей и наставников», «Детский сад», «Воспитание и обучение». Основное внимание общественно-педагогической публицистики во второй половине XIX в. сосредоточилось на

¹ Там же.

² Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. М., 1954. 304 с. С. 151.

вопросах о роли и месте родного языка как учебного предмета в учебном плане школы, методике преподавания родного языка (методы обучения, пособия, наглядные материалы и т. п.). Не менее важным было обсуждение проблемы социальной роли и значения родного языка в формировании личности учащихся.

Благодаря привлечению внимания общественности к проблеме преподавания родного языка, на страницах педагогических журналов широко стала разрабатываться проблема содержания обучению родному языку. В 1861 г. в журнале для родителей и наставников «Воспитание» упоминается о пособии для наглядного обучения и преподавания отечественного языка, даны материалы для преподавания отечественного языка в народных и воскресных училищах, а также различные упражнения для чтения и письма.

Развитие языкознания в 50-60-х годах XIX в. дало возможность по-новому раскрыть проблему сущности языка и его роли в обществе. Появившийся в русском языкознании повышенный интерес к изучению народной речи привлек внимание к любым проявлениям народности в различных сферах жизни. В частности, в педагогической науке и практике школьной работы во второй половине XIX в. настоятельно выдвигается требование обучать детей преимущественно живому русскому языку, раскрывать перед ними всю сокровищницу народ-

ной речи, как носительницы глубоких идей, мыслей, чаяний и надежд русского народа, появляется стремление развивать мышление ребенка на основе языкового материала.

Благодаря развитию языкознания происходила интеграция общественного и педагогического движения: в 1859 г. активизировалась деятельность Общества любителей российской словесности. Председатель Общества в 60-х гг. М. П. Погодин указывал на причины, побудившие к возрождению Общества: «Словесность не вошла еще в нашу жизнь, потребность в наслаждении слова, языка, не сделалась нашею насущною потребностью». Поэтому первая, настоятельная обязанность Общества — «преследовать такое невежество, подвергать его стыду, осуждать дерзкое, наглое пренебрежение к отечественному языку и вместе возбуждать подобающее почтение к словесности». По мнению М. П. Погодина, Общество должно «возгрезмать во всеуслышание, что нельзя в таком государстве, как Россия, ...браться ни за какое важное дело, не зная русской грамоты»¹. Эти мысли также отражены в новом Уставе, в котором указано, что Общество имеет целью «содействовать развитию отечественного языка и успехам его литературы»².

Документы и материалы, содержащие отчет о деятельности Общества за вторую половину XIX в., свидетельствуют, что из тесного кружка любителей литературы оно

¹ Общество любителей Российской словесности при Московском университете. Историческая записка и материалы за сто лет. С. 69.

² Там же. С. 20.

постепенно превращалось в общественное учреждение, влияющее на успехи науки и просвещения среди широких кругов читающей публики. Деятельность *Общества* и сам факт его существования подтверждают огромный интерес образованных слоев общественности к русскому языку и литературе.

Таким образом, научные достижения в русском языкознании и психологии середины XIX в., интеграция общественного движения прямо или косвенно находили свое отражение в педагогической науке, особенно в разработке различных вопросов преподавания русского языка, в составлении учебников, пособий для школы. А усиление национально-патриотических чувств вследствие дальнейшего развития национального самосознания и споры о народности поставили вопрос о социальной роли языка и словесности.

Однако на рубеже XIX–XX вв. в педагогической общественности заметился резкий рост недовольства содержанием российского образования. Русское общество осознало, что потребности страны и уровень развития образования все более не соответствовали друг другу. Выход из кризисной ситуации в сфере образования многие общественные деятели, педагоги, философы видели в создании «национальной школы». Так в центре внимания оказалась проблема ценностей национально-го образования и родного языка.

Помимо многочисленных течений в конце XIX — начале XX вв. одной из форм объединения педагогов становятся учительские сообщества, союзы и съезды, ставшие центрами педагогической общественности и способствовавшие поиску национальных основ образования, развитию интереса различных слоев общества к русскому языку как культурному ориентиру общественной жизни. В ответ на чрезмерное использование иностранных слов в русской речи был основан в 1907 г. Союз ревнителей русского слова, ставивший своей целью «пробуждать в русском обществе уважение к самобытности и коренным свойствам чистой русской речи, поддерживать и развивать любовь к ней и способствовать сближению книжного языка с общенародным»¹. Основной задачей Союз ревнителей русского слова видел «освобождение нашего современного книжного языка от излишних иностранных слов и оборотов речи, в разработке богатств русского народного языка»², тем самым повышение его образовательного значения в русском обществе, семье и школе.

Также в начале XX в. в Петербурге было создано «Общество улучшения средней школы». В протоколе его заседания от 12 марта 1907 г. ясно обозначена роль русского языка в деле нравственного воспитания юных граждан. Обосновывая необходимость воспитания молодых поколе-

¹ Предполагаемый устав Союза ревнителей русского слова // Русская школа. 1895. № 7–8. С. 398–405. С. 398.

² Там же.

ний в духе национальной гордости и патриотизма, «Общество улучшения средней школы» видит задачу школы в воспитании граждан, любящих родину и преданных государственным интересам России, и считает русский язык основным средством культурного развития русской нации. «...Наша средняя школа, — отмечается в программном заявлении Общества, — путем религиозно-нравственного воспитания, изучения родного языка, литературы, истории и географии России и русского права должна развивать в учащихся уважение к сознательной государственной работе предшествовавших поколений, преданность закону и порядку в жизни и сознание прав и обязанностей господствующей в государстве русской народности и вообще чувство русского национального достоинства»¹.

Необходимо отметить, что многие учительские союзы и общества признавали необходимость использования родного языка в образовательном процессе. Например, в июне 1907 г. в местечке Юстила (Финляндия) на IV съезде Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию было признано необходимым преподавание на родном языке учащихся, введение новых методов преподавания, учебных руководств, пособий и книг для чтения учащихся и упрощение правописания².

Наиболее полно проблемы преподавания русского языка в средней школе были рассмотрены на Первом всероссийском съезде городских учителей 7–14 июня 1909 года. Согласно Протоколу № 2 от 8 июня 1909 г. одним из основных вопросов, волновавших педагогов, был следующий: при крайне малом количестве часов русского языка, что следует изучать — грамматику или литературу. На первое место комиссия поставила вопросы преподавания литературы: «Воспитательное значение грамматики признать нельзя: ни понять, ни полюбить ее дети не могут... Следует положить в основу его [курса русского языка], кроме художественного начала, содержание литературных идей, т. е. изучать с учащимися самую жизнь, поскольку она отражена в изящной литературе, доступной их пониманию»³. Поскольку, по мнению педагогов, русский язык являлся центральным предметом в школе, то он посредством литературного материала должен помочь учащимся «выяснить свое отношение к себе, к человеку, к обществу, к природе, к искусству, к науке, к общественной жизни, к религиозным вопросам, тем нравственным и общественным устоям и законам, которыми жило человечество раньше, которыми живет теперь, и к тем формам будущей жизни, которые уже наметило человечество»⁴.

¹ Хроника. Петербургское «Общество улучшения средней школы» // Вестник воспитания. 1907. № 4. С. 78–79. С. 78.

² Теблев Б. К. Хроника общественно-педагогического движения 1895–1917 гг. // Советская педагогика. 1991. № 2. С. 120–124, С. 124.

³ Труды первого всероссийского съезда учителей городских по положению 1872 г. училищ 7–14 июня 1909 г. СПб., 1910 г. 482 с. С. 112.

⁴ Там же. С. 118.

Используя данные психологии, участники Первого всероссийского съезда городских учителей пришли к выводу, что школа должна заняти-ся гармоническом образовании человека, т. е. развивать умственные, нравственные и эстетические стороны, заложенные в душе ребенка. Исходя из этого, все занятия в школе, а занятия русским языком особенно, должны быть приспособлены к интересам и запросам детской психологии и «должны подготавливать ребенка к пониманию жизни»¹.

Также на этом съезде было четко определено образовательное и практическое значение русского языка как предмета преподавания. По мнению педагога В. А. Самсонова, в практическом отношении курс русского языка должен развить навыки правильного произношения и письма. Но гораздо ценнее его образовательное значение, которое заключается в изучении «со-держания идей, образов и картин, не запоминания их, а понимания, и в развитии способности самостоятельно понять те идеи, образы и картины, с которыми человеку придется познакомиться на самостоятельном чтении»².

Таким образом, возникновение учительских обществ и союзов и проведение учительских съездов по проблемам преподавания русского языка говорит о повышенном интересе к изучению русского языка в российс-

ком обществе, его образовательному и воспитательному значению, выделению его в качестве основы школьного образования.

Исследования педагогов, философов, общественных деятелей, представителей различных педагогических течений способствовали не только дальнейшей теоретической разработке, но и практическому разрешению вопроса о значении и роли русского языка. Об этом говорит проект Всероссийского съезда преподавателей русского языка средней школы, который планировали провести в 1917 г. и разнообразный круг вопросов, планировавшихся к обсуждению: «место и конечная задача преподавания русского языка в общеобразовательной средней школе; влияние общего строя современной русской школы на преподавание русского языка и литературы; русский язык в школах, где он не является родным для учащихся»³.

Таким образом, можно утверждать, что российское общество не раз переживало коренные переломы традиционных культурных устоев, но всегда находило силы в возвращении к своим духовным и культурно-историческим ценностям, а русская классическая литература, русский язык всегда были и остаются основами этих ценностей. Проблемы сбережения русского языка, литературы и культуры на протяжении нескольких сто-

¹ Там же. С. 142.

² Самсонов В. А. Учебный план и примерная программа занятий по русскому языку в 4-классных училищах // Труды Первого всероссийского съезда учителей городских по положению 1872 г. училищ 7–14 июня 1909 г. СПб., 1910 г. 482 с. С. 172.

³ Проект Всероссийского съезда преподавателей русского языка средней школы // Родной язык в школе. 1916. № 7. С. 266.

лений остаются вопросами национальной безопасности, сохранения своей идентичности в глобальном мире. Это не только связь с историей и культурой своего Отечества, но и фактор

объединения людей в нацию, необходимое условие для формирования этнической идентификации и национального самосознания народа.

Список литературы

1. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш. И. Ганелин. — М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. — 304 с.
2. Заседание Общества русской словесности. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/52007>.
3. Мерзляков, А. Ф. Краткое начертание теорий изыскной словесности / А. Ф. Мерзляков. — М.: В Университетской Типографии, 1822. — 328 с.
4. Народное образование в России. Исторический альманах / Гл. ред. А. Кушнир. — М.: Народное образование, 2000. — 393 с.
5. Общество любителей Российской словесности при Московском университете. Историческая записка и материалы за сто лет. — М.: Печатня А. И. Снегиревой, 1911. — 200 с.
6. Предполагаемый устав Союза ревнителей русского слова // Русская школа. — 1895. — № 7–8. — С. 398–405.
7. Проект всероссийского съезда преподавателей русского языка средней школы // Родной язык в школе. — 1916. — № 7.
8. Прокопович-Антонский, А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский // Народное образование в России. Исторический альманах. — М.: Народное образование, 2000. — С. 155–166.
9. Прокопович-Антонский, А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский // Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика, 1985. — 480 с. — С. 349–364.
10. Самсонов, В. А. Учебный план и примерная программа занятий по русскому языку в 4-классных училищах / В. А. Самсонов // Труды Первого всероссийского съезда учителей городских по положению 1872 г. училищ 7–14 июня 1909 г. — СПб.: Типография Монтвида, 1910 г. — 482 с. — С. 172.
11. Тебиев, Б. К. Хроника общественно-педагогического движения 1895–1917 гг. / Б. К. Тебиев // Советская педагогика. — 1991. — № 2. — С. 120–124.
12. Труды первого всероссийского съезда учителей городских по положению 1872 г. училищ 7–14 июня 1909 г. — СПб.: Типография Монтвида, 1910 г. — 482 с.
13. Хроника. Петербургское «Общество улучшения средней школы» // Вестник воспитания. — 1907. — № 4. — С. 78–79.

В. Б. Помелов

**ВЯТСКОЕ ГУБЕРНСКОЕ
ЗЕМСКОЕ УЧИЛИЩЕ
«ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ
СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ И
ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
И ПРИГОТОВЛЕНИЯ
НАРОДНЫХ УЧИТЕЛЕЙ»**



УДК 378.4(470.342)

ББК 74.03(28-8 Вят)5-41

В статье излагается история замечательного профессионального учебного заведения, которое было открыто в г. Вятке в 1872 г. под влиянием реформ, проводимых императором Александром II. Раскрываются особенности его работы, дается характеристика преподавателей и просветительской деятельности выпускников.

Ключевые слова: Вятское губернское земское училище для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовки учителей; К. П. Победоносцев; Л. Н. Толстой; С. А. Рачинский; Д. А. Толстой; Г. А. Рудинский; П. А. Герман; М. Л. Песковский; И. В. Ишерский; С. Н. Халтурин.

V. B. Pomelov

**THE VYATKA GUBERNIAN
ZEMSTVO AGRICULTURAL,
TECHNICAL AND TEACHERS' SCHOOL**

The article deals with the history of the remarkable professional school in the town of Vyatka, which was opened in the year of 1872 as a result of the influence of the reforms of the Emperor Alexander II. The peculiarities of the work of this school are shown; the characteristics of the teachers of the school, as well as the enlightenment activities of its graduates are depicted.

Key words: The Vyatka gubernian zemstvo agricultural, technical and teachers' school; K. P. Podedonoszev; L. N. Tolstoy; S. A. Rachinsky; D. A. Tolstoy; G. A. Rudinsky; P. A. German; M. L. Peskovsky; I. V. Ishersky; S. N. Khalturin.

Начиная с 1864 г. в России стали создаваться земства — органы местного самоуправления, на которые возлагались функции организации «местной жизни» и ее улучшения в сфере учреждения больниц, приютов, прокладки дорог и строительства мостов, организации книжных и аптечных складов, развития потребительской кооперации и, разумеется, народного просвещения¹.

Открытие земских учреждений и общее ускорение общественно-хозяйственных отношений в 1860-х гг. в России вызвали потребность в значительно большем, нежели прежде, количестве учительских кадров, особенно на селе. Поэтому открытие учительских семинарий получило распространение в последней трети XIX в.

В Вятской губернии, одном из крупнейших по территории и численности населения регионов Российской империи, подготовка учительских кад-

ров велась лишь в губернском женском епархиальном училище и губернской мужской духовной семинарии, а также в восьмом (педагогическом) классе I-й Вятской женской гимназии². Однако для указанных учебных заведений подготовка учителей не была основной задачей; она, эта задача, решалась попутно и, главным образом, для желающих. Так, обучаться в 8-м педагогическом классе было вовсе не обязательно.

Повышению методического уровня учителей в определенной степени способствовали курсы и съезды. Но они проводились нерегулярно и охватывали сравнительно небольшое количество педагогов. К тому же, эта форма повышения квалификации ни в коей мере не могла заменить собой стационарные профессиональные учебные заведения и могла служить лишь хорошим дополнением педагогических семинарий и училищ³.

¹ Помелов В. Б. Деятельность вятского земства по обеспечению совершенствования учебной работы в школах // Местное самоуправление в России: традиции и современность (к 150-летию земской реформы): материалы всероссийской научной конференции. Киров, 7 октября 2014 г. / сост. М. С. Судовиков. Киров, 2014. С. 28–36. С. 28–29.

² Помелов В. Б. Из истории развития профессионального педагогического образования в Вятской губернии (Кировской области) // Актуальные проблемы модернизации дошкольного образования в условиях гуманизации российского образования: материалы всероссийской научно-практической конференции 13–15 ноября 2003 г. / сост. Н. С. Александрова. Киров, 2003. С. 4–7.; Помелов В. Б. Из истории развития системы повышения квалификации учителей на вятской земле // Образование в Кировской области: научно-методический журнал. Киров, ИРО Кировской области. 2013. № 3. С. 8–11; Помелов В. Б. Начальные шаги в деле подготовки учителей в Вятской губернии // Вхождение ребенка дошкольного возраста в систему российского образования: позиции ребенка, родителя и педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции / научн. ред. Л. Н. Вахрушева и С. В. Савинова. Киров, 2007. С. 416–423; Помелов В. Б. Страницы истории педагогического образования Вятского края (до 1914 г.) // Вятский государственный гуманитарный университет. 1914–2004 / отв. ред. М. С. Судовиков. Киров, 2004. С. 9–29.

³ Помелов В. Б. Организация учительских курсов и съездов в Вятской и в соседних с ней губерниях (вторая половина XIX в. – 1917 г.) // Научный вестник Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института: научно-методический журнал. 1998, № 1. С. 15–22.

Таким образом, всего этого было крайне мало для решения задачи подготовки достаточного количества педагогических кадров для школ как с количественной стороны, так и с качественной стороны, особенно в силу того, что с 1867 г., когда в Вятской губернии было учреждено земство, стало открываться все больше школ, причем школ более высокого уровня по сравнению с церковно-приходскими, и, соответственно, усиливалась потребность в квалифицированных учительских кадрах, в педагогах, которые владели бы не только содержанием учебного предмета и методикой его преподавания, но также и основами современной для того времени техники и сельского хозяйства. Эта идея — идея сочетания педагогического и технического начал в подготовке учителей — была для того времени прогрессивной и новой, да и сейчас остается актуальной.

В ряде публикаций советского периода¹ с позиций господствовавшей в то время марксистско-ленинской идеологии давалась преимущественно критическая оценка деятельности многих из правительственных семинарий; подчеркивался верноподданнический характер воспитания в этих учебных заведениях.

При этом царское правительство действительно стремилось ограничивать деятельность земских учительских семинарий и насаждало правительственные семинарии. Да и представители духовенства резко

выступали против самой идеи открытия земских учительских семинарий, считая, что правительственные семинарии, пусть и крайне немногочисленные, вполне справляются с задачей подготовки учительских кадров.

При этом они ссылались на мнение обер-прокурора Святейшего Синода Константина Петровича Победоносцева, для которого идеалом учителя был глубоко преданный вере и престолу крестьянин, окончивший деревенскую школу. Задача подготовки учительских кадров была им сформулирована следующим образом: «Лучшие ученики из окончивших курс окрестных школ, проучившись три года, занимаясь в то же время в школьном саду и огороде и на школьной пасеке, поступали бы в учителя деревенских школ грамоты на зиму с тем, чтобы летом возвращаться к занятиям сельскохозяйственным в своих семьях. Такие учителя-пахари из местных крестьян суть лучшие проводники церковно-правительственного просвещения»².

К сожалению, эта точка зрения поддерживалась не только министром народного просвещения графом Д. А. Толстым, что было вполне естественно, но даже такими передовыми деятелями, как С. А. Рачинский и Л. Н. Толстой. Л. Н. Толстой доказывал, что следует не столько учить крестьянских детей, сколько самим учиться у них, и что лучший учитель это малообразованный учитель-крестьянин. Профессор Сергей Алек-

¹ Арсеньев А. М. Против идеализации учительских семинарий // Советская педагогика. 1947. № 12. С. 43–48.

² К 25-летию церковно-приходской школы в Вятской губернии. Вятка, 1909. 19 с. С. 18.

сандрович Рачинский, добровольно сменивший университетскую кафедру на должность деревенского учителя, писал в «Заметках о сельской школе», что если чему полезному он и научился в течение своей школьной практики, то не от записных педагогов, не от учителей казенного издательства, но от учителей-крестьян¹.

Вопрос о специализированной подготовке учительских кадров и открытии семинарии впервые был поднят в докладе Вятской губернской земской управы в 1867 г., т. е. в год начала работы земских учреждений «на Вятке». (Земство было введено в Вятской губернии не в 1864 г., как это имело место в ряде регионов страны, а в 1867 г.).

В 1868 г., спустя год губернское земское собрание вновь обратилось к этому вопросу. Доклады губернской земской управы в вопросе о подготовке учительства подверглись критике со стороны гласных-священников (Зубарев, Изергин, Фармаковский), считавших, что достаточно имеющих учебных заведений (епархиальное училище, духовная семинария и педагогический класс женской гимназии) для подготовки учителей. Открытие же специальной семинарии потребует от земства значительных средств. К тому же, как заявил Фармаковский, «крестьянских детей оторвем от сохи, и они не захотят стать крестьянами»².

С целью ликвидации нехватки учителей Зубарев предложил предоставить духовенству автоматически звание учителя. Гласный Тучемский выдвинул предложение просить духовное ведомство сделать распоряжение о том, чтобы закончивших духовную семинарию не посвящали в сан до тех пор, пока семинарист не прослужит учителем два года в начальной школе³.

Ему возразил гласный Орлов, заявивший, что было бы ошибкой думать, что учителями в народных школах могут быть исключительно или преимущественно сельские священники. Выпускники духовной семинарии рассматривают работу в школе как временное занятие. Поэтому необходима специальная учительская семинария, в которой воспитанники готовились бы к званию учителя и смотрели бы на это звание не как на переходное состояние, а как на профессию всей своей жизни, подобно другим специалистам: врачам, архитекторам, лесничим и пр.⁴. Таким образом, с первого же года своей работы Вятское земство поставило вопрос об организации учительской семинарии. Духовенство же выступило против этой идеи.

Между тем, как отмечается в докладе губернской земской управы губернскому собранию в 1867 г., почти все местные управы отмечали нехватку

¹ Помелов В. Б. Вятская земская учительская семинария: краткая история // Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии: материалы научно-практической конференции / научн. ред. М. С. Судовиков. Киров, 2007. С. 102–112. С. 103.

² Протоколы губернского земского собрания. Вятка, 1868. 212 с. С. 111.

³ Там же С. 111.

⁴ Там же. С. 112.

ку учителей. Вот почему губернская земская управа и настаивала на том, чтобы рассмотреть вопрос подготовки учителей «во всех подробностях», поскольку «одна из главных причин, от которой, по заявлению управ, зависит успех народного образования, — есть хороший состав преподавателей и преподавательниц в школе»¹, что без подготовки учителей «все затраты земства, как бы они ни были велики, не принесут желаемой пользы»².

Духовенству же в деле народного образования должна быть отведена та доля участия, которая может быть для него действительно выполнимой, и предоставляется во всех учебных заведениях, а именно: преподавание Закона Божия.

Губернская земская управа сформулировала требования к учителю земской школы: «Наставником училища должно быть лицо, которое могло бы отдаться делу преподавания всецело и исключительно. Обладая известными знаниями и достаточной педагогической подготовкой, наставник сельского училища обязан постоянно следить за развитием своих питомцев, наблюдать особенности характера и изучать способности и привычки каждого из них, а все это более или менее возможно только тогда, когда он будет находиться при училище неотлучно, не отвлекаясь никакими другими занятиями и обязанностями; вместе с тем на-

ставник должен быть прочен на своем месте, то есть самым неблагоприятным образом действует на преподавание и успехи учащихся и перемена лиц, занимающихся обучением. Все эти условия невыполнимы для лиц духовных. В земских собраниях слышатся мнения, что наставниками должны быть лица не из духовенства»³.

Вятское губернское земство ставило перед школой задачи, выходящие за пределы простой грамотности. Главную цель просвещения передовые вятские земцы видели в нравственном развитии народа, в «возвышении уровня его понятий». Учителя в школе не должны были ограничиваться обучением грамоте и превращать школы в писарские училища; им следовало сообщать крестьянским детям разнообразные полезные для жизни сведения, технические и хозяйственные знания⁴.

Все эти высокие требования могли быть реализованы лишь при условии открытия специального учебного заведения для подготовки такого рода учителей. Однако в 1867 г. идея его открытия еще не обрела реальные основания, и было решено в качестве временной меры обратиться в духовную семинарию с предложением о подготовке в стенах этого учебного заведения специальной группы учащихся для последующей их работы в школе. Воспитанники, предназна-

¹ Помелов В. Б. Страницы истории педагогического образования Вятского края (до 1914 г.) // Вятский государственный гуманитарный университет. 1914–2004 / отв. ред. М. С. Судников. Киров, 2004. С. 9–29. С. 15.

² Протоколы губернской земской управы. Вятка, 1868. 196 с. С. 146.

³ Постановления губернского земского собрания. Вятка, 1868. 260 с. С. 147.

⁴ Там же. С. 148–149.

чавшиеся в учителя, должны были изучать агрономию в часы, когда остальные семинаристы занимались «высшими богословскими науками».

Нужно ли останавливаться на том, какого рода ответ был получен на столь смелое предложение!? Таким образом, с самого начала своей деятельности в подготовке учителей земство сделало ставку на практическую подготовку вместо теологической схоластики.

Как явствует из вышеизложенного, обсуждение вопроса о подготовке учителей в Вятском губернском земстве вылилось в дискуссию о путях развития образованности и грамотности. Большинство гласных придерживалось прогрессивных, демократических позиций, что находило проявление в поддержке ими мнения о том, что существующие начальные школы дают лишь элементарную грамотность, но никак не подлинное образование. Само собой разумеющимся среди них было и мнение о неспособности силами одного лишь духовенства сдвинуть дело просвещения с «мертвой точки», тем более что общественное развитие в России требовало уже не просто грамотных людей, а значительного количества специалистов, обладающих достаточно глубокими научными знаниями и разнообразными техническими и сельскохозяйственными умениями и навыками.

Поэтому в различных регионах страны, наряду с ранее существовавшими начальными учебными заведениями, возникла необходимость открытия новых школ повышенного

типа, в которых бы, помимо получения учащимися общеобразовательных знаний, обеспечивалось усвоение ими сельскохозяйственных знаний и умений, овладение основами ремесел. Было очевидно, что учителями в таких школах могут быть лишь лица, получившие специальную подготовку в училищах, учебный план и программа обучения в которых предусматривали, помимо общеобразовательной, техническую и сельскохозяйственную, а также и педагогическую подготовку своих воспитанников.

Учитывая важность вопроса подготовки учителей Вятское губернское земское собрание поставило задачу разработки проекта создания в губернии нового типа начальной школы и специального училища по подготовке учителей. Уездные училища должны были взять на себя решение задачи по материально-хозяйственному обеспечению на местах начальных школ нового типа.

Активное участие в разработке проекта училища принял первый председатель губернской земской управы, прогрессивный общественный деятель и просветитель Матвей Матвеевич Синцов. Он разделял взгляды Н. Г. Чернышевского, был разносторонне образованным человеком. Синцов ознакомился с работой ряда земств по народному образованию и даже с состоянием работы школ в нескольких странах. По его предложению была создана особая комиссия по подготовке открытия училища, на заседании которой М. М. Синцов выступил с докладом, в котором из-

ложил основные предложения по организации училища¹.

Намерения Вятского губернского земства по открытию училища стали известны в других губерниях. Представитель Дерптской учительской семинарии Белов изложил в адресованном Вятскому губернскому земству письме преимущества *немецкой* учительской семинарии, по образцу которой строилась работа Дерптской семинарии, перед проектируемым вятчанами училищем. Однако Синцов и его единомышленники отвергли идею академизма и излишней теоретичности обучения, положенную в основу организации немецких семинарий. Идея проекта Синцова состояла в том, что учителя, получившие подготовку в проектировавшемся земством училище, должны были, помимо общего образования, получать основы сельскохозяйственного, технического и педагогического образования.

Именно такое «Губернское земское училище для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и приготовления народных учителей», — таково официальное название училища, — и было открыто в городе Вятка 8 ноября 1872 г.

Поначалу оно размещалось в наемном помещении. Вскоре для него были выделены три здания, которые занимали целый квартал на тогдашней окраине города, называемой Всполье, по улице Спасской, вблизи ул. Гласисной (ныне Октябрьский проспект). (В одном из них, каменном, двухэтаж-

ном, ныне находящемся в аварийном состоянии, в советское время располагалась травматологическая больница, затем зуботехническое отделение медицинского училища).

В одноэтажном здании находились класс химии, химическая лаборатория и гимнастический зал. Два других здания были двухэтажными. В первом из них разместились два учебных класса, физический, естественно-исторический и историко-этнографический кабинеты, библиотека и канцелярия; во втором — сельскохозяйственный класс и сельскохозяйственный музей, кабинет технических производств, слесарная, столярная, токарная, переплетная мастерские, локомобиль, сверлильные и строгальные машины. В отдельных зданиях находились начальная образцовая школа, кузница с двумя горнами, молотилка, амбар, ферма (лошади, крупный и мелкий рогатый скот). Была устроена метеостанция.

Училищу было выделено 30 десятин земли. Училище выписывало значительное количество журналов, среди которых были «Семья и школа», «Педагогический сборник», «Народная школа».

В 1873 г. училище купило у губернской публичной библиотеки, влачившей в тот период жалкое существование, принадлежавший ей «музеум», и, тем самым, спасло его от разорения. Коллекция «музеума» включала три отдела: естественно-исторический, исторический и сельскохозяйственный; была богатая коллекция старин-

¹ Помелов В. Б. Фармаковские – Синцовы – Бараковы // Герценка: Вятские записки: научно-популярный альманах: вып. 24. / ред. кол. Н. П. Гурьянова (сост.). Киров, 2013. С. 36–49.

ных монет и т. п. Экспонаты использовались в учебно-воспитательном процессе. Позднее данная коллекция составила основу Вятского краеведческого музея.

Училище расходовало немало средств на укрепление материальной базы. Так, только в 1873 г. было израсходовано: на приобретение книг — 1168 руб., на физико-технологическую лабораторию — 1300 руб., на естественно-историческую и физическую лаборатории — 933 руб., на содержание мастерских — 1549 руб., на работу на «опытно-практических полях» — 2345 руб.

В первый год работы библиотека насчитывала 794 наименований книг (всего 1869 томов). Вятский землец Василий Иванович Малинин в письме к казанскому издателю и журналисту Н. Я. Агафонову с восторгом перечислял материальные возможности училища и называл его Вятским университетом, технологическим институтом, земледельческой академией и педагогическим институтом вместе¹.

Первый директор земской семинарии Г. А. Рудинский ранее работал хранителем музея Казанского университета, служил агрономом, был доцентом Ново-Александровского института сельского хозяйства и лесоводства. С 1774 г. директором стал Петр Александрович Герман, окончивший университет со степенью кандидата математики. В 1776 г. его перевели в Казань, и директором стал Л. Н. Ла-

говский, в 1877 г. — Л. Н. Шмаков, в 1878 г. — В. Н. Виноградов, ранее работавший директором Екатеринбургского реального училища.

Среди преподавателей был выпускник Санкт-Петербургского земледельческого института, автор ряда работ в области сельского хозяйства, преподаватель сельскохозяйственных и технических дисциплин Василий Григорьевич Котельников, покровительствовавший учащемуся Степану Халтурину. Выпускник Московского технического училища Василий Николаевич Пантелеймонов, имевший звание «ученого мастера», преподавал в училище черчение, рисование и ремесла.

Будущий преемник И. Н. Ульянова в должности инспектора народных училищ Симбирской губернии Иван Владимирович Ишерский преподавал русский язык и методику его преподавания, историю и пение. Ранее он окончил Казанскую духовную академию. Одновременно он работал в епархиальном училище и духовной семинарии, где преподавал философию, педагогику, психологию и пение.

Сохранившиеся протоколы «разбора уроков», данных семинаристами, свидетельствуют о большой эрудиции методиста Ишерского, его педагогическом такте и умении глубоко вникать во все стороны педагогического процесса. В процессе обсуждения он обращал внимание учащихся на необходимость соблюдения основных

¹ Помелов В. Б. Вятское губернское земское училище «для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовки учителей» // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012. № 3 (3). С. 128–135. С. 130–131.

дидактических принципов (посильность, последовательность изложения материала и др.), придавал большое внимание живости и занятости всех учеников на уроке, дисциплине и правильности речи, умению учителя держаться в классе¹. Впоследствии этот видный просветитель переехал в Симбирскую губернию, где работал в 1877—1886 гг. в должности инспектора 3-го района (Алатырский и Буинский уезды), а в 1886—1908 гг. — директором народных училищ Симбирской губернии.

Примечательной личностью был известный педагог, публицист и писатель Матвей Леонтьевич Песковский, приходившийся родственником семьи Ульяновых. Его женой была Екатерина Ивановна Веретенникова, двоюродная сестра В. И. Ленина по линии матери. Мать Екатерины Ивановны Анна Александровна была старшей сестрой Марии Александровны Ульяновой, матери В. И. Ленина. М. Л. Песковский принимал участие в судьбе А. И. Ульянова и ходатайствовал, хотя и безуспешно, о его помиловании.

М. Л. Песковский родился в Витебской губернии 1 (13) января 1843 г. Окончил курс в Санкт-Петербургском университете по естественному факультету. Поселился в Вятке в 1872 г. (проживал в доме купца И. С. Колошина, ныне ул. Спасская, 45) и принимал активное участие в учреж-

дении семинарии, в 1873—1874 гг. состоял ее преподавателем.

В Вятке он познакомился со ссыльным Ф. Ф. Павленковым. Последний впоследствии основал серию книг под названием «Жизнь замечательных людей», в которой издал книги М. Л. Песковского о генералиссимусе А. В. Суворове, известном земском деятеле, проявившем себя в области организации сельской школы Н. А. Корфе, педагоге К. Д. Ушинском (с ним Песковский был знаком лично). (Впоследствии эта серия была продолжена в советское время А. М. Горьким, выходит и сейчас).

С 1875 г. М. Л. Песковский жил в Санкт-Петербурге, занимался литературно-журналистской и педагогической деятельностью. В дальнейшем он активно сотрудничал в газетах «Голос», «Русское Обозрение», «Молва», «Порядок»; писал в «Вестнике Европы», «Русской Мысли», «Русской Старине», «Русской Школе», «Нови» и других. Им были изданы такие труды, как «Роковое недоразумение. Еврейский вопрос, его мировая история и естественный путь к разрешению» (1891), «В глуши» (1893). Умер 29 января (11 февраля) 1903 г. в больнице для душевнобольных².

После отъезда Песковского из Вятки преподавателем естествознания (в 1877—1880 гг.) был Николай Иванович Асаткин (1849—1918), выпускник Санкт-Петербургского универ-

¹ Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с. С. 14.

² Помелов В. Б. М. Л. Песковский: штрихи к портрету // Одиннадцатые Герценовские чтения: материалы Всерос. науч. конф. (Киров, 11-12 апр. 217 г.); ред. кол.: Н. П. Гурьянова [и др.]. Киров. Издательский дом «Герценка», 2017. С. 156—166. С. 159.

ситета, ученик гениального химика Д. И. Менделеева. После закрытия земского училища он преподавал в открывшемся на его месте реальном училище. Впоследствии был организатором в г. Орлове женской гимназии и реального училища. В ознаменование его заслуг в 1912 г. в реальном училище уездным земским собранием была учреждена стипендия имени Н. И. Асаткина. В 1918 г. этот замечательный педагог и самоотверженный просветитель был расстрелян большевиками без суда и следствия.

Таким образом, в земском училище был собран квалифицированный педагогический состав. Примечательно, что не только все преподаватели, но даже лаборанты имели высшее университетское образование. Так, помощник преподавателя сельского хозяйства В. Ф. Грачев окончил Петровскую академию сельского и лесного хозяйства, лаборант И. А. Желиховский окончил Казанский университет.

Губернское земство затратило на строительство зданий, приобретение учебных пособия и оборудования 55993 рубля. В 1874–1875 учебном году в училище было 95 учащихся, из них 46 губернских и 23 уездных стипендиатов.

Учащимися были дети крестьян, духовенства, мещан, купцов, низших чинов в возрасте от 15 до 26 лет. Программа обучения в семинарии была рассчитана на 4 года и была шире курса реального училища. Помимо изучения общеобразовательных предметов в зимнее время, учащиеся осваивали кузнечное, слесарное, токарное ремесла, переплетное дело, ажурное

лите. Учебные занятия проходили в основном зимой а практика осуществлялась преимущественно летом. В теплое время года учащиеся работали на земельном участке, где осваивали передовые приемы агрономии и ухода за животными. Много внимания уделялось освоению технологии выполнения столярного, слесарного, токарного, переплетного, кузнечного ремесел, а также изучению основных отраслей сельского хозяйства.

Несмотря на то что юноши много трудились, по свидетельству М. Л. Песковского, воспитанники семинарии поражали всех своим бодрым видом и цветущим здоровьем.

В процессе обучения широко применялись методы экскурсии, постоянно велись фенологические наблюдения. Дважды в год проводились экзамены. Преподаватели стремились к разумному сочетанию усвоения теоретических знаний и практических занятий.

Учащиеся имели возможность пользоваться фондами губернской публичной библиотеки. Для проведения практических занятий в семинарии были устроены соответствующие мастерские; среди прочих были даже мебельная мастерская, библиотека, метеостанция, опытная (как тогда говорили «образцовая») школа для прохождения педагогической практики старшекурсников в составе четырех классов по 15 учащихся в каждом.

В первых трех классах занимался учитель И. М. Люстрицкий. Охотно проводили «сверхурочные» уроки в школе учащиеся Увицкий, Колобов, Котельников, Башкиров. Следует от-

метить хорошо поставленную педагогическую практику. Ее руководитель — опытный методист Иван Владимирович Ишерский — требовал от практикантов тщательной подготовки к первым, самостоятельно проводившимся ими урокам. По окончании практики организовывалась конференция, на которой подводились итоги, происходил разбор уроков.

Учащиеся несли дежурство на ферме, скотном дворе и в мастерских. Ферма имела участок в 30 десятин. 1,25 га приходились на опытное поле, 0,5 га занимали сеяные травы. Практиковался восьмипольный севооборот. Сажали картофель, овощи, лен. 1 гектар приходился на лесной питомник. Учащимися под руководством педагогов проводился полный цикл сельскохозяйственных работ. Причем он был организован таким образом, что в течение четырех лет обучения учащиеся осваивали все необходимые сельскохозяйственные и ремесленные работы.

В своих воспоминаниях о годах учебы в училище Петр Николаевич Халтурин отмечал, что много внимания в процессе обучения уделялось даже таким сугубо специальным производствам, как паточное дело, выварка сахара из свеклы, пивоварение и т. п.¹

И все-таки важнейшим делом была учеба. В учебный план, например, 1877–1878 учебного года входили такие предметы, как Закон Божий, русский язык, алгебра и геометрия, физика и физическая география, гео-

графия, история, естественная история, химия, технология производства, сельское хозяйство, механика, педагогика и методика преподавания, пение, черчение, ремесла, практические занятия в школе, практические занятия химией и технологией, практические занятия сельским хозяйством. На занятия ремеслами в первый и второй год обучения отводилось по 10 часов в неделю. Всего недельная загруженность составляла в 1–4 классах соответственно 34, 36, 38 и 31 час.

Изучение учебного плана училища дает основание предполагать, что программа обучения по своему разнообразию и объему соответствовала гимназической (отсутствовали только иностранные языки). Если же учесть то обстоятельство, что в учебном плане большое место занимали практические дисциплины, то следует признать, что это было своеобразное, не умещавшееся в обычные рамки учебного заведения. К тому же, в училище была организована курсовая система работы, приближавшая его в этом отношении к вузу.

В делах училища сохранились отзывы профессоров Казанского университета П. Котельникова, Булича, Мельникова, Н. Осокина (соответственно по математике, русскому языку, естествознанию, истории), которые в разные годы инспектировали это учебное заведение. Все они отмечают большой объем программы, причем последний отмечал «ненужность сообщения политических сведений» учащимся.

¹ Соболев В. А. Степан Халтурин. Киров, Киров: кн. изд-во, 1957. 80 с. С. 12.

Заслуженная популярность учителя привела к тому, что в него стремились перейти на учебу учащиеся других учебных заведений. Так, в 1874 г. из уездных училищ перешел 21 человек, из гимназии — 7, из духовной семинарии — 4. В мае проводились годовые экзамены, причем учащиеся 2 и 3 курсов сдавали экзамены еще и в августе, после полевой практики, с целью проверки прочности усвоения знаний.

В 1876 г. состоялся первый выпуск. Звание народных учителей получили А. Ашихмин, А. Васнецов, В. Ма-зунин, П. Халтурин, А. Шулятиков. Среди выпускников 1877 г. — известный в будущем известный историк Н. А. Спасский; в 1878 г. окончил учебу Александр Васнецов, один из шести знаменитых братьев Васнецовых.

Интересно проследить, как учились некоторые ученики училища. Степан Николаевич Халтурин поступил учиться в 1874 г. До этого он в 1871 г. окончил Орловское уездное училище. При поступлении в Вятское училище все экзамены сдал на отметку «3» (Закон Божий, русский язык, арифметика, география, история), но был принят в числе 36 человек из 54-х, подававших заявления, поскольку уездным земством он был обеспечен стипендией, а таким абитуриентам отдавалось предпочтение.

Учился С. Н. Халтурин по академическим дисциплинам плохо, все внимание обратил на участие в неле-

гальном кружке и на изучение ремесел. На заседании педагогического совета от 14 августа 1875 г. принимается решение: «Степана Халтурина исключить из списков».

Его брат Петр Халтурин учился, напротив, хорошо. За первый год обучения из 12 отметок — три «пятерки». В итоге училище окончил успешно. Двоюродный брат Халтуриных Петр Башкиров учился только на «пять». Впоследствии он удивлял глубиной своих познаний профессоров Санкт-Петербургского университета.

М. А. Песковский, вспоминая годы работы в училище, писал о нем в своем очерке «Вятский край», опубликованном в популярном в те годы многотомном альманахе-энциклопедии «Живописная Россия»: «В этом оригинальном учебном заведении все было своеобразно, и каждая особенность имела разумное основание»¹.

«Семинария, — вспоминал М. А. Песковский, — ни в чем не носила на себе отпечаток школьного духа, — напротив, она более тяготела к типу высших учебных заведений, чем средних. Точно так же и воспитанникам семинарии совершенно чужд был школьный дух. Из вчерашних школьников они, незаметным для самих себя образом, обращались в серьезные молодых людей. Эта благодатная метаморфоза происходила под влиянием той массы серьезного труда и ответственного дела, посредством которых семинария разом овладевала

¹ Песковский М. А. Вятский край с. 89 // Живописная Россия — отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении: в 12 т. / ред. П. П. Семенов-Тянь-Шанский. Т. 8. Часть 2. Среднее Поволжье и Приуральский край. М.: СПб.: Тов. М.О. Вольф, 1901. С. 69–99. С. 89.

учащимися, стряхивала с них школьное обличье и придавала им подобие солидных студентов. Воспитанники учительской семинарии не только приобретали солидные и разносторонние общеобразовательные познания, но и воспитывали у себя сильные, выносливые в физическом отношении руки, — были одинаково пригодны для снискания себе насущного пропитания и интеллигентною работою, и физическим трудом. Это именно и привлекало в учительскую семинарию не только учеников старших классов из местных среднеучебных заведений, но и из центральных русских губерний, отстоящих от Вятки за тысячи верст»¹.

В семинарию тянулись молодые люди из центральных губерний России, и все, имевшие случай ознакомиться с жизнью семинарии, признавали ее лучшим из русских среднеучебных заведений, отводя ей безусловно первое место в ряду российских учительских семинарий, признавая ее «семинарией семинарий».

Особенностью семинарии было и то, что ее воспитанники, представлявшие собой наиболее интеллектуально подготовленную и в то же время, несомненно, политически наиболее ангажированную часть вятской молодежи, были тесно связаны со ссыльными. Последних в 1872 г. в Вятской губернии под надзором полиции состояло более пятисот человек, в том числе в самой Вятке от двухсот до трехсот. Почти все они имели какую-либо

специальность, и их брали на службу главным образом на канцелярские должности.

Вятские губернаторы характеризовали их как людей образованных, но зачумляющих своими идеями молодых людей, особенно из числа учителей и воспитанников учительской семинарии, которые, по его словам, в свою очередь, становились «заразой» для учащихся других учебных заведений, поскольку проявляли стремление к распространению противоправительственных идей.

Таких подозрительных семинаристов в полицейских списках в конце 1870-х гг. числилось 77. Среди них проводились обыски, допросы. И не зря. В училище развернулась работа двух подпольных кружков народнического толка. В одном из них, в частности, состоял Степан Халтурин, в другом — его брат Петр и Башкиров. П. Н. Халтурин вспоминал: «На собраниях велись споры на общественно-политические темы, читали книги, вроде «Хитрая механика», пели революционные песни «Долго нас помещики душили», «Дубинушка»².

Молодежь мечтала об устройстве жизни по-новому. Степан Халтурин и его товарищи мечтали о поездке в Америку с целью устройства там коммуны. (Бросив училище, Степан Халтурин уехал в столицу и попытался осуществить свою мечту уехать в Америку. Однако в Санкт-Петербурге он и его товарищи попались на удочку афериста, выманившего у них

¹ Там же. С. 90.

² Стеклов Ю. М. Степан Халтурин. М., 1919. 78 с. С. 20.

деньги якобы для «выправления заграничных паспортов» и бесследно исчезнувшего). Вопрос об устройстве коммун обсуждался и в других кружках вятской молодежи. Так, учащийся училища Зот (Изот) Сычугов вместе со своим товарищем Семеном Вадиковским пытался создать трудовую коммуну в Уфимской губернии, но затея не удалась.

Министр просвещения граф Д. А. Толстой был обеспокоен положением дел в училище, и в мае 1878 г. вместе с попечителем Казанского учебного округа посетил Вятку. Министр остался доволен посещением мужской гимназии, ряда других учебных заведений, однако педагогические подходы, применявшиеся в земском училище, крайне не обеспокоили столичного начальника. С раздражением он выговаривал местному руководству за то, что земство пожелало усадить крестьянских мальчиков, взятых с поля, за изучение университетских предметов. Толстой предложил преобразовать это учебное заведение в реальное училище или учительскую семинарию.

Вскоре после отъезда министра в центральной печати начались резкие нападки в адрес семинарии, обвинения в крамоле. В защиту семинарии выступил прогрессивный журнал «Отечественные записки», что только подлило масла в огонь.

Обеспокоенность министра, как оказалось, не была напрасной. 5 февраля 1880 г. организатор «Северного союза русских рабочих», бывший учащийся Вятского училища Степан Николаевич Халтурин с целью покушения на императора Александра

II произвел взрыв в Зимнем дворце. (Сам император и царская семья не пострадали, зато погибли одиннадцать героев Балканской войны и несколько официантов).

Тем самым судьба училища была предрешена, и в тот же год оно было закрыто. Педагогический состав был полностью заменен, и на базе учительской семинарии было открыто Вятское реальное училище. С его образованием вятское земство было фактически вынуждено на деньги сельского населения давать образование более состоятельным горожанам. За восемь лет своей работы Вятская учительская семинария подготовила около сотни учителей. Всего училище сделало пять выпусков. Полный курс обучения прошли и выдержали выпускные экзамены 47 человек. Для такой огромной по территории и численности населения губернии, как Вятская губерния, этого было слишком мало. Однако, по общему мнению, выпускники Вятской учительской семинарии значительно выделялись среди основной массы сельского учительства своей эрудицией и педагогической культурой, знаниями и отношением к делу.

«Отечественные записки» называли их лучшими учителями народных училищ в губернии, ибо они несли в народ солидные знания в области педагогики и методики преподавания, сельского хозяйства, современной для того времени техники, ремесел.

В статье, посвященной училищу, отмечалось, что у учителей — выпускников училища «число учеников значительно увеличивается, что неко-

торые из них... открыли при школах ремесленные отделения и что, наконец, несколько человек занимаются в то же время хозяйством на своих землях или у частных лиц, как, например в Уржумском уезде»¹.

У училища были недоброжелатели и в самой Вятке. На одном из заседаний Вятского губернского земства гласный Тучемский заявил, что «мода на народных учителей из среды народа прошла».

«Отечественные записки» отреагировали на это заявление следующим образом: «Тучемскому не могло быть неизвестно слышать отзыв об учителях из этого училища не только от земцев, но и со стороны дирекции и инспекции народных училищ, которые не считают помехой делу верить в заведывание правительственными двухклассными училищами учителями, окончившим это земское училище»².

Журнал «Отечественные записки» тепло отзывался и о тех учителях, которые не проходили в училище полный курс обучения, а лишь сдавали в нем экзамены на получение звания народного учителя.

Об этих учителях в журнале было сказано следующее: «Эти лица пошли в народные школы и считаются теперь, как свидетельствуют... гласные на губернском собрании, лучшими учителями даже в тех уездах, где много есть учителей из окончивших курс духовной семинарии. Эти учителя — постоянные, не на один или два года,

пока хватит сил бороться с тяжелыми условиями нашей школьной жизни»³.

Как же сложились судьбы некоторых из наиболее известных учеников-выпускников училища? Александр Михайлович Васнецов в течение 13 лет работал учителем в селах Архангельское и Рой Вятской губернии. Много внимания в школах уделял обучению детей ремеслам и основам сельского хозяйства, написал две книжки для детей под общим названием «Русский школьник».

Еще один выпускник Николай Николаевич Хохряков стал известным художником, одним из основателей Вятского художественного музея. Вятский уроженец, гениальный живописец Иван Иванович Шишкин считал его своим любимым учеником. Ныне в г. Кирове (бывшей Вятке) есть музей Н. Н. Хохрякова. А в молодости Хохряков работал учителем в Улешской школе Ярской волости Глазовского уезда и Верхнеивкинской школе Орловского уезда Вятской губернии, а затем некоторое время учительствовал в Старо-Михайловском начальном училище Мензелинского уезда Уфимской губернии.

Брат Степана Халтурина Петр работал учителем в школах Орловского уезда, в частности, в с. Истобенске, вместе с Башкировым, а впоследствии перешел на агрономическую работу. П. Халтурин присутствовал на открытии в 1921 г. в Вятке памятника брату.

¹ Ил-ин. Вопрос о передаче Вятской учительской земской семинарии министерству. 1878, № 12. С. 216–233. С. 227.

² Там же. С. 229.

³ Там же. С. 226.

Этот памятник является единственным в России (в СССР) сохранившимся до наших дней скульптурным произведением, изваянным в соответствии с некогда знаменитым ленинским планом монументальной агитации и пропаганды. Согласно этому плану, по всей стране в 1920-е гг. были поставлены тысячи скульптурных изваяний Маркса, Энгельса, Лассалья, Спартака и других, как тогда выражались, борцов за народное дело. Построенные второпях, из некачественного материала, они вскоре разрушились. В итоге, на всю страну остался только один памятник С. Н. Халтурину в г. Кирове работы скульптора Н. И. Шильникова.

Основатель известной на Вятской Земле педагогической династии Николай Федорович Тепляшин всю жизнь работал в селах Вятской губернии. Он начинал педагогическую деятельность в Лудяно-Ясашском двухклассном училище Нолинского уезда. Здесь он организовал опытное поле, вел пропаганду сельскохозяйственных знаний среди населения. Затем работал в Мари-Малмыжском училище Малмыжского уезда и в с. Увят-Укля. Его дочери Антонина и Аполлинария также посвятили себя педагогическому делу.

В память о заслуженной учительнице школы РСФСР Аполлинарии Николаевне Тепляшиной, награжденной двумя орденами Ленина, до сих пор проводятся в г. Кирове так

называемые «тепляшинские встречи». Среди бывших учеников А. Н. Тепляшиной, например, писатель и общественный деятель Альберт Анатольевич Лиханов, кандидат технических наук, доцент Вятского государственного университета, потомок И.-В. Гёте Елена Павловна Столбова, врач Наталья Ильинична Кардакова и другие известные в Вятском крае люди. В честь А. Н. Тепляшиной в Кировской области в 2001 г. были учреждены премия и специальная медаль с ее профилем, которыми ежегодно награждаются лучшие вятские учителя начальных классов.

Один из пионеров в области разработки методики фонетического метода обучения грамоте Николай Иванович Мышкин долгие годы работал в селе Лопьял Уржумского уезда Вятской губернии¹. Большими пропагандистами технических знаний были выпускники училища Л. Спасский и И. Ончуков, которые много лет работали в сфере подготовки квалифицированных рабочих.

Вятская земская семинария дала толчок к открытию других школ подобного типа. Вскоре в Вятской губернии были открыты Нартасская (1886) и Савальская (1899) сельскохозяйственные школы. Выпускниками НартаССкой школы, в частности, были такие крупные ученые, как академик, вице-президент ВАСХНИЛ Василий Петрович Мосолов (1888–1951), доктор сельскохозяйственных наук,

¹ Помелов В. Б. Педагогические идеи передового вятского учителя Н. И. Мышкина // Педагогическое искусство. 2017, № 1. С. 177–180; Помелов В. Б. Передовой вятский учитель Н. И. Мышкин // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Третьи Есиповские чтения / ред. А. А. Мирошниченко. Глазов, 1998. С. 22–23.

профессор Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина Степан Леонтьевич Щеклеин (1884—1975), удостоенный двух орденов Ленина, и другие известные деятели науки и образования, труженики сельскохозяйственного производства.

Одновременно с Вятской земской учительской семинарией в Симбирской губернии Ильей Николаевичем Ульяновым была открыта широко известная в России Порецкая учительская семинария. Эти два учебных заведения, осененные именем и талантом И. Н. Ульянова и его учеников и последователей, сыграли важную роль в развитии народного педагогического образования в России, стали при-

мером для многих других губернских семинарий.

Несмотря на непродолжительный срок своей работы, Вятское земское училище оставило яркий след в истории российского образования. Впоследствии педагоги вновь открывавшихся подобных учебных заведений стремились изучать его опыт с целью его применения в своих школах.

Однако возможности для полноценного применения передового опыта Вятского земского училища открылись лишь в 1920-е гг., когда на волне послереволюционного новаторства по всей стране, и в том числе в Вятской губернии, стали открываться школы-коммуны, школьные городки и другие инновационные формы организации школьного образования.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М. Против идеализации учительских семинарий / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. — 1947. — № 12. — С. 43—48.
2. Ил-ин. Вопрос о передаче Вятской учительской земской семинарии министерству. — 1878, — № 12. — С. 216—233.
3. К 25-летию церковно-приходской школы в Вятской губернии. — Вятка, 1909. — 18 с.
4. Песковский, М. Л. Вятский край / М. Л. Песковский // Живописная Россия — отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении: в 12 т. / ред. П. П. Семенов-Тянь-Шанский. — Т. 8. Часть 2. Среднее Поволжье и Приуральский край. — М ; СПб : Тов. М. О. Вольф, 1901. — С. 69—99.
5. Помелов, В. Б. Вятская земская

учительская семинария: краткая история / В. Б. Помелов // Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии: материалы научно-практической конференции / научн. ред. М. С. Судовиков. — Киров, 2007. — С. 102—112.

6. Помелов, В. Б. Вятское губернское земское училище «для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовки учителей» / В. Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. — 2012, № 3 (3). — С. 128—135.

7. Помелов, В. Б. Деятельность вятского земства по обеспечению совершенствования учебной работы в школах / В. Б. Помелов // Местное самоуправление в России: традиции и современность

(к 150-летию земской реформы) : материалы Всероссийской научной конференции. Киров, 7 октября 2014 г. / сост. М. С. Судовиков. — Киров, 2014. — С. 28–36.

8. Помелов, В. Б. Из истории развития профессионального педагогического образования в Вятской губернии (Кировской области) / В. Б. Помелов // Актуальные проблемы модернизации дошкольного образования в условиях гуманизации российского образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции 13–15 ноября 2003 г. / сост. Н. С. Александрова. — Киров, 2003. — С. 4–7.

9. Помелов, В. Б. Из истории развития системы повышения квалификации учителей на вятской земле / В. Б. Помелов // Образование в Кировской области: научно-методический журнал. — Киров, ИРО Кировской области. — 2013. — № 3. — С. 8–11.

10. Помелов, В. Б. М. Л. Песковский: штрихи к портрету / В. Б. Помелов // Одиннадцатые Герценовские чтения: материалы Всерос. науч. конф. (Киров, 11–12 апр. 2017 г.) ; ред. кол.: Н.П. Гурьянова [и др.] — Киров : Издательский дом «Герценка», 2017. — С. 156–166.

11. Помелов, В. Б. Начальные шаги в деле подготовки учителей в Вятской губернии / В. Б. Помелов // Вхождение ребенка дошкольного возраста в систему российского образования: позиции ребенка, родителя и педагога: материалы всероссийской научно-практической конференции / научн. ред. Л. Н. Вахрушева и С. В. Савинова. — Киров, 2007. — С. 416–423.

12. Помелов, В. Б. Организация учительских курсов и съездов в Вятской и в соседних с ней губерниях (вторая поло-

вина XIX в. — 1917 г.) / В. Б. Помелов // Научный вестник Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института: научно-методический журнал. — 1998 — № 1. — С. 15–22.

13. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. — Киров, 1993. — 84 с.

14. Помелов, В. Б. Педагогические идеи передового вятского учителя Н. И. Мышкина / В. Б. Помелов // Педагогическое искусство. — 2017 — № 1. — С. 177–180.

15. Помелов В. Б. Передовой вятский учитель Н. И. Мышкин / В. Б. Помелов // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Третьи Есиповские чтения / ред. А. А. Мирошниченко. — Глазов, 1998. — С. 22–23.

16. Помелов, В. Б. Страницы истории педагогического образования Вятского края (до 1914 г.) / В. Б. Помелов // Вятский государственный гуманитарный университет. 1914–2004 / отв. ред. М. С. Судовиков. — Киров, 2004. — С. 9–29.

17. Помелов, В. Б. Фармаковские — Синцовы — Бараковы / В. Б. Помелов // Герценка: Вятские записки: научно-популярный альманах: вып. 24. / ред. кол. Н. П. Гурьянова (сост.). — Киров, 2013. — С. 36–49.

18. Постановления губернского земского собрания. — Вятка, 1868. — 260 с.

19. Протоколы губернского земского собрания. — Вятка, 1868. — 212 с.

20. Протоколы губернской земской управы. — Вятка, 1868. — 196 с.

21. Соболев, В. А. Степан Халтурин / В. А. Соболев. — Киров : Киров. кн. изд-во, 1957. — 80 с.

22. Стеклов, Ю. М. Степан Халтурин / Ю. М. Стеклов. — М., 1919. — 78 с.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. А. Германович

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ СЮНЬ-ЦЗЫ



УДК 19091(510)

ББК 87.3(5 Кит)3-206

Влияние конфуцианства на духовную, философскую культуру и педагогическую практику Китая, Кореи, Японии и Вьетнама сложно переоценить. Особый интерес представляет учение Сюнь-цзы в связи с тем, что оно сумело аккумулировать и систематизировать некий корпус уже существующих достижений и знаний не только классического конфуцианства, но и лучшие идеи — современных и предшествующих философов — школ и направлений философской и общественной мысли Китая. Более того, существует необходимость уточнить современные концепции всемирного историко-педагогического процесса, более адекватно вписав в него конфуцианскую педагогическую традицию и тем самым лучше представив логику, направленность и перспективы его эволюции.

Ключевые слова: конфуцианская педагогика; педагогика Конфуция; гуманная педагогика; Сюнь-цзы; педагогика Сюнь-цзы; историко-педагогическое учение; философия образования.

A. A. Germanovich

PEDAGOGICAL HERITAGE OF XUN TZU

It is hard to overestimate the impact of Confucianism on the spiritual, philosophical culture and pedagogical tradition and practice of China, Korea, Japan and Vietnam. The teaching of Xun-tzu is of a great interest due to the fact that it accumulated and systematizes the whole scope of already existing achievements and ideas not only of classical Confucianism, but also the best ideas of current schools and philosophical and social concepts of China precedent to

Xun-tzu. Moreover, there is a need to clarify the modern concepts of the historical and pedagogical process, by appropriately contextualizing it into the Confucian pedagogical tradition and thereby better presenting the logic, direction and prospects for its evolution.

Key words: Confucian pedagogy; pedagogy of Confucius; humane pedagogy; Xun-tzu; pedagogy of Xun-tzu historical and pedagogical teaching; philosophy of education.

Имя Сюнь-цзы занимает выдающееся место в истории китайской философской, общественно-политической и педагогической мысли Китая. Его учение завершает ранний (классический) этап развития конфуцианской мысли (V в. до н.э. — III в. до н.э.). Одновременно с этим стоит отметить, что влияние конфуцианства на духовную, философскую культуру и педагогическую практику Китая, Кореи, Японии и Вьетнама сложно переоценить. По сути, конфуцианство очертило нравственные и духовные рамки развития целого региона на протяжении нескольких тысячелетий. Особый интерес учение Сюнь-цзы представляет в связи с тем, что оно сумело аккумулировать и систематизировать уже существующий некий корпус достижений и знаний не только классического конфуцианства, но и лучшие идеи современных и предшествующих философов школ и направлений философской и общественной мысли Китая. Сюнь-цзы выступает как сознательный критик и синтезатор философских идей предшествующих и современных ему школ древнекитайской философии, прежде всего, противоборствующих — конфуцианства (с его акцентом на добродетели и самосовершенствовании личности) и легизма

(с верой в основную ограничивающую функцию законов и ритуала). В основе трактата Сюнь-цзы лежит мысль, что истина — это всесторонность «Пути» («Дао»), а различные школы имеют односторонние взгляды на одни и те же явления. Поэтому нужен общий «Путь», соединяющий все хорошее из разных подходов. Важно также отметить, что трактат Сюнь-цзы — это первая авторская философская система взглядов Древнего Китая.

Сюнь-цзы, с одной стороны, критикует всех своих предшественников, представителей других школ — Мо-цзы, Хуэй Ши, Шэнь Дао (легиста), Чжуан-цзы, и даже других конфуцианцев, например, Мэн-цзы. С другой стороны, Сюнь-цзы многое берет и у других течений и школ. Поэтому, по мнению крупнейшего отечественного востоковеда В. Ф. Феокистова, Сюнь-цзы — это своеобразный «китайский Аристотель», который попытался дать критику и, с другой стороны, включить в свою систему идеи других древнекитайских философских школ¹.

Основной текст мыслителя, анализу которого посвящена данная работа Сюнь-цзы 荀子 «[Трактат] Учителя Сюня». Он состоит из 32 глав, 23 из которых написаны самим Сюнь-цзы,

¹ Цит. по Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 149.

3 — его учениками при жизни, и 6 глав — учениками, скорее всего, после его смерти. Интересно, что в отличие от текстов Лунь юй и Мэн-цзы, которые представляют собой беседы учителя с учениками или представителей власти с учителем, трактат Сюнь-цзы написан в виде свода теоретических текстов вокруг какой-либо определенной темы¹. Для изучения педагогических воззрений мыслителя особый интерес представляют главы «Наставления к учебе», «Самоусовершенствование», «Не пренебрегать ритуалом», «О ритуале» и «О злой природе человека». Безусловно, другие труды автора также интересны в той степени, в которой они дополняют и иллюстрируют его педагогические идеи.

В российском востоковедении изучением наследия Сюнь-цзы, прежде всего, занимался В. Ф. Феоктистов, который не только перевел на русский язык большую часть работ философа, но также во многом обогатил философское понимание и интерпретацию основных категорий философского знания древнекитайской философии. Его работы способствовали более глубокому пониманию национальных особенностей философской мысли Китая, в которой понятийно-категориальный

аппарат не имеет аналогов в западной философской культуре. В ходе своей научной карьеры В. Ф. Феоктистов опубликовал множество работ по творческому наследию Сюнь-цзы, и в итоге в 2005 г. вышла его крупная монография, посвященная древнекитайскому философу «Философские трактаты Сюнь-цзы»².

Также для понимания различных категорий древнекитайской философии можно обратиться к курсу лекций по древнекитайской философии С. Ю. Рыкова³, которые помогают вписать философские взгляды Сюнь-цзы в контекст эпохи и сравнить их с другими школами и течениями конфуцианства. Более того, обращение к данной работе позволяет проследить эволюцию философских и, как следствие, педагогических воззрений классического конфуцианства.

В отечественном востоковедении обращали внимание на наследие Сюнь-цзы следующие авторы: А. А. Петров в «Очерке философии Китая»⁴, Ян Хиншун в статье «Из истории китайской философии»⁵, Ф. С. Быков в работе «Зарождение общественно-политической и философской мысли в Китае»⁶, Л. С. Переломов⁷ и Л. С. Васильев⁸ и др.

¹ Там же. С. 149.

² Феоктистов В. Ф. Философские трактаты Сюнь-цзы. Исследование. Перевод. Размышления китаеведа. М., 2005.

³ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012.

⁴ Петров А. А. Очерк философии Китая. Китай. М. Л., 1940.

⁵ Ян Хиншун. Из истории китайской философии. М., 1956.

⁶ Быков Ф. С. Зарождение общественно-политической и философской мысли в Китае. М., 1965.

⁷ Переломов Л. С. Конфуцианство и легизм в политической истории Китая. М., 1981.

⁸ Васильев Л. С. Культы, религии и традиции в Китае. М., 1970.

Однако стоит отметить, что в вышеперечисленных работах в основном уделяется внимание общественно-политическим, экономическим, философским и этическим взглядам автора. И в российской литературе практически полностью отсутствует интерес к педагогическим идеям Сюнь-цзы, хотя конфуцианство во многом построено на идеях воспитания идеальной личности «благородного мужа», и обучения (самообучения) длиною в жизнь. Поэтому видится необходимость изучения педагогических взглядов Сюнь-цзы и определении их роли в конфуцианской педагогической традиции.

Как писалось выше, Сюнь-цзы, с одной стороны, критикует всех своих предшественников, представителей других школ — Мо-цзы, Хуэй Ши, Шэнь Дао (легиста), Чжуан-цзы, и даже других конфуцианцев, например, Мэн-цзы. С другой стороны, Сюнь-цзы многое заимствует у других течений и школ. Так, в его трактатах можно найти заимствованную из моизма теорию первоначального состояния человечества, принципы «почитания достойных», «умеренности в расходах» и некоторые другие, а также конкретное наполнение теории «исправления имен». Из даосизма и янгизма он заимствует элементы даосской психологии, представления о «Небе». И особенно он интересуется идеями легизма, например, идеей применения «законов», «наград и наказаний» и др.¹

В связи с подобным заимствованием и соединением различных идей в доктрине Сюнь-цзы, некоторые исследователи называли его сочувствующим легизму эклектиком (А. Масперо, Х. Г. Крил, Ч. Фицджералд, Го Мо-жо, Ф. С. Быков и др.). Другие же ученые относили его к представителям классического раннего конфуцианства (А. Форке, Г. Даббс, Е. Ценкер, Фэн Ю-лань, В. Ф. Феоктистов). При этом не стоит забывать, что сам Сюнь-цзы писал, что «Путь» Конфуция является самым верным, и сам себя причислял к подлинным конфуцианцам².

В связи с заимствованиями Сюнь-цзы философских идей других мыслителей и течений возникает вопрос, насколько Сюнь-цзы — конфуцианец? На самом деле, Сюнь-цзы конфуцианец в главном. Он пишет, что «Путь» древних — правильный «путь», и никакие изменения во времени не меняют древних устоев. В этом отношении Сюнь-цзы остается полностью верен духу конфуцианства и противопоставляет свое учение легизму, которое обращало свой взор, прежде всего, на настоящее.

Как уже говорилось, система взглядов Сюнь-цзы, безусловно, занимает особое место в развитии философской, общественно-политической и педагогической мысли Китая. Соединив в себе достижения конфуцианства и отдельные идеи легизма, Сюнь-цзы создал во многом оригинальное и адекватное времени учение,

¹ Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 149–162.

² Там же.

отличающееся прагматичностью своей интерпретации идеальной личности и способов достижения этого идеала.

В чем же заключается характер и особенности педагогических воззрений Сюнь-цзы?

В первую очередь, необходимо рассмотреть конфуцианский идеал личности «цзюнь цзы» или «благородного мужа», который также одновременно является основным идеалом и целью обучения в классическом конфуцианстве в понимании Сюнь-цзы. Подобно Конфуцию и Мэн-цзы, в трактатах Сюнь-цзы «благородный муж» практически всегда встречается как антипод «сяо-жень» (низкий человек, человек лишенный добродетели). И неудивительно, ведь образ «сяо-жень», как воплощение всего низкого и отвратительного в человеке, несет не меньшую воспитательную функцию, чем подробное описание идеала. Не случайно, в учениях трех конфуцианских философов все время упоминается эта категория, параллельно с «цзюнь цзы». Базовая интерпретация концепции «благородного мужа» Сюнь цзы во многом схожа с классической интерпретацией Конфуция и Мэн-цзы. Согласно Сюнь-цзы, «благородный муж» или, в переводе В. Ф. Феокистова, «совершенный человек» олицетворяет совершенную с точки зрения конфуцианской этики личность, которая обладает определенным набором добродетелей: «жень» (гуманность); «дэ» (добродетель, благоразумие, нравственность); «и»

(чувство долга, правильное поведение); «ли» (соблюдение этикета, церемониала); «чжи» («истинное знание, мудрость»); «и» (справедливость), (скромность); «сяо» (почти-тельность к старшим); «ти» (почти-тельность к старшему брату); «жень» (человеколюбие); «синь» (искренность, умение доверять, правдивость); «юн» (храбрость, мужество); «чжун» (преданность престолу, лояльность), (осторожность), (умение сдерживать свои желания), (отвращение к клеветникам)¹. Однако при более подробном сравнении учения Конфуция, Мэн-цзы и Сюнь-цзы становится заметным гораздо меньший акцент последнего автора на некоторых из основополагающих конфуцианских добродетелях «у-чан» (или пяти постоянных добродетелях): «жень» и «и», (гуманность и справедливость). На фоне детальной разработки других категорий «ли» и «чжи» (выполнение церемоний и разумность), которые также являются главными добродетелями благородного мужа. Одной из возможных причин некоего невнимания Сюнь-цзы к категориям «жэнь» и «и» может быть его полное согласие относительно их смыслового наполнения с великими учителями прошлого и нежелание повторять уже написанное ранее. А выделение «ли» и «чжи» в угол своего учения может быть характеризует желание автора донести до читателей свои наиболее новаторские и ценные идеи. Однако может быть и иная причина. Возможно, Сюнь-цзы

¹ Переломов Л. С. Конфуций Лунь юй. М., 2000. С. 146.; Бореvская Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. М., 2002. С. 20.

выше прочего ценил ритуал как необходимый воспитательный инструмент постоянного самосовершенствования, с одной стороны, и умение правильно выполнять его, как необходимую добродетель, имманентно присущую «цзюнь цзы».

Другой важной спецификой педагогических взглядов Сюнь-цзы было особое внимание к ритуалу и законам как к важным инструментам воспитания личности. Как пишет В. Ф. Феоктистов, «воспитание человека в духе соблюдения норм ритуала и чувства долга» было средством, позволяющим преодолеть врожденные «злые» качества человека:

«Человек по своей природе зол, его добродетельность порождается (практической) деятельностью... Необходимо воздействие на человека с помощью воспитания и закона, нужно заставить его соблюдать нормы ритуала и выполнять свой долг, тогда у человека появится уступчивость и он станет культурным, что приведет к порядку... также как тупой кусок металла нуждается в ковке и точке и только после этого он сможет стать острым, так и человек, который по своей природе зол, нуждается в воспитании и законах и только после этого сможет встать на правильный путь; на него необходимо воздействие норм ритуала и чувства долга, только тогда он сможет соблюдать законы» (Сюнь-цзы. «О злой природе человека»)¹.

У Конфуция же под ритуалом в основном понимались этические нормы отношений между людьми как в семье, так и в государстве, выраженные в строгом разграничении положения старших и младших, мужчин и женщин, знатных и незнатных по происхождению. И все эти отношения были изложены в книге «И ли» (Церемонии и обряды). Ритуал у Конфуция был необходимым воспитательным инструментом самосовершенствования и обеспечения порядка в стране². Однако Конфуций подчеркивал внутреннее содержание соблюдения ритуала: необходимость обладать, прежде всего, человеколюбием и чувством долга, а потом уже можно соблюдать ритуал:

«...Если человек не обладает человеколюбием, — к чему тогда говорить о ритуале и музыке?» (Лунь юй. 4, 44)³.

У Сюнь-цзы же учение о ритуале в гораздо большей степени выделяет всеобщий характер применения ритуала в качестве воспитательного инструмента, начиная от индивида на пути своего самосовершенствования, заканчивая принципами политической и социальной организации общества. При этом у Сюнь-цзы методы воспитания и педагогические подходы также отличаются в зависимости от целей и объекта воспитания. Так же, как и Конфуций, он полагал, что воспитание различных категорий «благород-

¹ Цит. по Феоктистов В. Ф. Философские трактаты Сюнь-цзы. Исследование. Перевод. Размышления китаевода. М., 2005. С. 305–306.

² Там же. С. 153–154.

³ Цит. по Феоктистов В. Ф. Философские трактаты Сюнь-цзы. Исследование. Перевод. Размышления китаевода. М., 2005. С. 154.

ных мужей» «цзюнь цзы» и «малых людей» «сяо жень» принципиально отличается, как и их имманентные свойства природы «син» и врожденные знания «чжи» неодинаковы. Если Конфуций считал, что природу человека можно лишь улучшить, а не принципиально изменить, то Сюнь-цзы пошел дальше, и насилие над природой человека он не только не исключает, а приветствует как единственный способ «выправления» врожденных свойств. Сюнь-цзы очень высоко ставит возможности воспитания, веря в то, что все хорошее в человеке — это результат воспитания, а изначальная природа человека зла¹.

В принципе, признавая возможность любого человека, независимо от социального положения, достичь идеала, Сюнь-цзы вводит понятия «кэ» и «нэн» — «возможностью» стать совершенномудрым, которой обладают все, и «способностью» стать им, которая зависит от «выбора» человека. В данном вопросе он придерживается классической конфуцианской педагогической традиции — активное участие обучающегося в ходе создания и приобретения нового знания и нового себя. Сюнь цзы, подобно Конфуцию и Мэн-цзы, выделяет необходимость волевых усилий и сознательности субъекта обучения. В данном смысле именно сознательность ученика открывала широчай-

шие возможности воспитательного воздействия на природу человека. То есть для того, чтобы «исправить свою злую природу», необходимо применение ритуала чувства долга, с одной стороны, и субъективное желание перевоспитываться — с другой.

Однако вышеперечисленные рекомендации к воспитанию идеальной личности касаются, прежде всего, того, кто «готов» стать совершенномудрым, у кого есть к этому не только «возможность», но и «способности». А стремится к самосовершенствованию лишь «благородный муж». А что же делать с простым народом, который не желает заниматься самосовершенствованием и не выполняет должным образом ритуалов? В данном контексте проявляется ограниченность воспитательного механизма одного только ритуала. Чем же должен быть дополнен «ритуал» по Сюнь-цзы? Он должен быть дополнен «фа» (законом). Данную идею Сюнь-цзы, безусловно, позаимствовал из учения легистов²:

«... [Положение] людей от ученого и выше нужно регулировать с помощью ритуала и музыки; [если же говорить о] простых людях, народе, то управлять им нужно с помощью законов...» (Сюнь-цзы. «Обогащение государства»)³.

Таким образом, согласно Сюнь-цзы, образованные и знатные люди

¹ Цит. по Боровская Н. Е. Философские основы воспитания человека. Китайская культура во времени и пространстве // Институт Дальнего Востока. РАН. МИД Форум. М., 2010. С. 50.

² Рыков С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций. М., 2012. С. 149–162.

³ Феоктистов В. Ф. Философские трактаты Сюнь-цзы. Исследование. Перевод. Размышления китаеведа. М., 2005. С. 236–237.

должны воздействовать на свою злую природу сознательно, прибегая к «ритуалу» и «чувству долга», а необразованных следует «учить с помощью законов». В данном смысле также проявляется различный характер воспитательных механизмов в зависимости от объекта обучения: перенос акцента на ученика и его самостоятельное усилие при воспитании ученых и вышестоящих слоев населения, и более принудительный характер воспитания простых людей.

Обращаясь к сущности процесса обучения в понимании Сюнь-цзы, также заметны небольшие отличия от его предшественников. По Конфуцию, обучение — это не просто некий процесс передачи знаний из поколения в поколения, от индивида к индивиду. Обучение — это, скорее, указание обучающимся некоего пути самосовершенствования. Более того, это указание больше похоже на вдохновение, которое дарит учитель своим ученикам в виде подсказок для того, чтобы они вступили на нужный путь познания и достижения идеала. Для Сюнь-цзы обучение не должно прекращаться, человек должен учиться на протяжении всей жизни: «...Серьезно накапливать знания, быть упорным и долго (учиться) — только так можно стать образованным человеком! Учиться надо всю жизнь, до последнего дыхания!» (Сюнь-цзы. «Наставления к учебе»)¹.

Важным инструментом обучения являются личные встречи с учителем,

при этом автором неоднократно подчеркивается необходимость подражания мудрому учителю и совершенно мудрым людям. Конечно, Сюнь-цзы говорил, подобно предшественникам, о необходимости заучивания канонов конфуцианства («Ши цзин», «Шу цзин», «Юэ цзин») и чтении обрядовых книг («Ши ли», «И ли», «Чжоу ли»), но признавал также необходимость понимания современности, в чем механическое заучивание классических книг не могло помочь: «В учении нет более удобного способа, чем личные встречи с учителем, поскольку в обрядовых книгах и «Юэ цзин» содержатся лишь основные, общие законы и ничего не говорится конкретно, в «Ши цзин» и «Шу цзин» приводятся лишь сведения о прошлых делах и нет ничего, что относилось бы к действительности данного времени... Если же подражать мудрому учителю и учиться тому, что говорят совершенные люди, сможешь возвыситься и постигнуть смысл всех современных дел... Нет более простого пути в овладении знаниями, чем (искренняя) любовь к мудрому учителю... Соблюдение норм высокого ритуала стоит на втором месте...»².

Таким образом, Сюнь-цзы признает необходимость не только получения книжного знания, а также необходимость адекватного применения знания на практике, в чем может помочь учитель или совершенномудрый образец. В этом проявляется деятельностный характер конфуцианского знания. В

¹ Феоктистов В. Ф. Философские трактаты Сюнь-цзы. Исследование. Перевод. Размышления китаеведа. М., 2005. С. 196.

² Там же. С. 196.

этой связи роль учителя или наставника в учении Сюнь-цзы во многом более значительна, чем у Конфуция. Ведь учитель Конфуция дарит своим ученикам вдохновение в виде подсказок для того, чтобы они вступили на нужный путь познания и достижения идеала. Он не задает вопросы, а отвечает на поставленные.

В современном мире на фоне развивающихся процессов глобализации усиливается тенденция самоопределения и диалога различных культур и цивилизаций, религий и идеологий, традиций и учений, по-разному ставящих и решающих самые фундаментальные проблемы человеческого бытия. К их числу относятся вопросы, которые связаны с пониманием идеалов и механизмов образования, воспитания, обучения подрастающих поколений, поиском целей, путей и средств педагогической деятельности.

Одной из самых мощных и влиятельных традиций в истории человеческого общества, продолжающей интенсивно развиваться и сегодня, является педагогическая традиция конфуцианства. Конфуцианство — это не только оригинальное религиозно-философско-этико-политическое учение, это также самобытное педагогическое учение, вот уже на протяжении двух с половиной тысячелетий оказывающее огромное влияние на теорию и практику воспитания и обучения на родов культурно-политического ареала Дальневосточной цивилизации. Как отмечалось ранее, Сюнь-цзы выступает как критик и синтезатор философских предшествующих и современных ему эпох, а его трактат

— это, по всей строгости, первая авторская философская система взглядов древнекитайской философии. Таким образом, на примере трактата Сюнь-цзы философия в древнем Китае добралась до верха своей теоретичности.

Актуальность обращения к истории становления педагогики конфуцианства в эпоху раннего конфуцианства, и непосредственно к Сюнь-цзы, когда конфуцианская культурная традиция достигла некой новой ступени, связана с необходимостью уточнить современные концепции всемирного историко-педагогического процесса, более адекватно вписав в него конфуцианскую педагогическую традицию и тем самым лучше представить логику, направленность и перспективы его эволюции. Более того, существует потребность системно рассмотреть тот идейный фундамент, который лег в основу конфуцианской педагогики и во многом определил все ее последующее развитие, а также ее роль и место в истории и современном положении успешно развивающихся сегодня стран конфуцианского ареала.

И, наконец, включение конфуцианской культурно-педагогической традиции в диалог российской и западной культурно-педагогических традиций может создать дополнительные условия для более глубокого понимания характера и особенностей различных педагогических традиций и для перспектив их взаимообогащения.

Имя Сюнь-цзы занимает выдающееся место в истории китайской философской, общественно-политической и педагогической мысли Китая. Его учение завершает ранний, класси-

ческий этап развития конфуцианской мысли, а его трактат — первая авторская философская система взглядов древнекитайской философии.

Соединив в себе достижения конфуцианства и отдельные идеи легизма, Сюнь-цзы создал во многом оригинальное и адекватное времени учение, педагогические воззрения которого можно охарактеризовать следующим образом:

— Во-первых, учение Сюнь-цзы заимствовало идеи других философских школ древнего Китая и, прежде всего, идею применения законов для регулирования общественных отношений из легизма. Однако по своему понятийному аппарату и духу оно по-прежнему оставалось глубоко конфуцианским с его поисками идеала в древности, идеями самосовершенствования, применения ритуала, музыки и др.

— Во-вторых, учение Сюнь-цзы о «злой природе» человека (в котором он полемизирует с Мэн-цзы) — это величайшее достижение философа, которое обогатило древнекитайскую философскую мысль.

— В-третьих, важной спецификой педагогических взглядов Сюнь-цзы было особое внимание к ритуалу и законам как к важным инструментам воспитания личности. У Сюнь-цзы

учение о ритуале в гораздо большей степени, чем у Конфуция и Мэн-цзы, выделяет всеобщий характер применения ритуала в качестве воспитательного инструмента «исправления злой природы» человека. Но воспитательные методы исправления природы человека неодинаковы: образованные и знатные люди должны воздействовать на свою злую природу сознательно, прибегая к «ритуалу» и «чувству долга», а необразованных следует «учить с помощью законов».

— В четвертых, Сюнь-цзы очень высоко ставит возможности воспитания, веря в то, что все хорошее в человеке — это результат воспитания, а изначальная природа человека зла. И он верит, что природу человека можно полностью исправить с помощью воспитания, в итоге достигнув совершенства.

И, наконец, Сюнь-цзы признает необходимость не только получения книжного знания, а также необходимость адекватного применения теоретического знания на практике, в чем может помочь учитель или совершенномудрый образец. В этом проявляется деятельностный характер конфуцианского знания. В этой связи роль учителя или наставника в учении Сюнь-цзы во многом более значительна, чем у Конфуция.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57—63.
2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56—68.
3. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Е. Н. Астафьева / Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59—62.
4. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59—62.
5. Боровская, Н. Е. Китайская культура во времени и пространстве / Н. Е. Боровская, С. А. Торопцев. — М. : Институт Дальнего Востока. РАН. МИД Форум, 2010. — 483 с.
6. Боровская, Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае / Н. Е. Боровская ; Рос. акад наук, Ин-т Дал. Востока. — М. : Ин-т Дал. Востока, 2002. — 145 с.
7. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. — М. : Вост. лит., 2006. — Т. 1. — 727 с.
8. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1. — С. 197—203.
9. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
10. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия РАО. — 2016. — № 2. — С. 108—126.
11. Корнетов, Г. Б. Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3 (39). — С. 49—57.
12. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2 — С. 44—68.
13. Корнетов, Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 38—55.
14. Корнетов, Г. Б. Педагогика как наука и ее предыстория на ранних этапах развития человеческого общества / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 4. — С. 66—75.
15. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перераб., доп. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.
16. Корнетов, Г. Б. Предмет и методологические проблемы историко-педагогических исследований / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2015. — № 3. — С. 88—102.
17. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123—134.
18. Корнетов, Г. Б. Содержание и смысл основного вопроса педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской

академии образования. — 2016. — № 3. — С. 120—128.

19. Переломов, Л. С. Конфуцианское «Четверокнижие» («Сышу») / А. И. Кобзев, А. Е. Лукьянов, Л. С. Переломов, П. С. Попов при участии В. М. Майорова.; Институт Дальнего Востока. — М. : Вост. лит., 2004. — 431 с. (ред.)

20. Переломов, Л. С. Конфуций. Лунь юй / Л. С. Переломов; перевод с кит.: исследование и комментарии Л. С. Переломова. — 2-е изд. — М. : Вост. лит., 2000. — 592 с.

21. Рыков, С. Ю. Древнекитайская философия: Курс лекций / С. Ю. Рыков. — М. : ИФРАН, 2012. — 312 с.

22. Феоктистов, В. Ф. Философские трактаты Сюнь-цзы. Исследование. Перевод. Размышления китаевода / В. Ф. Феоктистов. — М. : Наталис, 2005. — 275 с.

23. Классическое конфуцианство. В 2 томах. Том 2. Мэн-цзы. Сюнь-Цзы // Мартынов А. С. (сост.). Серия: Мировое наследие. — М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2000. — 492 с.

Н. Б. Баранникова,
В. Г. Безрогов

ПРАКТИКА УЧЕБНОГО КНИГОИЗДАНИЯ В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ: БЕРЛИНСКИЙ ВАРИАНТ¹



УДК 655.413:37

ББК 76.103(4 Гем)61,251.4(=411.2)

Анализируется выходящий в Берлине в начале 1920-х годов русский букварь для эмигрантов, составленный Евгенией Акинфиевой. На основе детального анализа этого пособия с применением методик медленного чтения, историко-педагогической и культурологической герменевтики реконструируется педагогическая ментальность, лежавшая в основе создания данного учебника. Содержание пособия ярко показывает переживание эмигрантами «первой волны» педагогической повседневности своих детей и проблем взаимодействия с ними в новых, экстремальных условиях. Исследуя учебник для начального обучения, мы видим тот инструмент, с помощью которого «своя педагогика» создавала барьер, препятствовавший натурализации ради продолжения отечества вне Отечества.

Ключевые слова: Букварь; эмиграция; Германия; начальное образование.

N. Barannikova, V. Bezrogov

SCHOOL TEXTBOOKS FOR RUSSIAN EMIGRATION: THE BERLIN CASE OF THE 1920s

The paper analyses the Russian ABC-book for emigrants, compiled by Eugenia Akinfeeva and published in Berlin twice during the beginning of the 1920s. With the techniques of slow reading, historical, pedagogical and cultural hermeneutics the authors reconstruct the pedagogical mentality that laid behind the concept and contents of this tutorial. The contents of the textbook clearly shows the experience of emigrate «first wave» of the pedagogical everyday life of their kids and interact with them in new, extreme environments. Exploring the handbook for primary teaching, we see the tool with which «its pedagogy» created a barrier that prevented naturalization for the continuation of the Fatherland outside of the motherland.

Key words: Reading primer; emigration; Germany; elementary education.

¹ Работа поддержана грантами Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ № 17-06-00071а и 17-06-00288а

Если мы захотим узнать, по каким учебникам русские эмигранты в 1918–1940 гг. учили своих детей, то в работах по педагогике Зарубежья мы затруднимся найти ясный ответ¹. Авторы, пишущие о школах, о педагогической теории и практике, чаще всего не затрагивают данную тему, либо говорят в самом общем виде, что использовались учебники, вывезенные из России или воспроизводившие дореволюционные издания, а также лично подобранные учителями тексты при отсутствии каких бы то ни было изданных пособий². Однако появившиеся в последнее время и пока еще редкие публикации Е. Е. Седовой, Ю. Ю. Терени, Кс. Кончаревич показывают, что мир учебников русской эмиграции не замыкался на дореволюционных копиях³. Особой темой внутри исследований спектра учебников, применявшихся в семьях и школах эмигрантов «первой волны», является тема учебников для начального обучения. Именно с них начиналось знакомство вывезенных из России и родившихся в изгнании малышей с

культурой, языком, менталитетом потерянного отечества. Одному из таких учебников, типичному и показательному для реконструкции педагогической повседневности первых лет эмиграции, посвящена данная статья.

Число наименований и распространенность русскоязычных учебников для начального обучения очень зависели от конкретных условий того или иного региона, в котором проживали эмигранты, от истории складывания их общин в том или ином населенном пункте, от спектра размещенных в них русских учебных заведений, от истории их библиотек и т. д. Барьеры с местным населением для образованной части эмиграции были, вероятно, меньше в Германии и Франции, нежели в Чехии, Моравии, Словакии, Сербии, Болгарии, но, с другой стороны, общность славянских языков оказалась позитивным фактором для всех групп эмигрантов независимо от их уровня образованности и языковой грамотности.

Самые серьезные различия применительно к репертуару и распро-

¹ Этим отношением к учебной литературе Зарубежья грешат и самые новейшие работы. См., напр.: *Солнцева-Накова Е.* О расцвете русского учебного дела в конце 20-х гг. в Болгарии // *Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском и иностранном окружении. Межд. научн. симпозиум, Белград, 1–2 июня 2011. Доклады.* Гл. ред. Б. Станкович. Белград: Славистич. общ-во Сербии, 2012. С. 90–93.

² Помимо многократно переиздававшихся дореволюционных учебников В. П. Вахтерова, И. И. Дависа и других, можем отметить, например, серию книг для чтения на 1–3 году обучения «Живой родник» В. И. Ананьина, В. Гусакова, Г. Макарова, воспроизводимых с изданий 1910–1916 гг.

³ *Седова Е. Е., Терени Ю. Ю.* Учебники для начальных классов как средство национального воспитания в Русском зарубежье «первой волны» // *Учебники детства. Из истории школьной книги VII–XXI веков.* М.: РГГУ, 2013. С. 116–141; *Кончаревич К.* Вклад представителей русской диаспоры в практику составления учебников по русскому языку для сербской аудитории // *Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском и иностранном окружении. Межд. научн. симпозиум, Белград, 1–2 июня 2011. Доклады.* Гл. ред. Б. Станкович. Белград: Славистич. общ-во Сербии, 2012. С. 255–265.

странению учебников наблюдаются между странами, в которых к 1917 году проживало многочисленное русскоязычное население и где уже существовала для него система обучения, и всеми другими регионами, в которых эмигрантская среда создала практически с нуля сферу коммуникации на новом для данного государства языке.

Сильным конкурентом странам с перешедшим в пореволюционные времена предшествующим русским населением и потому имевшим развитую сеть издательств, выпускавших учебную литературу на русском, стала не Прага, но издательская столица эмиграции — Берлин, в котором в 1920-е гг. выходило подчас в год больше названий русских книг, чем во всем СССР. Однако до сих пор мы не имеем каталога всех изданных в нем в межвоенное время книг на русском языке. Фундаментальная работа Готтфрида Кратца, посвященная берлинским издательствам, ограничилась статистикой жанров¹. Некоторые находки, тем не менее, позволяют все же составить представление о «берлинской ноте» в книжном «хорале» русского Зарубежья.

«Упал дух, сердце пусто, глаза России обратились к пройденным дорогам. Вчера лучше, нежели сегодня, а завтра нет, потому что завтра темнее, нежели вчера. Потемки впереди, потемки сзади, в настоящем гнусные будни, которые удушают, в которых нет <ни> Бога, ни надежды, ни люб-

ви, ни аппетита к жизни. С угасшей вспышкой кронштадтской революции остановилась русская жизнь. [...] Пылкодушные, оптимизм — под гробовой крышкой; нужны выносливая воля, мозоли в душе, крепкие руки и упрямый лоб. Русская жизнь описала круг: начав с настоящего, перелетела в будущее, которого не будет, разметалась, разорвалась, разбилась в щепы и вернулась вспять»². Подобные слова, как нам кажется, имели прямое отношение к неславянским территориям вне бывшей Российской империи, чуть меньше к славянским странам и косвенно — к новым странам, возникшим из бывших «европейских окраин» России. В каждом из трех «кругов» присутствовало свое отчаяние: более острое, вероятно, в Париже и Берлине, менее острое в Праге, Белграде и Софии, и совсем иное в Риге, Вильно, Ревеле, Гельсингфорсе, Харбине, Шанхае. Конечно, внутри данных кругов каждая страна, каждый город представляли особый кейс. Варшава отличалась от Праги, может быть, сильнее, чем Париж от Берлина. Сербский Новый Сад разительно отличался от расположенных от него в 11 км также сербских Сремских Карловиц. Конечно, чувство отчаяния эволюционировало во времени. Конечно, в нем присутствовала масса индивидуальных оттенков, связанных с жизнью и самовосприятием конкретного человека. Прослеживая характер отдельных изданий, мы наблюдаем

¹ Kratz G. Russische Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg // Beyer T.; Kratz G.; Werner X. Russische Autoren und Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg. B.: Arno Spitz, 1987. S. 39–141.

² Дроздов Ал. Без завтрашнего дня // Время. 1921. 9 мая. № 149.

важные процессы, которые могут лечь в основу типологии эмигрантской учебной литературы, единой в своей связи с экзистенциальной ситуацией населения «Русской Атлантиды».

Главной миссией учебников русского Зарубежья для начального обучения на первом этапе их становления стала помощь в подготовке к возвращению, а до того — в обретении «России» здесь и сейчас, несмотря на границу. В слова о миссии эмиграции (сохранить и передать будущим поколениям русскую языковую и литературную традицию) вкладывался проблематизирующий ситуацию смысл (неизменность круга образов и идей, запас «приемов бытия», вывезенных из России). Задачу собрать культуру, (вос)создать и передавать новому поколению утраченную взрослыми Атлантиду учебники выполняли. Задачу дать ей прорасти на новой земле — иногда и не ставили, в других случаях полагали второстепенной либо не заслуживающей внимания. В диалоге с прошлым просвечивало настоящее, которому сознательно не давали места на страницах учебников. Прослеживая характер отдельных изданий, мы наблюдаем важные про-

цессы, которые могут лечь в основу анализа эмигрантской учебной литературы в целом.

Медленное чтение берлинского букваря Е. Акинфиевой: интерпретативные гипотезы

Русский Берлин первой половины 1920-х годов надежно удерживал звание столицы русской книги за пределами России. Он имел значительную русскоязычную аудиторию, подчас испытывавшую нехватку учебников¹. Выберем среди них один, выдержавший не одно издание, воплотивший в себе и опору исключительно на родной язык, и попытку отхода от полного копирования изданий до 1917 г., выразившуюся в относительно самостоятельном подборе текстов и иллюстраций, что позволило, хотя бы подспудно, прозвучать в книге некоторым нотам современной жизни эмигрантского сообщества, столкнувшегося в процессе копирования предыдущего бытия с проблемами бытия настоящего. Букварь эмиграции рассмотрим источником о детском мире и о взрослом. Таким изданием смог стать букварь Евгении Акинфиевой «Хочу читать!» 1922 года². Мы обратим внимание в данной работе на

¹ Kratz G. Russische Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg // Beyer T.; Kratz G.; Werner X. Russische Autoren und Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg. B., 1987. S.39–141; см. так же: Basler F. Die deutsch-russische Schule in Berlin. Wiesbaden, 1983; Mchitarjan I. Das «Russische Schulwesen» im Europäischen Exil, 1918–1939. Bad Heilbrunn, 2006; etc. В первом номере журнала «Русская книга» (1921) А. С. Яценко писал о большом спросе на учебники именно в связи с желанием эмигрантов «остаться русскими» (Яценко А. Русская книга после октябрьского переворота // Русская книга, 1, 1921. С. 2–7). Другая картина наблюдалась в регионах, где и до 1917 г. проживало многочисленное русскоязычное меньшинство. Там спрос дифференцировался в зависимости от традиций обучения и влияния педагогов. См.: Русская книга на книжном рынке Латвии // Русская книга, 1921. № 9. С. 14–16.

² Акинфиева Е. «Хочу читать!» Новый наглядный русский букварь. С 300 оригинальными рисунками художника А. Штирена. 2е изд. Berlin: Kirchner, 1922. 62 с.

оформление книги, выбор и последовательность предъявления ребенку первых связанных сюжетных текстов, предназначенных для чтения, обсуждения, воспроизведения. Методики медленного чтения и выявления имплицитных смыслов являются на этом этапе нашего исследования основными инструментами для рассмотрения канона предъявляемых малышу произведений. Речь идет, в частности, о том, чтобы в выборе и последовательности первых текстов учебника увидеть отзвуки реальных коллизий и ситуаций эмигрантского сообщества. Соединение экзистенциальных ситуаций эмиграции, отношения взрослых к деформациям социализации с текстами букваря представляет собой во многом произвольную процедуру, субъективность которой автор вполне осознает и вследствие чего готов подвергнуться самой суровой критике коллег — более специалистов, нежели он сам. Попытка представить заложенные в тексты букваря имплицитные смыслы, способы прочтения и ассоциативного восприятия их эмигрантским сообществом относится к тому сорту гипотез, которые мы можем формулировать, опираясь на те или иные данные, но которые полностью доказать не в состоянии.

Обложка: учебник как мост между детьми и далекой родиной

На обложке ниспадающая с неба гирлянда цветов, фруктов, зверей, начинающихся на соответствующую букву алфавита. Под ноги сидящим у дерева девочке и мальчику подбегает арбуз, за ним следует бабочка, далее ворон и т. д. На опушке под березой,

на фоне разворачивающегося перед ними простора дети держат на коленях книгу, волшебным образом настраивающую вселенную с помощью букв, их чтения и понимания связи номинируемой в качестве родной для детей кириллицы с предметами покинутого ими мира их родины. Перед юными читателями раскинулся заливной луг, за ним река или озеро. Береза, в алфавитном порядке буквы и вещи, летящие с родины, привязывающие к ней и переносящие в нее, определяют композиционное единство обложки.

Детское чтение, таким образом, показано возвращающим человеку единство со всей обитаемой вселенной, выступающей в облике среднерусского пейзажа, поскольку вселенная — это, прежде всего, Россия. Кириллические буквы, объединяющие небо, землю и все, что на ней; узнаваемая одежда детей начала 1910-х гг., включая матроску и русское платье (сарафан?) в горошек; венок и коса с бантом выступают для художника А. А. Штирена (1880–1974), который сделал все 300 иллюстраций к букварю, а до конца 1910-х жил в России, критериями отнесения к русскости. Картинка на обложке явно изображает русских детей в русской природе. Облик «русских детей» не «этнографический» под крестьянскую культуру. Полугородское (мальчик) детство и девичья русская природа звучали знакомо для жителя Берлина, преподающего в 1922 году эту книгу детям, своим или школьным.

Береза, одежда, ландшафт, самая настоящая учеба без учителя, идущие детям в руки объединяющие

небо и землю буквы, цветовая гамма — таковы материалы, инструменты, элементы, принципы и способы визуального устройства обложки берлинского учебника для русских учеников начальной школы. Учебника, возвращающего, переносящего детей туда, откуда уехали их родители, и отделяющего от жизни за окном берлинской квартиры. Русская природа и детство в ее лоне прилетало к эмигрантам буквами родного языка, родной азбуки. Детство на родине в природе становилось в те годы «общим местом» в эмигрантской символике памяти. Язык воспринят безграничным и вневременным. Посредством фиксируемого через обложку в культуре эмигрантов образа «истинного пространства» букварь Акинфиевой определял свою истинную и главную роль в эмигрантской повседневности, семье, школе, педагогике для детей и взрослых.

Предисловия ко 2-му и 1-му изданиям

В концептуальном предисловии к 1-му изданию автор сообщает о тща-

тельной проработке «старых азбук», «хороших» и «наилучших» букварей, «позаимствования» из которых поверены «личным жизненным и специальным педагогическим опытом». Принципы, положенные в основу издания Акинфиевой, согласно ее словам, выглядят следующим образом:

— «наискорейшее усвоение детьми грамоты», для чего резко сокращен «косвенный», в частности, «вопросный» материал, как ненужное «вспомогательное средство педагогического характера, содействующее дальнейшему развитию уже грамотного ребенка» в условиях, когда большинство вокруг говорит на изучаемом языке; для эмигрантского букваря это далеко не так: нет времени и нужды в деталях, ибо отсутствуют многие нюансы прежней жизни¹;

— особое внимание к новому подбору текстов для первого чтения: «Для того, чтобы сделать книгу занимательной и приохотить детей к дальнейшему изучению грамоты, автором обращено внимание на подбор первых статей для связного чтения...»;

¹ Эмигрантский букварь, сокращая цикл обучения грамоте, сокращает «боковую» работу со словами, их смыслами, с идеологией «инстинктивного тезауруса» (Д. Фаулз), который необходимо дать детям, живущим в культуре изучаемого языка. Для детей эмигрантов, попавших в иную языковую среду, эта «культура языка» трансформируется до «узкого круга» носителей, акторов, предметов, действий и т. п. Вероятно, поэтому, в частности, и производится сокращение курса преподавания родного языка. Другое дело, что овладевшим им предлагалась в средней школе довольно обширная программа чтения русских классиков (F. Basler), но уже по несколько иным причинам, нежели сохранение чувства контекста. Такими причинами выступали прежде всего забывание, сохранение языка, культуры, памяти во что бы то ни стало. От культуры «естественной повседневности» и ее отражения в долгом обучении практическому и «теоретическому» языку приходили к культуре экстраординарной повседневности, повседневности памятования наследия, нуждающегося в сохранении, передаче и потому, желательно, прочном знании не столько теоретически основ, сколько «живых навыков... практического овладения русской литературной речью» (И. П. Нилов, 1926; цит. по: Киржаева В. П. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг. // Интеграция образования, 2009. № 1. С. 29).

именно «свой подбор» первых текстов сделал данное пособие особенно интересным для исследования;

— большое внимание иллюстрациям, причем сделанным заново; они занимают детей и приохотывают к чтению, ибо дают ту картину читаемого, которую ребенок не может увидеть за окном; в отличие от «обычных» функций учебной иллюстрации по соединению читаемого и видимого, в данном случае «соединение «рассказа» с «показом» из русской жизни» делает книгу «более живой» и «способствует более легкому усвоению детьми азбуки» по причине дополнения, а не соответствия, запоминающего пояснения, а не живого узнавания; последнее, однако, имеется: визуальный ряд отражает иногда и местные, нероссийские реалии (кепка, мост, ранец, трубочист, дом), но подавляющее большинство иллюстраций (изба, ее внешний и внутренний вид, лапти, одежда взрослых и детей, танцы, игры, деревня, казак, сани, русская тройка, «русская школа» — обучение малышей отставником) отсылает все же в досоветскую Россию;

— книга предполагается не только для школьного, но и для домашнего употребления, что было очень важно в условиях эмигрантской жизни, когда школой и церковью нередко становились семья и дом;

— принципиальный показ «лишь русской жизни» с целью пробудить «интерес к родной земле», которой ни в коем случае не может явиться Берлин и Германия, и потому «облегчить... родителям задачу... воспитания в национальном народном духе», каковым по

умолчанию полагается дух России до 1917 г.; обучение по данному букварю, несмотря на его некоторую модернизацию, ориентировано все же для роли, а не для жизни в эмиграции. Поэтому, например, почти все встречающиеся географические локусы и почти все антропонимы — российские («Россия — наша родина», Нева, Кама, Волга, «Киев — мать городов русских»; Алеша, Андрей, Борис, Боря, Вавила, Варвара, Вася, Вова, Галя, Ганя, Герасим, Гриша, Даша, Елена, Женья, Зина, Иван, Коля, Лева, Лиза, Липа, Луша, Маланья, Маша, Митя, Миша, Мишуха, Мура, Надя, Наташа, Никита, Николай, Нина, Нюра, Оля, Павел, Павлуша, Паша, Петя, Раиса, Савва, Саша, Сережа, Сима, Федот, Фекла, Шура, Юра, Яков, Яша; в иллюстрациях, правда, присутствуют египетские пирамиды, а в именах Варшава (как все еще Россия или уже нет, мы не можем сказать), Сицилия, эскимосы, эстонцы, Ева, Жорж).

Основные парадигмы данного учебника в итоге выглядят так: российская, неевропейская грамотность досоветских времен, погруженность в национально-культурную традицию, отсутствие диалога с иными традициями, ускоренное обучение «только русскому». Однако когда мы начинаем перелистывать страницы самого учебника, не все оказывается столь однозначно. Приведем и прокомментируем первые сюжетные тексты в той последовательности, в какой они даны Е. Акинфиевой.

Корпус текстов: 19 рассказов вынужденно-перелетных птиц своим птенцам

1. Невыносимая легкость жизни на новом месте

На тридцать четвертой странице появляется первый рассказ, напечатанный еще с разделением по слогам: «Муха и паук. Паук соткал в углу комнаты паутину и стал ждать кого-нибудь к себе в гости. По комнате весело летала муха. Она радовалась теплу и солнышку, а также своему вкусному обеду. Паук же был голоден, он двое суток не обедал. Муха летала, кружилась, пела и неожиданно попала к пауку в сети. Как ни билась, ни жужжала муха, а спастись не могла. Паук набросился на нее и высосал из нее все соки. От мухи в паутине осталась одна шкурка да лапки». Ни один из известных нам дореволюционных букварей не начинался с такой страшного рассказа. Однако в берлинской паутине, где эмигрантская жизнь похожа на полет мухи, такой текст перестает быть удивительным, становится обыденным, отражает подспудно взрослое мироощущение всего происходящего.

2. Основы безопасности жизнедеятельности

Второй рассказ, расположенный на с. 36, напоминает о том, что ожидает ребенка, если он покинет безопасное пространство своей семьи, дома, эмигрантского сообщества. «Козлик. У бабушки был козлик. Бабушка его баловала. Однажды козлику захотелось побежать в лес. Он туда прибежал и стал прыгать и бегать. Вдруг увидели его голодные волки. Они напали на козлика и миглом его растерзали. От козлика остались лишь рожки да ножки. Узнавши о гибели козлика, бабушка долго плакала».

Такой рассказ мог встречаться в прозаическом либо поэтическом варианте в детской дореволюционной учебной литературе, но он, по крайней мере, не снабжался иллюстрацией избушки и бабушки в типичной русской одежде, печально глядящей на еще живого, но уже недисциплинированного козлика. Представляли ли взрослые конструкторы и читатели букваря Россию в образе старушки, а себе в образе козлика, мы не знаем, но попытка оградить, предупредить ребенка об опасном не своем мире — налицо.

3. Скученность, распад семей, перемена мест жизни

Третий рассказ (с. 38) еще более удивителен тем, что он переворачивает все сложившееся за предшествующие десятилетия позитивное отношение к такому домашнему животному, как кошка. «Котик. Мой котик ловил мышей. Поймает мышку, поиграет с ней, а затем задушит и съест ее. Сестра Лиза всегда уходила из комнаты, когда видела, как он играет мышкой. Как-то мне пришлось сильно наказать моего котика, так как он уже поймал не мышку, а одного из моих голубков и хотел задушить его. Я едва успела спасти голубка. У него оказалось сломанным крылышко. Мне стал мой котик противен, и мама посоветовала мне отдать его кому-нибудь. Теперь он живет у моей подруги Зины и продолжает по-прежнему ловить мышей и играть с ними». Один из вопросов к тексту, напечатанный в учебнике: «У кого из моих подруг живет теперь мой злой котик?». А почему кота отдали подруге? Не дворнику — для пользы, не в деревню — на волю, а — подруге?

Может, это текст про злую подругу, которой подходит злой котик? Или вообще — про жестокость или про жестокость на глазах у детей... Но уж точно про переселения, уходы от одного/одной и появления у другой/другого. Попытка отвести от себя злое, персонифицировать и удалить его. Жизнь скученно, на задворках, подчас и не по одной семье в каждой комнате многокомнатных квартир. Конфликты, миграция животных как людей и людей, спрятанных книгой в образе животных, как мы знаем, неизбежные черты повседневной жизни герметически запечатанного эмигрантского сообщества в любой из стран рассеяния.

4. Ностальгия по конно-дворянской России

Четвертый рассказ (с. 40—41), наконец, самый обычный и ожидаемый. Он встречается во многих дореволюционных элементарных учебниках. Однако своей темой и сопровождаемой текст картинкой он уносит нас туда, где его читали папы и мамы детей эмиграции, а многие и смогли воплотить, когда сами были детьми. «Гнедко. У нас есть лошадка гнедой масти; зовем мы ее Гнедко. Она спокойная и смиренная. Папа сегодня позволил нам прокатиться на ней. Коля и Надя взобрались на спину к Гнедко. Митя покормил его сеном, а я взял его за узду и повел со двора в поле. Гнедко осторожно вез своих седоков, как бы боясь уронить их. Коля и Надя были веселы и от радости хлопали в ладоши. Когда они вдоволь покатались, я снял их с лошади. Мы принесли Гнедко несколько кусков сахара и угостили им его. Сахар Гнедко ест охотно, так же,

как и хлеб». Иллюстрация, изображающая двух детей на лошади и третьего, который держит ее под уздцы, и текст об этом эпизоде из жизни взрослых неизбежно вызывал, по-видимому, ностальгические чувства, на что, вероятно, и был запрограммирован. Учебная книжка для детей служила экраном для памяти взрослых.

5. Нехватка времени, ресурсов, безнадзорность

Пятый рассказ «Злой Вася» приводил читателей от обсуждения злых пауков и котиков к теме деформации личности ребенка в процессе его взросления в условиях РЭ. «Вася был нехороший ребенок. Он всегда обижал животных: ловил мух и стрекоз и обрывал им крылья, гонялся за курами, гусями, утками и, догнав, хлестал и бил их. Даже бедной его няне досталось от него: он ей едва не вышиб глаз. Однажды он увидел на дворе собаку, которая пила воду. Он подкрался к ней и стал бить ее. Собака рассердилась, набросилась на него и укусила его за ногу. Нога у Васи распухла и сильно болела. Позвали доктора. Доктор забинтовал ему ногу; велел Васе лежать и пить горькую микстуру. С тех пор Вася больше не обижал животных». Среди вопросов такой: «Каково было его няне?». Няня в данном случае была, но и ее сил оказалось недостаточно. Безнадзорность и нехватка ресурсов смирить-увлечь-повернуть ребенка на позитивное проявилась в эмигрантском быту даже при наличии такой редкости, как няня. Бросается в глаза подспудная жалоба на бессилие воспитывать детей в таких условиях, в каких оказывалось эмигрантское со-

общество. Нам понравился еще один вопрос, поставленный автором учебника к данному тексту: «Как отнеслась собака к Васиному поступку?». Скрывается ли за образом собаки местная публика, «аборигенное» население, рассматривавшее беженцев как в лучшем случае странных чужаков?¹ Трудно сказать. Но педагогические проблемы, возникавшие у взрослых с вывезенными детьми и, например, ярко отраженные в рассказах Н. А. Тэффи, отразились и в данном букваре.

Интермедия 1: в чужом краю тоже можно петь

В эмиграции по-другому начинали восприниматься вроде бы самые простые и часто встречавшиеся ранее тексты. Происходило переозначивание восприятия текста. В связи с этим он приобретал особенное звучание. Эту трепетность выражает первое стихотворение, помещенное в книгу на с. 44, — о птичке. «Птичка. Птичка летает, / Птичка играет, / Птичка поет. / Птичка летала, / Птичка играла, / Птички уж нет. / Где же ты птичка? / Где ты певичка? / В дальнем краю / Гнездышко выешь ты, / Там и поешь ты / Песню свою». Никто не убедит нас в том, что первым оно выбрано случайно.

6. Семья и жилье = крепость и церковь

Шестой сюжет укреплял семью как малую Церковь, убеждая детей в необходимости, естественности лю-

бить родителей, данных Богом и к нему ведущих (с. 45). Само его название «Утром» символически сообщало о ведущей роли семьи в жизни и вечном спасении. «Я просыпаюсь утром в своей теплой постельке. Мама одевает меня, потом моет и причесывает мне волосы. Причесав и умыв меня, она заставляет меня молиться Богу. Я повторяю за ней слова молитвы. Помолившись Богу, я говорю папе и маме “доброе утро” и иду пить чай. Мама делает мне вкусные бутерброды, и чай наполовину разбавляет сливками. Я очень люблю и то и другое. Папа часто рассказывает мне разные интересные истории из Нового и Ветхого Завета, а также про самых древних людей. Я очень люблю моих родителей». Текст воспитывал, настраивал, лечил, ориентировал как детей, так и взрослых. Внимание к романтизации, укреплению, даже к созданию семейных оплотов. На следующей странице мы не случайным образом встречаем по слову курсивом «Иван-царевич добыл Царь-девицу и Жар-птицу». Аллюзия и на возврат России царевен/княжон, и на создание/упрочение семьи, символически составленной из царевича, девицы, птицы счастья и благополучия².

7. Россия-курица и дети-эмигранты

Седьмой рассказ сверхтрадиционен (с. 47). «Золотое яичко (Сказочка)». «Жили-были дед и баба. У них была курочка ряба. Раз снесла курочка яич-

¹ См.: Арсеньев А. Б. У излуины Дуная: Очерки жизни и деятельности русских в Новом Саду. М., 1999; Он же: Жизнь русских эмигрантов в Сербии // Новый журнал. 2010. № 259 и др.

² О семейной заботе и проблемах см.: Иванович М. Русская эмиграция на Балканах, 1920–1940. М.: Рус. путь, 2005. С. 417.

ко. Яичко не простое, а золотое. Дед бил, бил не разбил. Баба била, била не разбила. Мышка бежала, хвостиком манула, яичко упало и разбилось. Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет: не плачь дед, не плачь баба, я опять снесу вам яичко, только не золотое, а простое». Однако его сугубая традиционность кажущаяся. Далее на той же странице среди других слов на «э» читаем: «Эмигранты». На эту букву дается среди других, вполне ностальгических («У генерала на мундире эполеты» и «Наш старый экипаж совсем развалился») дана ключевая для понимания текста фраза: «Эмигранты живут за границей своего отечества». Она проиллюстрирована грустной парой, сидящей на чемоданах за пограничным шлагбаумом. В канаве играют двое их детей, мало внимания обращая на проблемы взрослых. Картинка от этого, однако, не становится веселее. Подсознательно для взрослых, читающих сие детям и с детьми, курица=Россия. Объясняя слова и картинку своим подопечным, они неизбежно, следуя намерениям автора и художника книги, передавали и им такое ощущение.

8. Одиночество, апатия, несамостоятельность, ослабленные социальные навыки

Социализация в контексте эмигрантских анклавов сопровождалась вы-

несенными в подзаголовок состояниями и качествами. Поэтому не случайно на с. 48 встречаем рассказ «Эхо». Если дед и баба вовсе без картинки, здесь изображен мальчик, кричащий в лесу. Текст: «Петя и Митя пошли гулять в лес. Петя отошел от Мити и стал перекликаться с ним. «Ау!», крикнул Петя; а в ответ ему тоже послышалось: «ау». — «Где ты?» снова закричал Петя. — «Где ты?» послышалось ему в ответ. — «Митя!» крикнул Петя. В ответ послышалось ему тоже. Он подумал, что Митя его дразнит и заплакал. Но когда Митя нашел его, он объяснил Пете, что отвечал не он, а Петин отголосок — эхо». Беспомощность, апатия к возникающим трудностям, сниженная сопротивляемость отмечались неоднократно как черты, распространенные среди детей эмиграции. Е. Акинфиева одним словом приоткрывает нам данную проблему¹. На этом тексте азбучная часть букваря заканчивается, и со стр. 52 по финальную 62-ю идут «статьи для связного чтения».

9. Материальная нищета взрослых

Девятый текст на с. 52: «Нищий и собака». «Бедный старый нищий вошел во двор дома и стал просить милостыню. Собака увидела его и принялась громко лаять. — Не лай на меня, — сказал нищий, — я беден и

¹ Другие эмигрантские авторы могли решать проблему иначе. А. Я. Фляуме, поместивший в свое пособие «Начальная грамматика и правописание», вышедшее, по-видимому, лишь в 1946–1947 годах, сходный текст, прочитывает ситуацию так, чтобы дать ребенку стратегию совладания с ситуацией: «Испугался Миша. Стал он снова звать мальчиков. Звал он их, звал, вдруг слышит — Миша! Это Валя и Шура его звали» (Фляуме А. Я. Начальная грамматика и правописание. Мюнхен: Милосердный самарянин, б.г. С. 11–12). Нет никакого «заплакал». Прошедшие 1920-е детьми в 1940-х уже исключают проблемы коммуникации и адаптации из актуального словаря.

голоден. — Если я буду лаять, — отвечала собака, — меня услышат, выйдут во двор и, увидев тебя, накормят». Популярность текста определила его актуальность — вопросы помощи своим, частых призывов к ее оказанию — реальность ежедневного бытия как в Берлине, так и в других местах поселения эмигрантов. Дети и взрослые при них встречались с подобной темой постоянно, не могли не встречаться и не определять свое к ней отношение. Если сам не можешь помочь, постарайся привлечь к помощи более сильного и богатого, — смысл прочтения рассказа мог быть и таким, отсюда его присутствие в «каноне первых 19 текстов».

Интермедия 2: планы и корабли в поисках надежной земли/гавани

После темы нищего помещено стихотворение без названия и к нему изображение морского берега и мальчика в матроске, спускающего уже четвертый кораблик, другие три плывут уже, за ними пять уменьшающихся точек, вероятно, еще кораблики. «Море тихо и покорно / плещется, играя, / Мальчик с берега проворно / Корабли пускает. / Дунул ветер; показалась / Рябь внутри залива / И кораблики умчались / В море торопливо» (с. 52). Нота потери, утраты, поисков счастья, находки, обретения родины или только чужбины слышна во многих текстах эмиграции; с другой стороны, тема сочувствия-не-

сочувствия, милосердия-немилосердности, доброго и злого, в том числе в ребенке; с третьей — готовности к построению и осуществлению планов избавления-возвращения с помощью поколения будущего. В целом: изображен Бог-ребенок, пришедший внутрь книги с российской опушки на обложке (мальчик на обоих рисунках идентичен). Он либо отправляет эмигрантов со своей Родины за море, либо с чужбины вновь на родину или в поисках лучшей, чем на данной чужой земле доли. Налицо аллюзия на апокрифические евангелия о детстве Иисуса. Путеводительство к лучшей жизни и доле. Символика корабля весьма значима в эмигрантской культуре. «Течет судьба по душам проводов, / Но вот прорыв: она блещит в канаве, / Где мальчишки, не ведая годов, / По ней корабль пускают из бумаги» (Б. Поплавский). Корабль как знак сложившихся в эмиграции культуры и языка. «Мальчик смотрит, белый пароходик / Уплывает...», «Корабли ушли в миры заката», «Мы погибли в таинственных южных морях», «И призрак Титаника нас провожал среди льдов», «Рукопись эту в бутылке прочти, иностранец» — тот же Поплавский¹. Географическое перемещение не означает языкового — букварь помогает «перевозить язык» в иные страны. «Море житейское» становится морем странствий и поисков пристанища².

¹ См.: Матвеева Ю. В. Корабли и поезда «сыновей» эмиграции // Русское Зарубежье: приглашение к диалогу: Сборник научных трудов; Отв. ред. Л. В. Сыроватко. Калининград: Изд-во КГУ, 2004. С. 28–36.

² Корабль как символ житейского моря, его бурь и невзгод, к которым нужно готовиться, набираться мужества для преодоления и смирения для претерпевания, — частый мотив дореволюционной детской литературы.

10. В злых детях просыпается совесть

Важная интенция: возможность извлечь уроки и если не восстановить ситуацию, то осознать вину, покаяться и стать лучше. На с. 53 первый текст с указанным авторством. «Бабочка и дитя. (Сказочка). П. Засодимского. По зеленой лужайке, поросшей цветами, бегал маленький мальчик, а няня под тенью густых деревьев тихо дремала. Вдруг мальчик бросился к няне, тормозит и тербит ее... — Няня, а няня? — он лепечет тревожно, няня, бабочке крылья пришей... я не нарочно их оторвал! — Что ты, Господь с тобою! Разве же крылышки можно пришить? Вот баловник! Няня ворчит и зевает, со сна глаза протирая. А мальчик не может унять плача к ней пристаёт: — Няня, пришей... пришей-же ей крылышки... Мне жаль ее, няня... мне жаль...». Иллюстрация изображают дремлющую в тени няню и бегающего за бабочкой по лужайке ребенка уже не столь малых лет. Грехопадение еще не настало. Бабочка жива и порхает. Размышление о вине и невозвратной утрате, о последствиях недобрых поступков, о запоздалом, но необходимом исправлении ложится весомым грузом и на детей, и на взрослых, читающих с малышами данный букварь.

11. Воспитанные и любящие вместе тянут репку

Далее идет спокойный и хрестоматийный рассказ «Репка». Текст стандартный. После текста задания рассказать, как сообща тянули репку. На той же странице «Колыбельная песенка» сестры, качающей братца в люльке (не от имени матери, от своего:

«Я качаю в люльке братца, кач-кач»). Иллюстрация к «Репке» — черные силуэты, но черный в данном случае техника, не траур. Кажется, единственный пример теневого силуэта во всей книге.

12. Великий Бишка Ушинского: учим нужному

Двенадцатый рассказ на с. 55: «Бишка. (Из «Родного слова» Ушинского)». Во всей книге всего несколько отсылок к именам — еще к П. Засодимскому («Бабочка и дитя») и Л. Майкову («Картинка. Посмотри: в избе мерцая»). Ссылкой на «Родное слово» Ушинского автор увязывает свой учебник с идущей от Константина Дмитриевича традицией. Текст стандартный, без изменений. Отсылка к Ушинскому очень важна для Акинфиевой, она приводит даже название учебника, из которого взят «Бишка». Аналогичным, но менее явным образом связаны с учебниками «старого доброго прошлого» и Засодимский, и Майков.

13. Взаимопомощь — основа выживания

Нужное обучение — обучение взаимопомощи, особенно желанной в эмиграции. Вероятно, поэтому на с. 55 видим рассказ «Муравей и голубка» (Басня). Муравей захотел напиться и спустился к ручью. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла в клюве веточку; она увидела, что муравей тонет и бросила ему ветку в ручей. Муравей влез на ветку и спасся [абзац]. Как-то охотник расставил сеть на голубку и хотел ее захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу; охотник ахнул и уронил

сеть. Голубка вспорхнула и улетела». Такая история, либо рассказ о мыши и льве достаточно часто встречались в учебниках и до 1917 года. Перед лицом чужой, иноязычной страны детей обучают не враждовать друг с другом.

Интермедия 3: Грамотные в российской избе

Третья стихотворная интермедия, и третье имя автора текстов. С. 56. «Картинка. Стихотворение Л. Майкова. Посмотри: в избе мерцающая, / Светит огонек; / Возле девочки-малютки / Собрался кружок. / И с трудом, от слова к слову / Пальчиком вода, / По печатному читает / Мужичкам дитя. / Что ж так слушают малытку? / Иль уж так умна? / Нет, одна в семье умеет / Грамоте она». Текст традиционный и часто встречающийся. К нему картинка — читающая девочка за столом в избе. Ее слушают трое взрослых и — особенно внимательно и с погружением в излагаемое — мальчик чуть помладше чтицы. В дореволюционных учебниках чаще помещались рисунки читающих мальчиков. Что так захватило юного слушателя на этот раз, мы не знаем, но видно, что девочка читает явно не толстую книжку. Вероятно, речь идет о подвигах, чему некоторым подтверждением может служить не только мечтательное выражение лица деревенского мальчика в косоворотке, но и прикрепленная к стене рядом с иконой картинка с изображением героя-всадника. Деревенская среда вызывает к ощущению корней, истока русскости именно в сельской среде и культуре. Мальчик в косоворотке

— своего рода «Ванька Жуков на оборот», не отправленный в растленный и грубый город к пролетариям. Поскольку иллюстрации создавались специально для данного учебника, мы можем предполагать особую близость замыслов составителя и художника.

14. Добрые люди, ау!?

Четырнадцатый рассказ: «Бабушка Маланья. В селении в крошечной покосившейся хатке живет старушка — бабушка Маланья. Все в селении от малого ребенка до седого деда знают ее. Где случится горе или захворает кто или помощь нужна — сейчас бегут к бабушке Маланье, просят ее домой на помощь. И она такая добрая, никому не откажет. Ее любят и взрослые, и дети за ее доброту и ласку. Детям она часто рассказывает сказки» (с. 56). Образ деревенской вездесущей бабушки-помощницы делает из рассказа о вроде бы реальной ситуации — истинную сказку, да еще из этой сказки — настоящий символ ушедшей поры. Побольше бы таких бабушек — и революции не бывать. Помнить о Маланье и следовать ей призваны теперь русские беженцы. Обращают на себя внимание глаголы в настоящем времени, придающие всему повествованию вневременной, вечный характер. Пока живет в вечном времени бабушка Маланья, живет вера и надежда в аудитории буква Е. Акинфиевой.

15. Примерные дети сами учатся читать

А дети могут запросто научиться читать сами, без внимания и трудов, затраченных со стороны родителей, которым в эмиграции становится

совсем некогда уделять детям внимание, поскольку они вынуждены тяжело и подолгу работать, причем оба. Пятнадцатый рассказ, в том числе и об этом. «Отец и дитя. Отец спросил свою дочурку, что купить ей к елке: куклу, посуду, или какую-нибудь игру? — Купи мне, папочка, азбуку, отвечала четырехлетняя малютка, я хочу, как ты, книжки читать и как ты сочинения писать. Отец поцеловал девочку и купил ей к Рождеству азбуку. Через месяц она уже умела читать по складам, писать буквы и составлять слова. Детки, берите с нее пример!» (с. 57). Обращают на себя внимание три последние фразы. Обычно их нет в учебниках до 1917 года. Здесь же четкая привязка по времени задает детям жесткий императив программы самообучения и всячески стимулирует их к его соблюдению. Есть хорошие дети, которые не доставляют хлопот занятым родителям и по приведенному в букваре примеру быстро сами овладевают читать и писать.

Интермедия 4: Некрасов и его отставной солдат

«Буки-аз. На лужайке детский крик. / Учит грамоте ребят / Весь седой, как лунь, старик, / Отставной солдат. / «Дружно, дети, все зараз / Буки-аз, буки-аз, / Счастье в грамоте для вас!» Я согнулся, я уж стар, / А виды видал / Унтер не был-бы, когда-б / Грамоте не знал [повтор: дружно дети]». Тоже вполне знакомый текст. К нему дана «оригинальная иллюстрация», т. е., как и все другие, исполненная именно для данного издания. Пожилой отставник, опираясь на палку, назидательно водит в воздухе

пальцем. Дети, рассевшиеся полукругом на траве, повторяют за ним устный урок. Ни тетрадок, ни чернил, ни ручек. Обучение со слуха. Вряд ли что-то подобное, описанное Н. А. Некрасовым, наблюдали беженцы из России, взрослые и дети. Смысл помещения в учебник данного текста и иллюстрации при нем становится понятен на контрасте. Пространству обучения в домах, кружках, школах, характерному для эмиграции, давалась своего рода точка отсчета от той «вольницы», каковой предстает начальное обучение на данной в учебнике картинке, но каковой оно никогда не было. Мифология «славного прошлого» оформляется и образом подобного «народного учителя». Многие военные, даже без педагогических дипломов, работали в школах РЗ — и учителями, и истопниками, и швейцарами. Стихотворение культавого поэта придавало особое оправдание их деятельности.

16. Из любой ситуации есть выбор

Шестнадцатый сюжет на с. 58 повествует о находчивости даже в смертельно опасной ситуации. «Ворона и рак. (Сказка). Летела ворона над морем; смотрит, рак ползет; хап его! И понесла в лес, чтобы, усевшись где-нибудь на ветке, хорошенько закусить. Видит рак, что приходится ему пропадать, и говорит вороне. «Эй ворона, ворона! Знал я твоего отца и твою мать — славные были люди!» — Угу! — ответила ворона, не раскрывая рта. — «И братьев, и сестер твоих знаю, что за добрые люди!» — Угу! — «Да все-же, хоть они и хорошие

люди, а тебе не ровня. Мне кажется, что умнее тебя никого нет на свете». Понравилась эти слова вороне; каркнула она во все горло и уронила рака в море». Тема попадания в трудные обстоятельства и удачи как результата активного поиска выхода из них была чрезвычайно важна как взрослым 1922 года, так и будущим взрослым, в 1922 году обучающимся по книгам Акинфиевой.

17. Спасительное многообразие значений родного языка

И снова мы встречаем весьма странный рассказ, чьим автором на самом деле являлся Л. Н. Толстой (с. 58—59). В учебнике его авторство не указано. «Волк и старуха. (Сказка). Голодный волк искал, чтобы покушать. На краю деревни он услышал, что в избе плачет мальчик, а старуха говорит: — Не перестанешь плакать, я тебя волку отдам. Волк остановился и стал дожидаться, когда ему отдадут мальчика. Вот пришла ночь. Он все ждет и слышит — старуха опять приговаривает: — Не плачь, дитятко, не отдам тебя волку; только пусть придет, убьёт его. Волк подумал: видно, тут говорят одно, а делают другое; и пошел прочь от деревни». Тема семьи и сплочения — на фоне обострения темы «жизнь на кончике горящей спички» во взрослой эмигрантской литературе. Но главное, вероятно, как и в предыдущем тексте: выход из сложной ситуации есть всегда. Только в данном случае он находится благодаря неведомой и непонятной «русскости», когда говорят и делают по душе, а не по логике. Автор демонстрирует, что волку-чужаку, хоть и понимающему

русскую речь, подобное абсолютно не понять. Иллюстрация определенно заявляет, что дело происходит в России, и потому языковая непоследовательность приобретает черты общего признака «русскости». Текст Толстого не был популярен в дореволюционных букварях, но теперь приобрел особый смысл.

Интермедия 5: Мамы, основа счастья ребенка, будьте с детьми, дети — любите маму, несмотря ни на что

Стихотворение А. Плещеева без атрибуции и под изобретенным для учебника названием дано вместе с иллюстрацией, изображающей мать как ангела над люлькой в небедной дворянской семье. «Мать и дитя. (Стихотворение). Комнату лампада / Кротко озаряла; / Мать над колыбелью, / Наклонясь, стояла. / Дождь шумел, раскаты / Слышались грома; / И гремел, казалось, / Он над крышей дома. / На малютку-сына / Нежно мать глядела. / Колыбель качая / Тихо песню пела: / Спи, дитя спокойно... / Вот гроза стихает / Матери молитва / Сон твой охраняет. / Завтра как проснешься / И откроешь глазки, / Снова встретишь солнце / И любовь и ласки!». Помощь матери не опуститься, а детям не утратить к ней любовь. Иллюстрация позиционирует именно мать, а не няню (она уже нам встречалась, но в ситуациях своего рода педагогических провалов), обеспечивающей безопасное взращивание и хорошее воспитание ребенка. Для многих женщин в эмиграции отсутствие домашнего персонала приводило именно к самостоятель-

ному исполнению всех обязанностей в отношении своего дитяти. Судя по рисунку, в данном случае изображен ребенок, родившийся уже после исхода. Пришедший именно в тот мир, где у матерей уже почти не было нянь, гувернанток, горничных и т. д. Тема матери и ребенка, тема семьи становится, как мы уже сказали, весьма актуальной для учебников эмигрантских сообществ.

18. Дети не вороны

Отношения между детьми и взрослыми заявлены в букваре особенно важными в условиях социальной и бытовой сложности. Предпоследний рассказ уже в открытую говорит детям, что родители, даже если они замечательные и хотят быть со своими детьми, не всегда могут им и себе это позволить в полной мере. Рассказ повествует об идеале такой дружной семьи, где все всех уважают и сорадуются. «В семье. У Коли и у Жени папа имел всегда много работы, был очень занят. Мама была болезненная и слабая. Но все-таки, когда дети возвращались домой из школы, они чувствовали себя всегда очень счастливыми. Они бежали к матери рассказывать, что они делали в школе, смеялись, шалили. Мать с радостной улыбкой слушала и ласкала их. Услышав детский говор и смех, отец оставлял свою работу [дома сидит, работает в кабинете — пишет?] и выходил к детям. Дети бежали к нему навстречу, обнимали и целовали его. Мгновенно с его усталого лица исчезала грусть, и он шутил и играл с детьми. Затем он с новыми силами принимался за работу. Дети затихали и не шумели, боясь

помешать работе отца». Такого текста мы с вами не встретим в изданиях до 1917 года. Здесь же он становится необходимым.

Вороны — не дети?

После текста о детях и родителях идет стихотворение об эгоистичности птиц. «Два ворона. (Стихи). Ворон к ворону летит / Ворон ворону кричит! / «Ворон, где-б нам пообедать? / Как-бы нам о том проведать?» / Ворон ворону в ответ: / «Будет нам готов обед; / В чистом поле под ракитой / Богатырь лежит убитый». Тексты перетекают один в другой, находятся рядом. В их рядоположенности противопоставление/связь «дети и отец» и «вороны и богатырь». Поверженный богатырь — Россия. Вороны слетелись и пируют на останках... Богатырь похож на Николая II, он не чисто средневековый витязь, поскольку держит современную эпохе букваря саблю.

19. Россия — слон, признающий свою вину

Последний, девятнадцатый прозаический текст взят из «Первой русской книги для чтения» Л. Н. Толстого (Акинфиева не сообщает, что он принадлежит Толстому) имеет колониальный характер. С. 61. «Умный Слон. У индуса был слон. Хозяин плохо кормил его и заставлял много работать. Один раз слон рассердился и наступил ногой на своего хозяина. Индус умер. Тогда жена индуса заплакала, принесла своих детей к слону и бросила их к нему под ноги. Она сказала: «Слон, ты убил отца, убей и их!» Слон посмотрел на детей, взял хоботом старшего, потихоньку

поднял и посадил его себе на шею. С тех пор он стал работать на мальчика». Автор черпает из учебников Толстого и страшные, и не очень страшные рассказы. Зачем же ей слон? Дань традиционно колониальной теме, неизбежно присутствовавшей в дореволюционных учебниках? Или проецирование на слона образа России? Вопросы без ответов, но слон завершает собой представленный набор учебных текстов в прозе, заявляющий себя версией предлагаемого русскому зарубежью нового литературно-дидактического школьного (даже если для домашнего обучения) канона.

Сирота — типичный ребенок зарубежья?

После прозаических текстов учебник завершают два стихотворных. Это выход из книги, завершение обучения по букварю, переход к иным практикам. Оба текста чрезвычайно значимые для составительницы. С ними они покидают ее книгу, получая своего рода напутствие. В чем же оно заключается? Предпоследний текст посвящен сиротке. Иллюстрацией к нему нарисована лежащая боком на траве и слегка приподнявшаяся девочка. «Сиротка. Смотрят грустно так и кротко // Голубые глазки, / Не забыла, знать, сиротка / Материнской ласки! / Не забыла, знать, малютка,

/ Как жилось бывало. / Затаила эта грудка / Горя уж не мало». Если образ лежащей на траве девочки не вполне обычен для спектра образов дореволюционных сироток и напоминает выполненные Л. Кэрролом фотографии, то текст вполне привычный: досоветский учебник был наполнен образами сироток. Они перешли потом не только в эмигрантские учебники, но на некоторое время и в советские¹. Индивидуальное (неполные семьи или их отсутствие) и общее (потеря страны) сиротство детей беженцев из России продемонстрировано в учебнике Е. Акинфиевой серьезным напоминанием родителям и учителям. Напоминанием, вызывающим к особой заботе о детях изгнания.

Язык волшебным образом ведет нас отсюда на Родину

Самый последний, заключительный текст все же вполне оптимистичный. «Родина. (Стихотворение). Кругом поля раздольные, / Широкие поля. / Лесок, да речка вольная, / Вот родина моя! / Покрытые соломою / Избушки у реки. / Идут бредут знакомые / И едут мужики. / Вдали село и сельский храм / Главой своей блестит, / А там опять к родным полям / Широкий путь лежит». Иллюстрация показывает вид на излучину реки с высокого берега, вдали

¹ См.: Баранникова Н. Б., Безогов В. Г., Макаревич Г. В. Сирота как главный агент модернизации в России 1920-х годов (к постановке проблемы) // Бренное и вечное: власть и общество в мифологиях модернизации: Материалы Всерос. науч. конф. 16–17 ноября 2010 г. Под ред. А. П. Донченко и др. Великий Новгород: НовГУ, 2010. С. 40–43; Макаревич Г. В., Баранникова Н. Б. «Без семьи и в партию»: маленькие герои в учебной литературе 1920-х годов // «Букварь — это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. Сборник научных трудов и материалов / Под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безогова. М.: НПБ им. К. Д. Ушинского РАО; Азимут; Тривант, 2011. С. 120–124.

деревня и церковь. Замыкает книгу «Пословица: В гостях хорошо, а дома лучше». Дом там, где раздольные поля, где речка вольная да мужики знакомые. Утраченная Родина продолжает свое бытие, и «родной язык» сможет опять привести его обладателей, детей и взрослых, широким путем на родные поля.

«Там было хорошо жить»: итог, но не заключение

Итак, как мы увидели, составитель букваря, вышедшего в 1922 году в издательстве, возобновленном в Берлине детьми Отто Кирхнера после их отъезда из России, ставит себе в концептуальную заслугу оторванность аудитории от контекста берлинской жизни, внимание лишь к русскому духу, к его передаче. Однако не только сохраняемый запах страны происхождения («утраченного Отечества»), но и русский дух страны проживания («сообщества беженцев-эмигрантов в Германии») проник в данный букварь в силу факта его подготовки за границей уже после образования пространств и атмосферы изгнания. Е. Акинфиева пытается на неосознанном уровне справиться с детскими и взрослыми проблемами эмигрантского сообщества, а на осознанном — сохранять и всемерно подпитывать культуру эмиграции в том изолированном и самодостаточном состоянии, в котором хотелось пребывать для оптимального Возвращения,

реального ли в будущем, или только чаемого, виртуального в настоящем. Мы видим, как русскоязычный букварь в эмиграции концентрировал заложенную в языке и навязываемую детям взрослую память, служил залогом и условием их ментального пребывания в пространстве Родины и «всего родного», залогом и условием общения с повседневностью диаспоры на уровне, в лучшем случае, «дипломатических отношений». Изучение русского языка как внутренняя проповедь становилось одновременно и «ритуалом закрытия себя» на границе двух (и более) культур, отказа от диалога культур на уровне учебной литературы, на уровне педагогов и подчас — поддерживавших их родителей, на уровне всего эмигрантского общества. Русский учебник стоял на страже недопущения ассимиляции (по необразованности) и натурализации (через «ненациональное, не наше» образование). Даже вопросы обучения детей навыкам адаптации, вопросы аккультурации не поднимались. Оторванность и закрытость многих русских школ от зарубежного образовательного и культурного контекста известна¹. Теперь становится известна одна из основ и воплощений этой закрытости — обособленность авторов начальных учебников для детей эмигрантов. «Сохраняемое священное пламя русского духа» передавалось «идущему на смену поколению» без

¹ См., например: *Кёсева Ц.* Болгария и русская эмиграция: 1920–1950-е годы. М., 2008; *Ковалев М. В.* Русские историки-эмигранты...; *Гусефф, К.* Русская эмиграция во Франции: социальная история (1920–1939 годы). М., 2014; *Петровић Т.* Сећања. // Сборник Матице српске за књижевност и језик. Нови-Сад, 1977, књ. 25, св. 3. С. 524–543; и др.

обновления¹. Работающие, выучивавшие местный язык и приспособляющиеся взрослые стремились отстранить детей преддорточеского периода от необходимости впитывать чужую жизнь². Только на следующем этапе начиналось обучение профессиям, полезным не только в «стране возвращения». Это обучение если и не предусматривало диалога культур, то все же помогало адаптации молодежи. Реальная жизнь и школа встречались в более старшей школе, нежели начальная. Конечно, дети младшего школьного возраста нередко общались со своими местными сверстниками, несмотря на различные препятствия, но поскольку учебники им в таком деле не помогали, то эти контакты и освоение страны проживания — уже другая история, история выживания, укоренения без растворения. Учебники для начального обучения отразили историю подвига сохранения «русскости», выстраивания убежища и прибежища «вечной памяти о России», о «неопровергнутой истине ее прошлого» (Ф. Степун) как фундамента после-

дующего существования³. Изучение алфавита становилось алфавитом культуры, предотвращало, по интенции составителей учебников, растворение в инокультурной среде. Учебник ставил ограду прежнего дома якобы в пустоте нового мира, создавал остров национальной культуры, определял границы «кровного родства по языку» (Н. Преображенский)⁴. Не все судьбы следовали учебникам. Кто-то продолжил жить на острове автаркии, кто-то смотрел с него на других, кто-то глядел на него из космоса, кто-то забывал о его существовании. Персональные истории неизбежно оказывались более вариативными, нежели школьные учебники. Учебники же, как считая «педагогическими мамами» «сума культуры», предотвращали своих подопечных от «тюрьмы» других, чуждых «мамам» культур, создавая копию своей, полагаемую верной оригиналу. «Борьбой, и трудом, и тоскою» (К. Бальмонт) служили они блистательной и трагической утопии школы Русского Зарубежья.

¹ См.: *Спекторский Е. В.* Десятилетие Русского научного института в Белграде, 1928–1938 // *Записки Русского научного института в Белграде*, 1939, № 14, цит. по: *Арсеньев А.* Жизнь русских эмигрантов.

² К примеру, Р. Полчанинов пишет в своих воспоминаниях, что первые 9 лет его жизни (1919–1928), в детском саду и начальной школе, «у нас, к сожалению, не было ни одного урока сербско-хорватского языка – языка страны, в которой мы жили» (Мы, сараевцы // *Новый журнал*, 2010, № 259).

³ Цит. из: *Федякин С. Р.* Полемика о молодом поколении в контексте литературы Русского Зарубежья // *Русское Зарубежье: приглашение к диалогу: Сборник научных трудов*; отв. ред. Л. В. Сыроватко. – Калининград, 2004. – С. 22.

⁴ *Преображенски Н.* Руска култура и национална самосвест // *Руско-југословенски алманах*. Панчево, 1934. С. 42, цит. по: *Палибрк-Сукич Н.* «Русско-югославский альманах» в издании русско-югославского объединения в г. Панчево // *Русское зарубежье и славянский мир*. Сб. трудов. Сост. П. Бунак. Белград, 2013. С. 140.

Список литературы

1. Акинфиева, Е. «Хочу читать!» Новый наглядный русский букварь. С 300 оригинальными рисунками художника А. Штирена / Е. Акинфеева. — 2-е изд. — Berlin: Kirchner, 1922. — 62 с.
2. Арсеньев, А. Б. Жизнь русских эмигрантов в Сербии / А. Б. Арсеньев // Новый журнал. — 2010. — 259; электронный ресурс: <http://drupal.newreview.webfactional.com/node/3> (дата обр. 02.03.2017).
3. Арсеньев, А. Б. У излуины Дуная: Очерки жизни и деятельности русских в Новом Саду / А. Б. Арсеньев. — М. : Русский путь, 1999. — 207 с.
4. Баранникова, Н. Б. Сирота как главный агент модернизации в России 1920-х годов / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич // Бренное и вечное: власть и общество в мифологиях модернизации: Материалы Всерос. науч. конф. 16—17.11. 2010 г. Под ред. А. П. Донченко и др. — Великий Новгород : НовГУ, 2010. — С. 40—43.
5. Гусефф, К. Русская эмиграция во Франции: социальная история (1920—1939 годы) / К. Гусефф. — М. : НЛО, 2014. — 328с.
6. Дроздов, Ал. Без завтрашнего дня / Ал. Дроздов // Время. — 1921. — 9 мая. — № 149.
7. Йованович, М. Русская эмиграция на Балканах, 1920—1940 / М. Йованович. — М. : Рус. путь, 2005. — 488 с.
8. Кёсева, Ц. Болгария и русская эмиграция: 1920—1950-е годы / Ц. Кёсева. — М. : Русский путь, 2008. — 312 с.
9. Киржаева, В. П. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг. / В. П. Киржаева // Интеграция образования. — 2009. — № 1. — С. 26—29.
10. Ковалев, М. В. Русские историки-эмигранты в Праге (1920—1940 гг.) / М. В. Ковалев. — Саратов : СГТУ, 2012. — 408 с.
11. Кончаревич, К. Вклад представителей русской диаспоры в практику составления учебников по русскому языку для сербской аудитории / К. Кончаревич // Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском и иностранном окружении. Межд. науч. симпозиум, Белград, 1—2.06.2011. Гл. ред. Б. Станкович. — Белград: Славистич. общ-во Сербии, 2012. — С. 255—265.
12. Макаревич, Г. В. «Без семьи и в партию»: маленькие герои в учебной литературе 1920-х годов / Г. В. Макаревич, Н. Б. Баранникова // «Букварь — это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917—1932 гг. Сб. н. тр. / Под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. — М. : НПБ им. К. Д. Ушинского, 2011. — С. 120—124.
13. Матвеева, Ю. В. Корабли и поезда «сыновей» эмиграции / Ю. В. Матвеева // Русское Зарубежье: приглашение к диалогу: Сб. н. тр.; Отв. ред. Л. В. Сыроватко. — Калининград : Изд-во КГУ, 2004. — С. 28—36.
14. Палибрк-Сукич, Н. «Русско-югославский альманах» в издании русско-югославского объединения в г. Панчево / Н. Палибрк-Сукич // Русское зарубежье и славянский мир. Сб. трудов. Сост. П. Буняк. — Белград : Славистич. о-во Сербии, 2013. — С. 137—143.
15. Петровић, Т. Сећања. / Т. Петровић // Зборник Матице српске за књижевност и језик. — Нови-Сад. — 1977. — књ. 25, св. 3. — С. 524—543.
16. Полчанинов, Р. В. Мы, саравские скауты-разведчики. Югославия.

1921–1941 гг. / Р. В. Полчанинов — М. : Посев, 2015. — 288с.

17. Русская книга на книжном рынке Латвии // Русская книга. — 1921. — № 9. — С. 14–16.

18. Седова, Е. Е. Учебники для начальных классов как средство национального воспитания в Русском зарубежье «первой волны» / Е. Е. Седова, Ю. Ю. Тереня // Учебники детства. Из истории школьной книги VII–XXI веков. — М. : РГГУ, 2013. — С. 116–141.

19. Солнцева-Накова, Е. О расцвете русского учебного дела в конце 20-х гг. в Болгарии / Е. Солнцева-Накова // Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском и иностранном окружении. Межд. научн. симпозиум, Белград, 1–2.06.2011. Гл. ред. Б. Станкович. — Белград : Славистич. о-во Сербии, 2012. — С. 90–93.

20. Федакин, С. Р. Полемика о молодом поколении в контексте литературы Русского Зарубежья / С. Р. Федакин

// Русское Зарубежье: приглашение к диалогу: Сб. науч. тр.; Отв. ред. Л. В. Сыроватко. — Калининград : Изд-во КГУ, 2004. — С. 19–27.

21. Фляуме, А. Я. Начальная грамматика и правописание / А. Я. Фляуме. — Мюнхен : Милосердный самарянин, б.г. [1949]. — 56 с.

22. Яценко, А. Русская книга после октябрьского переворота / А. Яценко // Русская книга. — 1921. — № 1. — С. 2–7.

23. Basler, F. Die deutsch-russische Schule in Berlin. Geschichte und Auftrag. — Wiesbaden: Harrassowitz, 1983. — 98 S.

24. Kratz, G. Russische Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg / G. Kratz // Beyer T.; Kratz G.; Werner X.. Russische Autoren und Verlage in Berlin nach dem Ersten Weltkrieg. — Berlin: Arno Spitz, 1987. — S. 39–141.

25. Mchitarjan, I. Das «Russische Schulwesen» im Europäischen Exil, 1918–1939. — Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. — 270 S.

М. А. Козлова

**ЛАТЫШСКИЙ ВАРИАНТ:
МОДЕЛИ МЕЖПОКОЛЕННОЙ
КУЛЬТУРНОЙ ТРАНСМИССИИ
В БУКВАРЯХ
ДЛЯ РУССКОГО МЕНЬШИНСТВА
1920-х годов¹**



УДК 655.413:37

ББК 76.103(4 Лат)61,251.4

В статье рассматривается проблематика межпоколенной культурной трансмиссии на примере учебников для начальной ступени образования (букварей), издававшихся для русскоязычных детей в Латвии в период 1920-х годов. Мы сопоставляем содержание букварей, изданных в Латвии, с контентом букварей, издававшихся в то же время в Советской России, с тем, чтобы выявить специфику содержания и инструментов социокультурной трансмиссии в сообществе русскоязычного меньшинства, оказавшегося в фактической эмиграции. Концептуальную рамку исследования составили типология культур М. Мид и современные исследования межпоколенной культурной трансмиссии. Анализ контента букварей, изданных в 1920-е годы в Советской России, позволяет заключить, что букварь там репрезентирует постфигуративный тип межпоколенной культурной трансмиссии (младшие перенимают опыт старших). Внутрисемейная межпоколенная модель экстраполируется в них на общество в целом. Это позволяет нормализировать происходящие социальные трансформации и легитимизирует установившуюся социальную иерархию. Модель межпоколенной трансмиссии в проанализированных латвийских эмигрантских букварях, напротив, основана на побуждении ребенка к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик и проч., с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств — знаний и образования.

Ключевые слова: межпоколенная культурная трансмиссия; русская эмиграция; букварь; терминальные и инструментальные ценности.

¹ Работа над статьей поддержана грантом РФФИ 17-06-00071а.

M. Kozlova

THE LATVIAN VERSION: A MODEL OF INTERGENERATIONAL CULTURAL TRANSMISSION IN THE ALPHABET BOOKS FOR THE RUSSIAN MINORITY OF THE 1920-ies

The article considers the issues of intergenerational cultural transmission on the example of the textbooks for the primary education level, published for Russian children in Latvia in the period of 1920-ies. We compare the content of the alphabet books, published in Latvia, with the content of the alphabet books, published at the same time in Soviet Russia in order to identify the specific content and tools of the social and cultural transmission in the immigrant community. Conceptual frame of the study is comprised by the typology of cultures of M. Mead and modern studies of intergenerational cultural transmission. Content analysis of the alphabet books, published in 1920-ies in Soviet Russia, allows us to conclude that ABC represent the postfigurative type of intergenerational cultural transmission, however, intra-family intergenerational model is extrapolated to society as a whole. This allows normalizing on going social transformation and legitimizes the established social hierarchy. Model of intergenerational transmission in immigrant alphabet books is based on the motivation of the child to find his own values and orientations, to test the behavioral practices, and so on, with funds of knowledge and education recommended by the adult community.

Key words: intergenerational cultural transmission; Russian emigration; alphabet book; terminal and instrumental values.

Начало XX века — период «культурных войн» в Европе¹, когда новые основания наций-государств вступили в конкуренцию с прежними основами видения внутриевропейского государственного устройства и этнических культур. Не случайно страсти кипели тогда именно вокруг вопроса о возможности включения в содержание

школьного обучения инородческой культуры и языка. «Букварные войны» обострились с возникновением на европейском континенте «второй, или даже первой России», покинувшей свою родину тем или иным путем. Развитие и трансформация учебного книгоиздания на русском языке в странах рассеяния периода первой вол-

¹ Clark C., Kaiser W. (eds.) Culture Wars: Secular-Catholic Conflict in Nineteenth Century Europe. New York: Cambridge University Press. 2003.

ны эмиграции после 1917 и до начала 1940-х годов представляет сегодня интерес и для историков, и для социологов, и для представителей прикладных направлений разных социальных дисциплин, так или иначе вовлеченных в работу по интеграции мигрантов в принимающее сообщество. В условиях инокультурной среды учебник, предназначенный для начальной ступени обучения, становится инструментом адаптации всего сообщества, определяя «точку отсчета», создавая своего рода призму, сквозь которую новыми поколениями воспринимаются и интерпретируются разнонаправленные социокультурные влияния. На кону на этом «поле боя» стояла возможность определять реальность для следующего поколения. Именно в школе ребенок приближается или отдаляется от религии его родителей, перенимает представления о должном и правильном, согласующиеся или противоречащие тем, которые транслируются ему дома, и потому, если сосуществующие в одном политическом пространстве группы различаются по религии, языку или национальности, то школьное обучение неизбежно попадает в сферу непосредственного интереса каждой группы, выступая как средство сохранения языка, веры и традиций. Эти соображения дают нам возможность изучать учебники эмиграции в качестве инструмента межпоколенной культурной трансмиссии, трансляции ценностей и паттернов поведения взрослым эмигрантским сообществом детям, оторванным от родины.

В данной статье рассмотрим проблематику культурной трансмиссии

на примере учебников для начальной ступени образования (букварей), издававшихся для русскоязычных детей в Латвии в период 1920-х годов. Анализ контента букварей предваряет краткая историческая справка о состоянии русскоязычного сообщества в Латвии в указанный период, поскольку принципиально важным для понимания транслируемых учебником норм является учет социокультурного контекста. Далее, в ходе анализа мы сопоставим содержание букварей, изданных в Латвии, с контентом учебников, предназначенных для детей того же возраста и ориентированных на ту же задачу — обучение грамоте — издававшихся в то же время — 1920-е годы — в Советской России, с тем, чтобы выявить специфику содержания и инструментов социокультурной трансмиссии в эмигрантском сообществе. В заключении обобщим результаты наших наблюдений и постараемся вписать полученные выводы в рамку современных исследований межпоколенной культурной трансмиссии.

Русские школы в Латвии в начале XX века: историческая справка

История присутствия русских поселений на территории Латвии ведется со времен раннего Средневековья, ненадолго прерывается в начале XVII века после присоединения Лифляндии к Швеции, но возобновляется уже в конце XVII века, когда в Латгалии — на востоке страны — появляется много русских старообрядцев, бежавших от преследований. На протяжении XVIII века латышские

земли постепенно присоединялись к России, однако сохранившееся влияние немецкого дворянства замедляло процессы русификации, которые развернулись лишь в эпоху правления Александра III, когда число русского населения Латвии возросло до 20–25 %. Крупным ареалом проживания русских являлась Рига, где перед Первой мировой войной в 1913 г. удельный вес жителей с родным русским языком составлял 21 %. Первая мировая война и последующая эвакуация привели к сильному сокращению доли русских в независимой Латвии. По данным переписи населения Латвийской Республики 1920 г., удельный вес проживающих в ней русских составлял 7,8 %¹. Правда, в это время в Латвии стало появляться много эмигрантов из Советской России, что способствовало увеличению численности русских, и вскоре удельный вес этой группы практически приблизился к довоенному показателю. Главными центрами сосредоточения русских жителей, как и прежде, оставались Рига и Латгалия.

Именно на третьем десятилетии XX века — относительно благоприятном для русской общины в Латвии периоде — мы и сосредоточим внимание в рамках данной статьи. Упомянутая «относительность» определяется, с одной стороны, сравнением с отношением к эмигрантам из России в других восточноевропейских странах (Польше, Эстонии) в тот период, с

другой — сравнением с отношением к русскоязычному населению в самой Латвии в другие десятилетия XX века. В 1920-е годы русские в Латвии пользовались правами культурной автономии (русская речь звучала в семье, издавались газеты, работали русские школы).

Расцвет русского образования в Латвии, разумеется, начался в имперский период, но и после образования независимого Латвийского государства политическая ситуация внутри страны некоторое время благоприятствовала сохранению образования на русском языке. 8 декабря 1919 года Народный Совет Латвии принял законы «О просветительных учреждениях Латвии» и «Об организации школ меньшинств в Латвии». Последний предусматривал право национальных меньшинств получать образование, включая среднее, на родном языке, иными словами, предоставлял национальным меньшинствам право на школьную автономию. В начале 1920 года при Министерстве образования Латвии были образованы русский, польский, немецкий, белорусский и еврейский национальные отделы, которые ведали вопросами школьного образования соответствующего национального меньшинства. К концу 1919/1920 учебного года в Латвии работали 127 русских основных школ, 12 средних школ. В 1929/1930 учебном году в Латвии работали 231 основная русская школа и

¹ Солопенко А. Почему в Латвии русских слышно, а в Эстонии — нет / Эл. ресурс: https://republic.ru/world/konets_russkoy_partii_v_estonii-750056.xhtml (дата обращения: 31.03.2017).

11 средних¹. На русском языке можно было получить и высшее образование, причем финансирование деятельности Русских университетских курсов осуществлялось из бюджета государства.

Такое демократическое решение проблемы среднего и высшего образования национальных меньшинств вызывало возражение у отдельных радикально настроенных политиков. В 1925 году была предпринята не увенчавшаяся успехом попытка изменить закон об образовании и лишить национальную школу права на национальную автономию. Однако в начале 1930-х годов национальные школы подверглись более серьезному напору. А. Кениныш, бывший в тот период министром образования Латвии, и его сторонники из Партии демократического центра настаивали на переводе всего среднего образования на латышский язык, однако данная инициатива встретила резкое противодействие со стороны всех национальных меньшинств, и в 1933 году А. Кениныш был вынужден уйти в отставку. Тем не менее, с начала 1930-х годов количество школ с русским языком обучения неуклонно сокращалось.

После государственного переворота 15 мая 1934 года положение национальных меньшинств резко ухудшилось. Одним из первых решений К. Ульманиса стала ликвидация школьной автономии. Уже в июне 1934 года был принят новый закон о народном

образовании, происходит резкое сокращение школ с русским языком обучения, к концу 1930-х годов в стране остались только две русские правительственные гимназии: одна — в Риге и одна — в Резекне².

Итак, в истории латвийской образовательной политики могут быть выделены отчетливо различающиеся периоды, особенности которых характеризует сравнительный анализ контента учебников, издававшихся в это время, представляющих особый интерес, формируя перспективу наших исследований. Представим далее результаты проведенного анализа контента букварей, выпущенных до ужесточения образовательной политики Латвии в отношении мигрантов.

Каналы и механизмы межпоколенной культурной трансмиссии в учебных книгах для меньшинств и большинства

Источниковую базу проведенного исследования составили три букваря, изданных в 1920-е годы в Латвии:

Давис И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа», 1923.

Селунский А. Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа», 1927.

Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии.

¹ Гуцин В. Судьба русской школы в Латвии / Эл. ресурс: <http://www.bilingual-online.net/> (дата обращения: 31.03.2017).

² Фейсмане Т. Русская школа в Латвии (1918–1940) // «Русские Прибалтики». Механизм культурной интеграции (до 1940 г.). Вильнюс, 1997. С. 129–138.

Рига: Книгоиздание Н. Гудкова, 1929/1930.

В дополнение к ним были рассмотрены два букваря, изданные в тот же временной период в Советской России:

Мироносицкий П. П. Словечко. Книжка для обучения грамоте. Изд. 4-е, соверш. перераб. Л.: «Сеятель» Е. В. Высоцкого, 1924.

Предназначенный для перво-го послеазбучного обучения чтению, но, тем не менее, «букварь»: Свечков И. Пионер. Детский букварь. Л.: Госиздат, 1924.

Приступая к анализу иллюстративного и текстового контента букварей, изданных в 1920-е годы в Латвии для русскоговорящих детей, мы предполагали сосредоточиться на содержании транслируемых детям ценностей и паттернов поведения. Однако главным аспектом, вызвавшим удивление, стало не содержание транслируемых ценностей, а отсутствие «транслятора» — субъекта, репрезентируемого как осуществляющего межпоколенную культурную трансмиссию.

В учебниках почти полностью отсутствуют представители старшего поколения — родители, учителя. Ребенок совершенно самостоятелен как в пространстве дома: *«В школе и дома. Я встаю рано. Одеваюсь и обуваясь. Кушаю, потом иду в школу. В школе я читаю, рисую,*

*играю, пою. Весело в школе»*¹, так и в школе, в том числе в ходе учебного процесса: *«В школе. Я пишу. Яша рисует. Катя поет. Варя ест яблоко. Коля и Азя шалят. Звенит звонок — и все сидят смирно»*². Внешним организующим активность ребенка фактором оказывается звонок — универсальная безличная сила.

Взрослые, если и появляются в тексте учебника, выступают в одной из трех ипостасей:

1. Как контекст жизни ребенка, лишенный голоса и иных средств волеизъявления и влияния на младшее поколение: *«Наша семья. У меня есть отец, мать, сестра, дедушка и бабушка. Утром отец уходит на службу, а мать остается дома и готовит обед, убирает комнаты и чинит белье. Бабушка вяжет чулки и присматривает за моей маленькой сестренкой. Дедушка очень стар и слаб. Ходить он много не может, поэтому большей частью сидит у окна и читает книгу»*³.

2. Как объект заботы. Так, в первой части букваря, там, где ребенка знакомят с буквами и учат слоговому чтению, на странице с буквой «Д» предлагается слово «ве-дёт», которое сопровождается картинкой: мальчик ведет старика, испытывающего трудности в самостоятельном передвижении и потому опирающегося на плечо мальчика⁴.

¹ Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии. Рига: Книгоиздание Н. Гудкова, 1929/1930. С. 36.

² Там же. С. 26.

³ Там же. С. 57.

⁴ Там же. С. 24.

На странице, посвященной букве «Й» предлагается короткий текст «Нищий»: *«Пришел нищий. Он был бледный и голодный. Нищий постучал в окошко. Я дал ему свой кафтан и каравай хлеба»*¹. На сопровождающей этот текст иллюстрации изображен человек с длинной седой бородой и палкой. Конечно, герой этого текста не ребенок, в таком случае его кафтан был бы нищему маловат, однако поскольку повествование строится от первого лица, можно предположить, что транслирует этот текст именно паттерн заботы, который ребенок должен реализовывать по отношению к нуждающимся, в том числе — взрослым. Таким образом, взрослый в приведенных примерах и в букваре в целом выступает не в качестве самостоятельного, сильного, «хозяина положения», а в качестве, скорее, зависимого и ожидающего снисходительной поддержки. Этот паттерн подкрепляется и усиливается следующим контекстом репрезентации взрослого.

3. Как объект (!) культурной трансмиссии, реципиент транслируемых ребенком норм и знаний: *«Письмо. Письмецо от внука получил Федот: внук его далеко в городе живет. Что-то пишет*

*внучек, нужно деду знать; только не умеет сам он прочитать. По дороге мальчик вдоль села идет. Дед кричит: “Мишуха, на, прочти-ка вот!”»*²; *«Коля и мама. Коля пришел из школы. Мама была дома и шила рубаику. «Почитай, Коля, книжку!»», — говорит мама. Коля прочитал сказку. Мама была рада»*³. Таким образом, ребенок репрезентируется как носитель и источник знания.

Знание — сила, и сакрализация этого эксклюзивного знания осуществляется через пословицы и поучения, включенные в букварь: *«Ученье — свет, а неученье — тьма»*⁴, *«Читай много, гуляй мало»*⁵, *«Грамоте учиться — всегда пригодится»*⁶. Единственный обнаруженный пример явной межпоколенной трансмиссии также транслирует ценность знания: *«Детские очки. Говорит мальчик отцу: «Купи мне, тятя, очки, я хочу по-твоему книги читать».* — *«Хорошо», — отвечал отец: «Я куплю тебе очки, только детские».* И отец купил мальчику азбуку»⁷.

Таким образом, явно и активно транслируемая учебниками для русскоязычных детей в Латвии основная ценность — ценность знания/обра-

¹ Там же. С. 39.

² Там же. С. 46.

³ Там же. С. 42.

⁴ Там же. С. 35.

⁵ Там же. С. 39.

⁶ Селунский А. Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа», 1927. С. 31.

⁷ Давис И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига, 1923.

зования как такового — репрезентирована в рассматриваемых учебниках как ценность инструментальная¹. Набор и иерархия терминальных ценностей, ценностей-целей оставляются автором букваря на усмотрение даже не непосредственного окружения ребенка, а самого ребенка — «получит образование и потом сам — благодаря этому образованию — разберется, что хорошо, а что плохо». Знание, приобретаемое, а подчас монополизируемое младшим поколением, обретает в учебниках Зарубежья сакральный статус.

Таким образом, мы наблюдаем сочетание элементов кофигуративной и префигуративной культур, если пользоваться терминологией М. Мид. Префигуративный тип культурной трансмиссии, в котором взрослые и более старшие поколения могут учиться и учатся у своих детей, перенимают какие-то более современные модели поведения², явственно прослеживается в приведенных примерах, где представители старшего поколения обращаются за помощью к ребенку, как носителю особого знания — грамотности.

Преемственность, характеризующая кофигуративный тип культуры, примечательна тем, что и взрослые, и дети могут с одинаковой успешнос-

тью перенимать паттерны поведения у своих сверстников³. Трансляцию именно такой модели мы и фиксируем, по большей части, в букварях для детей русскоязычного населения Балтии: дети — герои текстов действуют в окружении родных по языку сверстников и взаимодействуют преимущественно с представителями своего поколения. В целом, такая модель культуры присуща не только эмигрантам, но и, скажем, по замечанию М. Мид, обществам, находящимся на этапе индустриализации: члены таких обществ черпают новую информацию у партнеров по «игре», разрабатывают инновации и новшества, выводят общество на новый уровень. Теоретическая привязка кофигуративности к индустриализации заставляет предположить универсальность транслируемых изданными в Латвии букварями каналов и механизмов культурной трансмиссии, воспроизводимость подобных паттернов во всех европейских обществах начала XX века. Для проверки этого предположения обратимся к контенту букварей, изданных в 1920-е годы в Советской России.

В букваре, изданном для маленьких детей дореволюционным педагогом с учетом перевода прежних реалий в контексты нового строя, мы находим

¹ Мы встретили и еще один случай ценностной трансмиссии: «Говорит мне брат: “Брать чужое грешно”» [Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии. Рига: Книгоиздание Н. Гудкова, 1929/1930. С. 37]. Как видим, здесь также транслируется инструментальная ценность — честность — и транслятором ценности выступает представитель одного с ребенком поколения, речь идет о горизонтальной трансмиссии.

² Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями. URL: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>. (дата обращения: 01.04.2017).

³ Там же.

утреннюю ситуацию, симметричную той, которая была представлена выше. Ребенок собирается в школу: *«Бабушка будила Машу: "Пора, Маша! Пора, голубушка, в школу!" Маша скоро оделась. Бабушка дала ей горячую лепешку да чашку молока. Закусила Маша, пошла в школу»*¹. Совершенно иную видим мы здесь картину: ребенок окружен заботой взрослого, принимающего на себя ответственность и за самочувствие ребенка, и за успешность в выполнении его (ребенка) обязанностей. В школе ребенка встречает такой же заботливый взрослый, чьи профессиональные обязанности предполагают трансляцию ценностей и норм поведения, педагогическое «приглушение индивидуального шума»: *«Помню, как мне сшили сумку и послали в школу учиться. Со мной пошла бабушка. Она сказала учительнице:*

— Вот, милая моя, поучите-ка моего маленького любимца. Он паренек-то умный, да только шумный.

— Ничего,— сказала учительница, — был бы умн, а шум уймем.

*И показала на скамейке место, где мне сесть»*².

Сравним с процитированными выше фрагментами из латвийского букваря, в которых ребенок в полном одиночестве собирается в школу, а в школе в окружении таких же де-

тей-одиночек осваивает грамоту, где единственным регулятором поведения оказывается обезличенный формальный сигнал (звонок), выполняющий роль закона, пред лицом которого все равны, вне зависимости от индивидуальных, сословных, этнокультурных, региональных, религиозных) особенностей и атрибутов. Таким образом, если в букварях для эмигрантских детей ребенок выводится из первичных групп (семьи) в мир вторичных групп и институционализированных, обезличенных отношений, то в букварях советских он остается укорененным в первичных — семейных или подобных семейным взаимодействиях, и это неслучайно.

В букварях, изданных в 1920-е годы в Советской России, ребенок, окруженный взрослыми, осваивает характерные виды деятельности, включаясь в трудовой процесс и выполняя посильные для него функции: *«Мы жили лето у деда Пахома. Работали у деда на сенокосе. У меня на ту работу мало силы, но и у меня были вилы»*³; воспроизводя трудовые практики, реализуемые взрослыми, непосредственно контактирующими с ребенком (как правило, связанными с ним кровными узами): *«Дети сидели у деда Ивана. Увидели у деда сети. У деда Ивана дети рыбаки. У деда были сети и была уда. Дети закинули уду и сидели»*⁴.

¹ Мироносицкий П. П. Словечко. Книжка для обучения грамоте. Изд. 4-е, соверш. перераб. Л.: «Сеятель» Е. В. Высоцкого, 1924. С. 76.

² Там же. С. 78.

³ Там же. С. 48.

⁴ Там же. С. 32.

В приведенных примерах мы находим проявления культурной трансмиссии постфигуративного типа: формирование ценностей и моделей поведения молодого поколения выступает результатом непосредственных, однонаправленных действий и поступков родителей¹. При этом ребенок оказывается пассивным реципиентом «культурного багажа», а процесс трансмиссии сводится к автоматическому копированию². На первый взгляд, этот «прорыв» постфигуративности в культуре индустриального общества, да еще совсем недавно пережившего масштабные политические и социокультурные потрясения, вызывает недоумение. Однако именно масштабность произошедших трансформаций объясняет актуализацию довольно архаичных форм культурной трансмиссии: сложность и непредсказуемость реальных событий неспокойных времен затмевается воспроизведением обыденно-стабильного и таким образом драматизм стирается вовсе, «события, которые должны быть соотносены с непривычной обстановкой, <...>, принимают в памяти привычные формы». Трагичное и неопределенное вытесняется³, остается лишь возвышенное: «устойчивое, не допус-

кающее сомнения чувство своей особенности, всепроникающее сознание правильности любого аспекта жизни, характерное для постфигуративных культур, может проявиться — и может быть восстановлено — на любом уровне культуры любой сложности»⁴.

Старшие представители первичных социальных групп становятся для ребенка и проводниками в широкое идеологически насыщенное социальное окружение, при этом через действия и предметы оставаясь с ним постоянно, обеспечивая его связь с первичной — кровнородственной — группой. Ребенок же обеспечивает их связь с окружением через правильное применение верного подарка, легитимирует лояльность взрослых, обеспечивая им статус «правильных граждан»:

«Барабан.

Дядя Иван купил на базаре барабан и подарил Васе.

Вася надел барабан на себя, вышел на улицу, запел песню, а сам выбивал на барабане:

Ай да мы, ай да мы,

Ай да пи-о-не-ры!

Юны мы, но и мы

Рево-лю-цио-не-ры!

¹ Муд М. Культура и преемственность...

² Barni D., Ranieri S., Scabini E., Rosnati R. Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? //Journal of Moral Education. 2011. Vol. 40. № 1. P. 105–121.

³ Из букварей первого советского десятилетия исчезают сензитивные и страшные темы: нищета, сиротство, болезнь, смерть, в букварях дореволюционных и эмигрантских присутствовавшие: см.: Лярский А. Б. «Вот я! Зачем звал?»: смерть в букварях и книгах для чтения в России для начального чтения в России конца XIX – начала XX в. // *Начало учения* детям: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры. М.: Канон-плюс, 2014. С. 231–253.

⁴ Муд М. Культура и преемственность...

Наш Вася — пионер. У него на рубашке повязана алая повязка»¹.

Так, ребенок чуть более старшего возраста, а точнее — более подготовленный (освоивший азы [политической] грамоты), включается в более плотный трансмиссионный поток. Помимо представителей первичных групп, трансляторами ценностей и паттернов поведения становится общество в целом. Постепенно меняются и «трансмиссионные ремни» — формы и инструменты ценностной трансмиссии. Место непосредственного участия в жизни ребенка и привлечения его к соучастию в трудовой деятельности занимают не только ближайшие взрослые люди, но и символические формы: «*Мы пришли в класс и увидели на стене большой новый портрет в раме, а кругом рамы — ленты красные и черные.*

Учительница сказала нам:

— Смотрите, дети: это портрет ЛЕНИНА. Владимир Ильич Ленин был друг рабочего народа. И вы будьте друзьями рабочего и крестьянина!

Мы встали и все громко сказали:

— **ВСЕГДА ГОТОВЫ!»².**

В букваре, предназначенном для детей более старшего возраста, мы обнаруживаем ту же логику изложения: прежде всего, утверждается факт межпоколенной преемственнос-

ти («*Наш город на реке. На берегу нашей реки завод. Наша река — Нева. На ней жили и наши деды»³*) и определяется место ребенка в этой вертикали воспроизводства культуры («*Маша и Миша жили на заводе. На заводе дома и домики. Папа Миши на заводе. И мама Мишина на заводе. Миша и Маша малы»⁴, «Петя и Сима — пионеры. У Пети и Симы работа. Петя и Сима работали. Петя и Сима — дети рабочих. Папа и мама Пети и Симы — рабочие. Их папа рабочий»⁵*). Затем репрезентация опыта дедов и отцов как модели жизни детей становится базой для выстраивания линии межпоколенной культурной трансмиссии: «*Мы пионеры — дети рабочих. Юные пионеры. Юные революционеры. Дети рабочих»⁶*. Дети объединяются в единое целое — «Мы» — с «героями революции»: «*У нас была революция. До революции мы были рабы. Мы работали на богатых. Наши заводы были их заводами. Наши дома были их домами. Мы были рабы. Мы жили как рабы. Вот 8 лет как мы не рабы. Заводы наши. Мы сыты, обуты, одеты. Нам хорошо*». На сопровождающей текст иллюстрации (рис. 1) мы видим демонстрацию рабочих, где в числе других лозунгов — «Дети — наше будущее», и это будущее шествует в первых рядах: будущее детей

¹ Мироносицкий П. П. Словечко. С. 71.

² Там же. С. 83.

³ Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Л.: Госиздат, 1924. С. 17.

⁴ Там же. С. 11.

⁵ Там же. С. 38.

⁶ Там же. С. 29.

репрезентируются как продолжение судьбы их отцов и дедов, однако представленных уже как сила, обобщенная

в абстрактном понятии: «Мы, юные пионеры, — дети революции»¹.



Рисунок 1. «Наша революция»²

Далее вертикаль культурной трансмиссии детализируется и иерархизируется:

«Наши плакаты.

Вот какие у нас плакаты.

Всегда вперед!

Пионеры — смена комсомольцам и коммунистам.

Мы пионеры — юные революционеры.

Пионеры — дети трудового народа»³.

«Пионер верен делу рабочего класса и заветам Ильича. Пионер

— младший брат и помощник комсомольца и коммуниста»⁴. Через семейные категории — «дети» и «младший брат» — вновь актуализируется кровнородственная общность, и процесс трансмиссии приобретает вид непосредственной передачи потомкам паттернов поведения предков.

Таким образом, анализ контента букварей, изданных в 1920-е годы в Советской России, выявляет, на первый взгляд, парадоксальную ситуацию: при фактическом разрыве культурной преемственности, произо-

¹ Там же. С. 30.

² Там же. С. 21

³ Там же. С. 89.

⁴ Там же. С. 97.

шедшем в результате кардинальных трансформаций устройства жизни в стране, букварь репрезентирует постфигуративный тип межпоколенной культурной трансмиссии, а внутрисемейная межпоколенная модель экстраполируется на общество в целом. Это, с одной стороны, позволяет нормализовать произошедшие и происходящие трансформации (через обращение к повседневным практикам рядовых акторов), с другой — легитимирует установившуюся социальную иерархию (через уподобление ее внутрисемейной структуре). Ощутимый контраст этой раннесоветской модели составляет модель межпоколенной трансмиссии, репрезентированная в русско-латышских букварях, созданных в то же время, но вне Советской России. В них ребенок, видимо, не нуждающийся в защите и постоянной опеке¹, вполне эмансипирован, он побуждается взрослым сообществом к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик и проч., с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств — знаний и образования.

Межпоколенная культурная трансмиссия в разных культурных контекстах: преемственность и разрывы

Межпоколенная культурная трансмиссия — важная основа стабильности общества. Благодаря ей поддерживается связь между разными поколениями, сохраняются культурно-специфические знания, верования и воспроизводятся модели поведения². Как продемонстрировал анализ контента букварей первого советского десятилетия, конструирование модели культурной трансмиссии в публичном (педагогическом) дискурсе также вполне успешно справляется с исполнением стабилизирующей функции, создавая иллюзию воспроизводства прежних (внутрисемейных, домашних, повседневных) каналов трансмиссии, на деле наполняя их идеологизированным контентом. Так или иначе, связь поколений показывается и утверждается сохраняющейся и даже укрепившейся.

Принципиально иную картину мы наблюдаем в букварях, изданных в Латвии для детей русскоязычного меньшинства, включая эмигрантов. В семьях мигрантов и этнических меньшинств уровень сходства ценностей родителей и детей теоретически должен отличаться от уровня сходства ценностей родителей и детей в группах большинства. В ситуации с мигрантами и этническими меньшинствами важно понимать, что и родители, и дети вовлечены в процесс аккультурации³,

¹ См. первый раздел статьи, где говорится о дружественном отношении к меньшинствам со стороны принимающего населения и процветании русских школ в рассматриваемый период.

² Schynpflug U. Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32(2). P. 174–185.

³ Vedder P., Berry J., Sabatier C., Sam D. The intergenerational transmission of values in national and immigrant families: The role of zeitgeist // Journal of Youth and Adolescence. 2009. Vol. 38. Issue 5. P. 642–653.

они не всегда приобретают одинаковый опыт и не всегда ориентируются на одни и те же референтные группы. Цели родителей-мигрантов и детей-мигрантов в новой культурной среде могут различаться¹. Следовательно, между детьми-мигрантами и их родителями могут появиться дополнительные различия в ценностях, помимо тех, что происходят из несовершенства процесса социализации². Мы видим, обращаясь к букварям для меньшинств и мигрантов, как межпоколенный разрыв институционализируется: родители, чьи культурные ценности и сложившийся поведенческий репертуар могут оказаться нерелевантными новым условиям, отходят на второй план, их влияние на младшее поколение минимизируется. Как было продемонстрировано, единственной безусловной культурной ценностью становится ценность образования, которая, впрочем, не регламентирует цели, вероятно, неясные самим взрослым, но определяет лишь средства достижения тех целей, которые детям предлагается самостоятельно найти в новой социокультурной среде.

Вероятно, межпоколенную трансмиссию ценностей не всегда следует принимать как бесспорно адаптивный феномен, так как в ходе социальных изменений молодые поколения чаще сталкиваются с новыми трудностями и задачами, которым не соответствуют «старые» решения³. Значительное сходство ценностей родителей и детей в семьях большинства во многом указывает на успешное усвоение ценностей общества, тогда как в семьях мигрантов или этнических меньшинств интегративный потенциал следующих поколений, их успешность, напротив, могут возрастать по мере отдаления от ценностей родителей и дедов. Эмигрантские сообщества и меньшинства создавали буквари, нацеленные и на замыкание внутри культурно-языковых анклавов, и на размыкание их стен для успешной интеграции. В данной статье мы рассмотрели второй вариант и сравнили его с ситуацией внутри новой России. Первый вариант рассмотрен в статье Н. Б. Баранниковой и В. Г. Безрогова, помещенной в этом же номере журнала.

¹ Ibid.

² Phinney J. S., Ong A., Madden T. Cultural values and intergenerational discrepancies in immigrant and non-immigrant families // *Child Development*. 2000. Vol. 71. Issue 2. P. 528–539.

³ Albert I., Trommsdorff G., Wisnubrata L. Intergenerational transmission of values in different cultural contexts: A study in Germany and Indonesia / In A. Gari (Ed.), *Quod erat demonstrandum*: From Herodotus ethnographic journeys to cross-cultural research. Athens: Pedio, 2009. P. 221–230.

Список литературы

1. Гудков, Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии / Н. Гудков. — Рига : Книгоиздание Н. Гудкова, 1929/1930. — 64 с.
2. Гушин, В. Судьба русской школы в Латвии / В. Гушин Эл. ресурс: URL: <http://www.bilingual-online.net/> (дата обращения: 31.03.2017).
3. Давис, И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу / И. Давис. — Рига, 1923. — 36 с.
4. Лярский, А. Б. «Вот я! Зачем звал?»: смерть в букварях и книгах для чтения в России для начального чтения в России конца XIX — начала XX в. / А. Я. Лярский // Начало учения детям: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры. — М. : Канон-плюс, 2014. — С. 231—253.
5. Мид, М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями. / М. Мид URL: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>. (дата обращения: 01.04.2017).
6. Мироносицкий, П. П. Словечко. Книжка для обучения грамоте / П. П. Мироносицкий. — Изд. 4-е, соверш. перераб. — Л. : «Сеятель» Е. В. Высоцкого, 1924. — 96 с.
7. Сверчков, И. Пионер. Детский букварь / И. Сверчков. — Л. : Госиздат, 1924. — 86 с.
8. Селунский, А. Веселый букварь для деревенских детей / А. Селунский. — Рига : Издание «Вальтерс и Рапа», 1927. — 32 с.
9. Солопенко, А. Почему в Латвии русских слышно, а в Эстонии — нет / А. Солопенко .ru/world/konets_russkoy_partii_v_estonii-750056.xhtml (дата обращения: 31.03.2017).
10. Фейгмане, Т. Русская школа в Латвии (1918—1940) / Т. Фуйгмане // «Русские Прибалтики». Механизм культурной интеграции (до 1940 г.). — Вильнюс, 1997. — 324 с. — С. 129—138.
11. Albert, I., Trommsdorff, G., Wisnubrata, L. Intergenerational transmission of values in different cultural contexts: A study in Germany and Indonesia / In A. Gari (Ed.), Quod erat demonstrandum: From Herodotus ethnographic journeys to cross-cultural research. — Athens: Pedio, 2009. — P. 221—230.
12. Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., Rosnati, R. Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? // Journal of Moral Education. — 2011. — Vol. 40. — №1. — P. 105—121.
13. Clark, C., Kaiser, W. (eds.) Culture Wars: Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe. — New York: Cambridge University Press. 2003. — 368 p.
14. Madden, T. Cultural values and intergenerational discrepancies in immigrant and non-immigrant families // Child Development. — 2000. — Vol. 71. — Issue 2. — P. 528—539.
15. Phinney, J. S., Ong, A., Centralas statistikas parvaldes datubazes. / URL: http://data.csb.gov.lv/pweb/en/Sociala/Sociala__ikgad__iedz__iedzskaitis/?tablelist=true&rxid=cddb978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0 (дата обращения: 31.03.2017).
16. Schynpflug, U. Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts // Journal of Cross-Cultural Psychology. — 2001. — Vol. 32(2). — P. 174—185.
17. Vedder, P., Berry, J., Sabatier, C., Sam, D. The intergenerational transmission of values in national and immigrant families: The role of zeitgeist // Journal of Youth and Adolescence. — 2009. — Vol. 38. — Issue 5. — P. 642—653.



**В. К. Пичугина,
М. К. Ветошкина**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОНЦЕПЦИЯ
ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО
ЛИДЕРСТВА:
ОТ КСЕНОФОНТА
К ЦИЦЕРОНУ¹**

УДК 37.017.4
ББК 74.03(0)32

В статье сопоставлены древнегреческие и древнеримские педагогические представления о теории и практике военно-политического лидерства. Анализ сочинений Ксенофонта и Цицерона, написанных в условиях возникновения и разрушения политических и военных союзов, позволил выделить уникальное и универсальное в античных представлениях об идеальном политическом деятеле, который обязан или вынужден быть защитником и наставником своего народа.

Ключевые слова: античная педагогическая мысль; военно-политическое лидерство; воспитание воина и политика; педагогические идеи Ксенофонта и Цицерона.

**V. K. Pichugina
M. K. Vetoshkina**

**PEDAGOGICAL CONCEPT
OF THE MILITARY-POLITICAL LEADERSHIP:
FROM XENOPHON TO CICERO**

Old Greek and Roman pedagogical ideas of the theory and practice of military and political leadership are compared. Allowed to allocate the analysis of compositions of Xenophon and Cicero written in the conditions of emergence and destruction of political and military alliances unique and universal in antique ideas of the ideal politician who is obliged or is compelled to be the defender and the mentor of the people.

Key words: antique pedagogical thought; military and political leadership; education of the soldier and politician; pedagogical ideas Xenophon and Cicero.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Концепция воспитания культурой в педагогике Цицерона» № 16-06-00004

В античной педагогической культуре интерес к вопросам воспитания политического лидера никогда не угасал. В поисках ответов на них античные наставники разных исторических периодов выстраивали особые нарративы — повествования, содержавшие скрытые политико-педагогические программы, обращенные не столько к ученикам-современникам, сколько к ученикам-потомкам. Среди многочисленных авторов, прямо или косвенно затрагивающих темы воспитания политического и военного лидера, особое место занимают древнегреческий политик и полководец Ксенофонт Афинский (ок. 430 — после 355 до н.э.) и древнеримский политик и оратор Марк Туллий Цицерон (106 до н.э. — 43 до н.э.). Для Ксенофонта, принимавшего непосредственное участие в военных операциях крупнейших политических лидеров своего времени, как и для Цицерона, опосредованно участвовавшего в военных кампаниях под предводительством Цезаря и его приближенных, вопросы воспитания в условиях войны и мира являлись центральными.

Несмотря на существенную историческую дистанцию, которая их разделяла, Ксенофонт и Цицерон задавались близкими вопросами. На их глазах создавались и разрушались политические и военные союзы, а соотечественники то одерживали громкие победы, то терпели не менее громкие поражения. Витавшие в воздухе настроения и чаяния (а часто и — отчаяние) сограждан во многом сформиро-

вали для Ксенофонта и Цицерона некую модель воспитания политического лидера, способного выступать наставником для своего народа и в случае необходимости защищать его интересы с оружием в руках. Их оригинальные педагогические идеи рассредоточены по трудам различной проблематики, которые при параллельном прочтении демонстрируют особенности эволюции античной концепции воспитания политического и военного лидера. В. Йегер подчеркивал, что «читатель Ксенофонта должен научиться тому, что ему следует говорить и как действовать в определенных ситуациях, как греки в отчаянных испытаниях ... он должен суметь развить арете в самом себе»¹. Читатель Цицерона должен был научиться говорить и действовать в ситуациях не менее «отчаянных испытаний», которые выпали на долю римлян, но развить в самом себе добродетель уже не как *ἀρετή*, а как *virtus*.

Государство для Ксенофонта есть нечто большее, чем система правления и географическое положение, размеры и богатство, законы и ресурсы. В его концепции воспитания правителя государство сжимается до одного человека, который выступает гарантом воспитанности граждан. Ксенофонт идеализирует воспитание политического лидера и настаивает, что в цепочке «идеальное государство — идеальный правитель — идеальные граждане» важнейшим является центральное звено. Цицерон, напротив, отдает предпочтение первому звену, утверж-

¹ Батлук О. В. Философия образования в Древнем Риме: дис. ... канд. филос. наук. М., 2001. 157 с. С. 17.

дая, что государство прирастает гражданами, воспитание которых является гарантом стабильности для правителя. Одним из героев своих сочинений Цицерон делает великого древнеримского полководца и политика Публия Корнелия Сципиона Африканского. Идеальное государство для Цицерона было именно «Римом Сципиона»¹, который много сделал для Римской империи, но не смог предотвратить ее падения. Военные победы Сципиона способствовали тому, что Рим вышел из состояния постоянной войны, однако при этом пошатнулись основы римской добродетели, которая всегда связывалась с военными победами². Выход из кризиса, в котором оказалось государство, Цицерон видел в осторожной интеграции греческой добродетели ἀρετή с военной римской добродетелью *virtus*.

Цицерон причислял Сципиона к мужам, едва ли решившимся «совершать столь великие деяния, — которые могли бы вызывать воспоминания у потомков, если бы мужи эти не сознавали, что потомки будут способны к таким воспоминаниям» (Cic. Sen. XXIII, 82)³. Многочисленные источники подтверждают, что Сципион был хорошо знаком с сочинениями Ксенофонта. В «Тускуланских

беседах» Цицерон так пишет об этом: «Сципион Африканский никогда не выпускал из рук сократика Ксенофонта, особенно хваля в нем ту мысль, что для полководца и солдата одни и те же труды тяжелы по-разному — полководцу они легче, потому что ему за них выше честь» (Cic. Tusc. II.XXVI.62)⁴.

Здесь Цицерон указывает на конкретный отрывок из сочинения Ксенофонта «Воспитание Кира», которое представляло собой одновременно «биографию Кира Великого, историю начала Персидской империи, роман, военное руководство, политическое руководство управления империи, дидактическую работу по этике, морали и образованию»⁵. В заинтересовавшем Цицерона отрывке маленький Кир задает отцу вопрос, верно ли, что полководец должен быть сильнее всех своих воинов. Отец отвечает: «Ты должен знать, что полководец и рядовой воин, обладая одинаковой силой, по-разному сделают одно и то же дело. Сознание уважения, оказываемого ему, а также то, что на него обращены взоры всех воинов, значительно облегчают полководцу даже самый тяжелый труд» (Xen. Cyr. I.6.25)⁶. В этом утверждении перед читателем, действительно, «сократик

¹ Maass R. W. Political Society and Cicero's Ideal State // Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History, 2012. Vol.45. Iss. 2. PP.79–92. P. 79.

² Barlow J. J. The Education of Statesmen in Cicero's "De Republica" // Polity: Palgrave Macmillan Journals, 1987. Vol.19. Iss. 3. PP. 353–374. P. 359.

³ Цицерон. О старости // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / пер. В. О. Горенштейна. М.: Наука, 1974. С. 7–30. С. 29.

⁴ Цицерон. Тускуланские беседы / Цицерон. Избранные сочинения / Сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова, В. Смирнова. М.: Худ. лит, 1975. С. 268.

⁵ Gera D. L. The Dialogues of The Cyropaedia. Oxford: Trinity Term, 1987. V.1. 388 p. P. 1.

⁶ Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. М.: Наука, 1976.

Ксенофонт», полностью разделяющий опасную идею Сократа о том, что полис основан не на «равенстве равных», а на том, что одни становятся «равнее других» благодаря образованию. Неравенство такого рода является движущей силой развития государства, поскольку выделившиеся из массы управляют этой массой, изо всех сил сохраняя «равенство равных». Ксенофонт добавляет к этому то, что их труд облегчает осознание своего лидирующего положения. Физическая сила дополняется духовной силой: признанному другими всегда легче признавать правильность расходования своих сил. Военное лидерство, согласно Ксенофону, в обязательном порядке давало политическое превосходство.

Кир Младший, сын персидского царя Дария II, привлекает Ксенофонта, поскольку через его жизнеописание можно преподать урок грекам, у которых никогда не было такого правителя-наставника: «Считая Кира человеком, заслуживающим восхищения более, чем кто-либо другой, мы тщательно исследовали, какого он был происхождения, каковы были его природные дарования, что за воспитание получил этот муж, достигший таких вершин власти над людьми» (Хен. Суг. I.1.6)¹. Тщательное исследование Ксенофонта, однако, нельзя назвать беспристрастным. Ему настолько хотелось, чтобы Кир Младший походил на Кира Великого, что описания часто

идут в разрез с историческими фактами. Плутарх, например, считал, что жизнь Кира была всего лишь цепочкой эгоистических желаний человека, которого подстегивали «неумолимая жажда империи и безумное желание быть первым и лучшим» (Plut. Ant. 6.3)².

Цицерон, выполнивший перевод «Воспитания Кира» Ксенофонта на латинский язык, подчеркнул, что оно было написано не с целью дать исторически верную картину, а с целью дать представление о справедливой, заботливой и умеренной власти, у которой строгость сочетается с добротой (Cic. Q.fr. I.1. VIII.23). В ряде сочинений и писем Цицерон говорит о том, что идеальное государство возникает только когда правители являются воспитательным примером для граждан, что и показано в «Воспитании Кира». Восхищавшийся Сципионом Цицерон указывает на то, что тот старался воплотить в жизнь идеал Ксенофонта, потому и не расставался с его сочинениями.

Начав с того, что Киром следует восхищаться, Ксенофонт продолжает тем, что Кира нужно бояться: «Он смог завладеть огромными пространствами земли благодаря страху, который испытывали перед ним... Покоренным народам Кир сумел внушить такое сильное желание угождать ему, что они постоянно стремились только к одному — навсегда остаться под его властью» (Хен. Суг. I.1.5). Описание

¹ Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. М.: Наука, 1976.

² Плутарх. Сравнительные жизнеописания в двух томах. М.: Наука, 1994. изд. 2-е. Т. II. 356 с. С. 3.

империи Кира, скрепленной страхом и угодничеством выглядит, по меньшей мере, странно. Однако Ксенофонт дает понять, что внушение страха — это необходимый элемент жесткого захвата власти, а ее удержание, напротив, требует мягкого наставления граждан в желании всегда находиться под этой властью. Ксенофонт здесь повторяет логику Гомера, который, описывая Одиссея, предлагал простую формулу идеального царя: «Праведно властвует он, и его благоденствуют люди» (Ном.19.110)¹.

Цицерон формулирует понимание идеального политического лидера близкое, но не тождественное пониманию Ксенофонта: «великому человеку, умеренному по природе и образованному наукой и изучением высоких искусств, следует посвятить себя такой власти, чтобы те, над кем он поставлен, не желали бы никакой другой власти»². На первый взгляд, нежелание «никакой другой власти» у Ксенофонта продиктовано страхом, а у Цицерона — уважением перед величием правителя. Однако Ксенофонт утверждал, что только подвластные Киру опасались его подкрепленных образованием лидерских качеств. Приближенные Кира и близкие ему по силе фигуры (к которым, судя по всему, Ксенофонт относил и себя) не боялись, а восхищались им. На то са-

мое «равенство равных», которое из всех сил стараются сохранить превосходящие над равными, Ксенофонт предлагает посмотреть с двух сторон: со стороны тех, кто лишен власти, и тех, кто ею обладает. У Цицерона акценты расставлены мягче; не оспаривая разницу между одними и другими, он не так четко говорит о жесткости любой власти.

Ксенофонт и Цицерон, по сути, говорят об одном и том же: важно не то, что образование и власть делают нас другими, а то, как мы демонстрируем образование и власть другим. Подвластные Киру, также как и подвластные Сципиону, должны были принять идеал суровой, но справедливой власти, которая была добыта и удержана благодаря образованию. В диалоге Цицерона «О государстве» Сципион обсуждает насущные вопросы со своим другом, интеллектуалом и политиком Гаем Лелием и его друзьями и родственниками. Цицерон определяет собеседников Сципиона как «образованных молодых людей в возрасте квесториев» (Cic. R.p. I.XII.18)³ Сципион представлен не столько талантливым политиком, сколько наставником: он «инструктирует молодых людей своего круга в искусстве сохранения хороших законов и изменения плохих законов в лучшую сторону»⁴. Когда один из собеседни-

¹ Гомер. Илиада. Одиссея / пер. Н. Гнедича. М.: Худ. лит., 1967. 768 с. С. 642.

² Батлук О. В. Философия образования в Древнем Риме: дис. ... канд. филос. наук. М., 2001. 157 с. С. 77.

³ Цицерон. О государстве // Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. М.: Наука, 1966. С. 7–88. С. 13.

⁴ Barlow J. J. The Education of Statesmen in Cicero's "De Republica" // Polity: Palgrave Macmillan Journals, 1987. Vol. 19. Iss. 3. PP. 353–374. P. 353.

ков просит Сципиона пояснить явление на небе двух солнц, Лелий своеобразно упрекает его в этом странном желании: «Разве мы уже изучили все то, что относится к нашим домашним делам и к государству, и потому хотим знать, что происходит на небе?»¹. Цицерон строит диалог таким образом, чтобы продемонстрировать свое желание вернуть философов с небес на землю и утвердить философию как основу политики. Структура диалога «О государстве» напоминает диалоги Ксенофонта, главным героем которых являлся Сократ, также стремящийся «заземлить философию», сделав ее полезной для города. Традиционный способ чтения диалогов Цицерона с целью выяснить, «кто из персонажей представляет собственные убеждения Цицерона»², в этом случае не совсем подходит. Намного важнее концепция диалога, которая демонстрирует желание Цицерона через Сципиона взять на себя роль Сократа и наставлять своих читателей — тех самых будущих политических лидеров «в возрасте квесториев».

Диалоги Сципиона и Лелия у Цицерона часто напоминают диалоги Сократа и Критобула у Ксенофонта в «Домострое». Разговаривая с Критобулом, Сократ поясняет необходимость обучения ведению домашнего хозяйства, указывая на практическую пользу для города, которая приходит

вместе со знанием. За многими описаниями просматриваются политические образы и отдельно взятое домохозяйство предстает как уменьшенная модель города. По Ксенофону, мудрость главы семьи, политического или военного лидера может быть одновременно и врожденным даром, который следует развивать, и качеством, которое можно сформировать практически с нуля. То, что Цицерон не желает повторять логику Ксенофонта, становится ясно, когда Лелий просит пояснить различие между одним властителем и группой властвующих. В ответ Сципион говорит, что в «городском доме» все точно так же, как и в доме самого Лелия, где тот призывал рабов слушаться только одного человека — «управителя». Сципион резюмирует все это так: «Тогда почему ты не соглашаешься на это же в делах государственных — что владычество отдельных лиц, если только они люди справедливые, и есть наилучшее государственное устройство?» (Cic. R.p. I.XXXIX.61)³. Ксенофонт, рассуждая о наилучшем стиле управления домовладением, говорит о необходимости делегирования властных полномочий, а Цицерон — об узурпировании. Борющийся за практическую философию Сократ в изображении Ксенофонта существенно отличается от Сократа в лице Сципиона, которого Цицерон использует для утверждения совершенной иной педа-

¹ Цицерон. О государстве // Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. М.: Наука, 1966. С. 7–88. С. 14.

² Barlow J. J. The Education of Statesmen in Cicero's "De Republica" // Polity: Palgrave Macmillan Journals, 1987. Vol.19. Iss. 3. PP. 353–374. P. 356.

³ Цицерон. О государстве // Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. М.: Наука, 1966. С. 7–88. С. 29.

гогической концепции политического лидерства. Объединяющим является то, что Цицерон, как и Ксенофонт, не противопоставляет частную жизнь политической. Стабильность в отдельно взятом доме или во всем государстве рассматривается ими, в том числе, как результат педагогического действия и последствия. Сократу Ксенофонта и Сократу-Сципиону Цицерона важно, чтобы главы домохозяйств и потенциальные политические лидеры пришли к ответу на вопрос «что есть лучший политический режим?» через вопрос «что есть справедливость?». Это дает им возможность стать наставниками себе и другим, значительно упрочив свои лидерские позиции.

В «О дивинации» Цицерон так пишет о нем: «Ксенофонт, ученик Сократа (какой это был великий человек!), в том походе, который он совершил с Киrom младшим, записывал свои сны и удивительные события, подтверждавшие эти сны» (Cic. Div. I.XXV)¹. Эта характеристика, где «удивительными событиями» названо знаменитое отступление десяти тысяч греческих наемников, позволяет судить о глубоком знании Цицероном не только творческого, но и жизненного пути Ксенофонта. Детальное описание перемещений и многочисленных трудностей, которые пришлось перенести воинам, Ксенофонт дает в «Анабазисе», где предлагает уже не теорию, а практику военно-политического лидерства. В «Анабазисе» Ксенофонт обозначил

свое педагогическое кредо: образование является силой, позволяющей достигать лидерства на полях сражений и в политических баталиях. Сплочение граждан под началом талантливого политика виделось ему процессом, подобным сплочению воинов, воодушевленных своим командиром.

«Анабазис» повествует о том, как наемные войска Кира путешествовали под его руководством и без него, движимые памятью о своем великом командире. Следует отметить, что наемники, над которыми стоит полководец-воспитатель, были профессиональными воинами, предлагавшими свои услуги военно активным государствам. Многие из них после Пелопонесской войны лишились своих домохозяйств и стали наемниками по необходимости. Наемники были для Ксенофонта армией доблестных воинов, которые объединены общей целью и ведомы тем, кто может вселять надежду и уверенность в их сердца (Xen.Anab. III.I.73). **Добродетель** воина-наемника казалась Ксенофонту чем-то само собой разумеющимся, необходимой и очевидной скрепой современной его армии. Относительно добродетели военного лидера Ксенофонт не так категоричен, поскольку «амбициозные и хорошо продуманные планы даже самых добродетельных и знающих лидеров» в реальной жизни часто сталкиваются с «хаотичным миром политики» и их необходимо менять по обстоятельствам².

¹ Цицерон. О дивинации // Цицерон. Философские трактаты. М.: Наука, 1985. С. 191–298. С. 211.

² Wridden C. The Account of Persia and Cyrus's Persian Education in Xenophon's «Cyropaedia»// The Review of Politics, 2007. Vol. 69. №. 4. PP. 539–567. P. 541.

Подлинное лидерство полководца, по Ксенофонту, складывалось из его благочестия, знания военной стратегии и тактики, а также средств и методов поддержания дисциплины¹. Однако некоторый сарказм все же присутствует у Ксенофонта, когда он говорит об иерархии «командующий-подчиненный»: «Люди с особой готовностью повинуются тому, кого считают разумнее себя в делах, где речь идет о их собственной выгоде» (Xen. Суг. I.6.22)². Угроза превращения армии греческих наемников в сборище жаждающих славы и наживы казалась Ксенофонту одним из самых страшных вызовов современных ему реалий. На тех же позициях стоял и Цицерон, беспокоящийся о том, что привыкшие побеждать римляне часто предпочитают жестокость милосердию. Цицерон не так часто обращается к особенностям формирования и функционирования наемной армии, которая также составляла основу современной ему римской армии и была сильно зависима от своих предводителей. Успешные военные кампании не воспринимаются им как единственный залог политической стабильности. Однако он соглашается с Ксенофонтом, что наемные воины должны быть натренированы не только на то, чтобы противостоять врагам, но и чтобы побеждать свои слабости и пороки.

Рассуждая в «О государстве» об истории Рима, Цицерон говорит,

что в былые времена государственными делами с согласия народа занимались «храбрейшие мужи», известные многочисленными военными победами (Cic. R.p. II.XXXII.56). Современный Рим силен тем, что ведет «справедливые войны», где нет места самоуправству полководцев и наемников. Если у Ксенофонта война является необходимым атрибутом политики, то у Цицерона все не так однозначно. В «О государстве» Сципион говорит, что «каждое государство таково, каковы характер и воля того, кто им правит» (Cic. R.p. I.XXXI.47)³. Сохранность прав граждан для Цицерона является наилучшим положением, которого можно достичь; положением, которое над «делами войны и мира».

Ксенофонт и Цицерон не всегда явно, но демонстрируют читателю уроки, которые он мог бы извлечь из жизнеописаний «великих и славных» военных и политических лидеров, стремящихся своими мудрыми делами улучшить общество. Педагогическая концепция военно-политического лидерства претерпевает существенные изменения на хронологической дистанции от Ксенофонта к Цицерону. Если для Ксенофонта политический лидер обязан быть военным, то для Цицерона он *вынужден* быть таковым. Оттолкнувшись от идеи Сократа о политике, который в силу высокого уровня нравственности должен быть

¹ Petrik C. H. Xenophon's Leadership in the Anabasis: A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, Edmonton, Alberta Fall, 1996. 90 p. P. 1.

² Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. М.: Наука, 1976.

³ Там же. С. 23.

воспитательным образом для союзников и соперников, Ксенофонт и Цицерон по-разному ее трансформировали и иллюстрировали примерами «великих и славных» лидеров. Особенности жизненного пути обусловили то, что Ксенофонт в большей степени тяготел к описанию практики

военно-политического лидерства, а Цицерон к теоретическим исканиям в этой области. Авторы последующих эпох обращались к их сочинениям, определяя их уникальными источниками по античному воспитанию патриотизма в условиях войны и мира.

Список литературы

- 1 Батлук, О. В. Философия образования в Древнем Риме : дис. ... канд. филол. наук / О. В. Батлук. — М., 2001. — 157 с.
2. Гомер. Илиада. Одиссея / пер. Н. Гнедича. — М. : Худ. лит., 1967. — 768 с.
3. Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. — М. : Наука, 1976. — 347 с.
4. Плутарх. Сравнительные жизнеописания в двух томах. — М. : Наука, 1994. — 356 с.
5. Цицерон. О государстве // Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. — М. : Наука, 1966. — С. 7—88.
6. Цицерон. О дивинации // Цицерон. Философские трактаты. — М.: Наука, 1985. — С. 191—298.
7. Цицерон. О старости // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / пер. В. О. Горенштейна. — М. : Наука, 1974. — С. 7—30.
8. Цицерон. Тускуланские беседы / Цицерон. Избранные сочинения / Сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова, В. Смирнова. М.: Худ. лит, 1975. С. 207—357.
9. Barlow, J. J. The Education of Statesmen in Cicero's "De Republica" // Polity: Palgrave Macmillan Journals, 1987. — Vol.19. — Iss. 3. — PP. 353—374.
10. Gera, D. L. The Dialogues of The Cyropaedia. — Oxford: Trinity Term, 1987. — V.1. — 388 p.
11. Maass, R. W. Political Society and Cicero's Ideal State // Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History. — 2012. — Vol.45. — Iss. 2. — PP. 79—92.
12. Petrik, C. H. Xenophon's Leadership in the Anabasis: A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. — Edmonton, Alberta Fall, 1996. — 90 p.
13. Wriden, C. The Account of Persia and Cyrus's Persian Education in Xenophon's «Cyropaedia» // The Review of Politics. — 2007. — Vol. 69. — №. 4. — PP. 539—567.

Научные дискуссии

Н. В. Саратовцева

Духовные основы педагогического труда



УДК 37.01

ББК 74в

В статье показана важность поиска идей, которые позволят придать педагогическому процессу духовный импульс и решить вопрос о том, как человеку остаться не только разумным, но и духовным. Автор утверждает, что духовность — важнейшее основание педагогики, а педагогический труд должен быть нацелен на духовное развитие современного общества и человека.

Ключевые слова: педагог; педагогический труд; педагогическая деятельность; духовность; духовные основы; образование; воспитание; ценности.

N. V. Saratovtseva

THE SPIRITUAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL WORK

The article shows the importance of finding ideas that will give a pedagogical process of spiritual momentum and to solve the question of how a person to remain not only Homo sapiens, but also spiritual. The author argues that spirituality is the most important basis of pedagogy and pedagogical work should be focused on the spiritual development of modern society and man.

Key words: teacher; pedagogical work; pedagogical activity; spirituality; spiritual foundations; education; upbringing; values.

В настоящее время мы наблюдаем необычную для России ситуацию, которой, по словам русского православного богослова, педагога, Заслуженного

профессора Московской духовной академии А. И. Осипова, никогда в истории не было. Стираются идейные и идеологические границы между

Россией и Западным миром. Любые идеи, в том числе и разрушительные, свободно принимаются и пропагандируются. Угроза антропологической катастрофы, порожденная коренными ошибками человеческого общества в выборе ценностных ориентиров, приобретает глобальный характер.

Важнейшими ценностями в современных условиях развития рыночного общества являются полезность, выгода, конкурентоспособность, свобода, плюрализм. Образовательные учреждения из учреждений воспитания и обучения превращаются в один из институтов системы потребления: об этом, в частности, пишет Н. Е. Покровский: «Университеты, а равно и школы уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала.....»¹. Поэтому чрезвычайно важен сегодня поиск идей, реализация которых позволит придать образовательному процессу духовный импульс и решить вопрос о том, как человеку остаться не только разумным, но духовным. Следует помнить, что хотя между интеллектом и нравственным поведением существует связь (умственное развитие есть благоприятное условие для нравственного воспитания), однако интеллект еще не является гарантией морального поведения.

Как известно, ценности личности развиваются в семье, различных формальных и неформальных коллективах и т. д. Но наиболее последовательно и системно нравственное воспитание происходит в образовательной сфере. Поэтому именно здесь должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, гражданская, но и духовная жизнь молодежи.

Педагог принимает самое непосредственное «живое участие» в духовном становлении личности обучаемого. Совершенно недопустимо сведение его труда к узко преподавательской деятельности, формированию предметных знаний, умений и навыков. Особенно бесспорна сегодня значимость специального педагогического образования, и, скорее всего, ошибочно суждение о том, что эту работу могли бы выполнить любые выпускники, успешно окончившие университеты или технические вузы.

Основоположник русской научной педагогики, отец русских учителей и «действительно народный педагог» (по словам Б. А. Модзалевского), Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870 гг.) предлагал создать новую систему педагогического образования: в каждом университете открыть педагогический факультет, на котором бы изучалось искусство воспитания и обучения человека². Объяснял он это особой значимостью педагога и воспитателя, которые обладают такой воспи-

¹ Покровский Н. Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 71.

² Волков С. Н., Саратовцева, Н. В. История педагогики и философия образования: Учебное пособие. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2014. 268 с. С. 160.

тательной силой, которую не заменят ни учебники, ни морализирование, ни наказания и поощрения.

Главную цель образования великий русский педагог видел в духовном развитии человека. Он был убежден, что «русское воспитание и образование невозможны без православной религии...»¹. Константин Дмитриевич не раз доказывал, что «современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая — безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди»².

Поскольку религия является фундаментальной основой нравственности, то совершенно бесспорна важность религиозного восприятия научной деятельности. Кроме того, для культурного и общественного развития России особую важность всегда имела Русская Православная церковь. Исполком веков православие для русского народа являлось и грамотностью, и нравственностью, и духовностью, и основой отношений между людьми.

Известно, что научное знание складывалось в рамках христианской культурной традиции. Наука долгое время опиралась на христианское религиозно-философское основание. Любая деятельность, в том числе и научная, согласно христианскому

мировоззрению, не является самостоятельной по отношению к морали. Духовность в науке находится выше всяких ее материальных сторон.

Другой выдающийся педагог Я. А. Коменский (1592—1670 гг.), которого по праву считают отцом современной педагогики, обобщая свой собственный опыт богослова и учителя-практика считал, что «быть учителем — дар Божий, и если человек чувствует в себе это призвание, то может посвятить ему всю свою жизнь»³. Учителями, по мнению Я. А. Коменского, должны стать люди почтенные, мудрые, набожные.

Ян Амос говорил, что никто не может сделать людей нравственными или благочестивыми, кроме нравственного и благочестивого учителя. Учитель — это пример для ученика, это его наставник, друг.

Учение Я. А. Коменского об учителе основано на глубоком понимании его роли как носителя культуры и духовности.

Любопытен и ценен тот факт, что в дореволюционной России преподавателей для своих детей родители выбирали очень тщательно. Они должны были не только давать сумму знаний, но и прививать воспитанникам нравственные представления и навыки, «преподаватели не должны были обрушивать на ученика груз своих знаний»⁴, «...их задача заклю-

¹ Овсянникова Т. А. Православие и воспитание: педагогические идеи прошлого столетия. URL: <http://samara.orthodoxy.ru/Hristian/Ovsyan.html> {дата обращения: 10.04.2016}.

² Там же.

³ Волков С. Н., Саратовцева, Н. В. История педагогики и философия образования: Учебное пособие. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2014. 268 с. С. 67.

⁴ Боханов А. Н. Император Николай II. — М.: ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово», 2001. 568 с. С. 24.

чалась в формировании не ученого, а человека»¹.

Развитие духовных основ личности в педагогической деятельности может происходить только в процессе осмысления духовных начал существования человека, развития эмоционально-чувственной сферы. А это невозможно без светящейся души педагога. Равнодушное отношение к сообщаемой информации крайне вредно. Знания нельзя отрывать от чувств. Со времен древней Греции известна фраза Плутарха: «Ученик — это не сосуд, который нужно заполнить, а факел, который надо зажечь, а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит». Важно не забывать, что русский человек мыслит образами. Образы по степени воздействия на человека не идут ни в какое сравнение с самыми красивыми выражениями и красочными определениями. Бездуховный педагог, владеющий самыми современными методиками, не сможет раскрыть нравственные начала у своих воспитанников.

Каждому педагогу следует помнить, что любой учащийся, студент воспринимает его в первую очередь как личность. Поэтому очень часто, если не всегда, любой изучаемый учебный курс на всю жизнь ассоциируется в сознании обучаемого с педагогом, обучавшим его этому предмету. Именно это имеет особый смысл и значимость.

Поразительным кажется пример педагогической деятельности выда-

ющегося русского педагога Петра Григорьевича Редкина (1808–1848 гг.), учителя К. Д. Ушинского. Студенты, слушавшие лекции Редкина, восторженно отзывались о них даже спустя много лет, поскольку они «врезались в память и в душу: ...обширный амфитеатр аудитории весь битком набит до самых ступеней кафедры слушателями, внимающими словам учителя так торжественно, с таким сознанием святости долга выполняющего свое дело, словно он священнодействует на кафедре. Лекции привлекали множество слушателей, часто случалось, что студенты других факультетов, прослушав одну лекцию педагога П. Г. Редкина, переходили учиться на факультет (были случаи о переводе на первый курс с третьего курса), где работал он единственно затем, чтобы иметь возможность постоянно слушать его лекции»². Считается, что «любимый профессор К. Д. Ушинского П. Г. Редкин и натолкнул молодого ученого на педагогическую дорогу»³. Его педагогический пример — образец современному ученому и педагогу.

Столь ответственное предназначение, возложенное на педагога, в основе всегда имеет чувство любви. Самый известный ученик Сократа, древнегреческий философ Платон (427–347 гг. до н. э.) считал, что для осуществления воспитания чрезвычайно важна тесная духовная связь между наставником и учеником (что

¹ Труайя А. Александр II. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 288 с. С. 12.

² Гусейнов А. З., Супонина Е. Г. У истоков российской педагогики. Выдающийся русский педагог П. Г. Редкин: Монография. Саратов: «Наука», 2007. 183 с. С. 31.

³ Там же. С. 32.

впоследствии стали именовать «платонической любовью»¹.

«Сначала люблю, а потом учу» — эти слова Я. А. Коменского должны быть главной заповедью у тех, кто занимается педагогическим трудом и посвящает свою жизнь работе с молодежью.

Творческое кредо теоретической и практической деятельности видного педагога Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970 гг.) можно определить названием одного из его основополагающих трудов — «Сердце отдаю детям».

К духовным основам педагогической деятельности, наряду с любовью, следует отнести веру, душевность, трудолюбие, служение другим, даже в ущерб собственному благополучию. Необходимо и важно понимание педагогической деятельности как блага и служения, а не как услуги, что пытаются сегодня навязать нам и укоренить в современном общественном сознании.

Глава Министерства образования и науки РФ Ольга Васильева считает, что из области образования необходимо убрать термин «образовательные услуги». «Нам нужно просто изменить, и это нужно делать сейчас, сегодня и сразу, отношение общества к служению учителя. У нас должны исчезнуть, уйти услуги. Услуг

не может быть в области образования, — сказала министр на открытии Всероссийского семинара-совещания Общероссийского профсоюза образования 27 сентября 2016 г.²

Кроме того, О. Ю. Васильева отметила, что школа должна перестать быть услугой и «необходимо формировать правильное отношение к профессии учителя»³.

Не случайно пеликан (птица, отдающая свою кровь, жизненную энергию, жизнь своим детенышам) является символом педагогической профессии, Учителя. Любой настоящий учитель, педагог, преподаватель, воспитатель отдает всего себя без остатка. А по-другому и не может быть — учитель учит жизни, а не определенному набору правил или формул. Всей своей душой и своей собственной жизнью.

Ведь, по сути, образование — это становление и развитие человеческого образа, безусловно, более глубокого, чем то, что усваивается на учебных занятиях. Но важнее — передать учащемуся верное отношение к знаниям, деятельности и людям. Таким верным отношением является любовь. Если удастся достичь такой педагогической цели, то у учащегося воспитывается любовь к знаниям (любопытность), любовь к деятельности (трудолюбие) и любовь к людям (челове-

¹ Волков С. Н., Саратовцева Н. В. История педагогики и философия образования: Учебное пособие. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2014. 268 с. С. 13.

² Ольга Васильева: нужно отказаться от термина «образовательные услуги»: [Электронный ресурс]. — URL: <https://ria.ru/society/20160830/1475622923.html> {дата обращения: 23.10.2016}.

³ Там же.

колюбие, доброта)¹. Образование — это то, что позволит обрести человеку равновесие, устойчивость, гармонию с самим собой и обществом. Причем существенную роль играют нравственные ориентиры, некая выстроенная «система нравственных координат». Преподаватель — это духовный наставник, он помогает молодежи осознать истинное значение духовных ценностей, дает ту нравственную опору, на которой строится движение вперед, к лучшему. Никакие совре-

менные «продвинутые» технологии не смогут заменить «живого общения» с ним. Только Личность может способствовать становлению и развитию другой Личности. Поэтому необходимо возрождение понимания образовательных учреждений как «святилищ фундаментальных научных ценностей», где бы с сознанием святости долга «священнодействовал» педагог, а его труд был нацелен на духовное развитие современного общества и человека.

Список литературы

1. Боханов, А. Н. Император Николай II / А. Н. Буханов. — М. : ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово», 2001. — 568 с.

2. Волков, С. Н. История педагогики и философия образования: Учебное пособие / С. Н. Волков, Н. В. Саратовцева. — Пенза : Изд-во ПензГТУ, 2014. — 268 с.

3. Гусейнов, А. З. У истоков российской педагогики. Выдающийся русский педагог П. Г. Редкин: Монография / А. З. Гусейнов, Е. Г. Супонина. — Саратов : «Наука», 2007. — 183 с.

4. Овсянникова, Т. А. Православие и воспитание: педагогические идеи прошлого столетия / Т. А. Овсянникова [Электронный ресурс]. URL: [http://](http://samara.orthodoxy.ru/Hristian/Ovsyan.html)

samara.orthodoxy.ru/Hristian/Ovsyan.html {дата обращения: 10.04.2016}.

5. Ольга Васильева: нужно отказаться от термина «образовательные услуги»: [Электронный ресурс]. — URL: <https://ria.ru/society/20160830/1475622923.html> {дата обращения: 23.10.2016}.

6. Покровский, Н. Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин / Н. Е. Покровский // Социологические исследования. — 2005. — № 10. — С. 69–76.

7. Труайя, А. Александр II / А. Труайя. — М. : Изд-во Эксмо, 2004. — 288 с.

8. Хагуров, Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высшее образование в России. — 2011. — № 4. — С. 47–57.

¹ Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–57. С. 49.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
histped2009@rambler.ru

Баранникова Наталья Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент.
Проректор по инновационной и проектной деятельности ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
barannikova_nb@asou-mo.ru.

Безрогов Виталий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва.
bezrogov@mail.ru

Ветошкина Марина Константиновна — соискатель Института стратегии развития образования РАО, заведующая отделом ГБ ПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. Героя Советского Союза А. П. Маресьева», г. Камышин.
vetohcina2@mail.ru

Володина Лариса Олеговна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры психологии и педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда.
volodina-l@mail.ru

Германович Анастасия Андреевна — учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 11», г. Королев.
germanovich86@gmail.com

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.
lyubovzavarzina@mail.ru

Козлова Мария Андреевна - кандидат исторических наук, доцент. Факультет социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва.
makozlova@yandex.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
abc1089@yandex.ru

Опрытнова Юлия Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
juliaopryatniva@mail.ru

Пичугина Виктория Константиновна — доктор педагогических наук, доцент. Ведущий научный сотрудник Центра Педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, г. Волгоград.
Pichugina_V@mail.ru

Помелов Владимир Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.
vladimirpomelov@mail.ru

Саратовцева Надежда Валентиновна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.
Saratovtseva.nv@mail.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
ava-utkin@yandex.ru

Южанинова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
ntspifia@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. — senior lecturer, Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.
hisped2009@rambler.ru

Barannikova Natalia B. — candidate of pedagogical sciences, associate professor. Vice-rector for innovation and project activities of «Academy of social management», Moscow.
barannikova_nb@asou-mo.ru

Bezrogov Vitaliy G. — doctor of pedagogy, professor, corresponding fellow of Russian Academy of education. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow.
bezrogov@mail.ru

Vetoshkina Marina K. — applicant of Institute for strategy of education development of the Russian academy of education. Head of the Department of state budget professional educational institution «Kamyshinsky industrial-pedagogical college by the name of the Hero of the Soviet Union A. P. Maresyev», Kamyshin.
vetohcina2@mail.ru

Volodina Larisa O. — candidate of pedagogical sciences, associated professor of the Department of psychology and pedagogy at the Pedagogical institute of the Vologda State University, Vologda.
volodina-l@mail.ru

Germanovich Anastasia A. — teacher of English «Gymnasium № 11», Korolev.
germanovich86@gmail.com

Zavarzina Lubov E. — candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.
lyubovzavarzina@mail.ru

Kozlova Mariya A. — candidate of historical sciences, associate professor. Faculty of social sciences of the National research University «Higher school of Economics», Moscow.
makozlova@yandex.ru

Kornetov Grigory B. — doctor of pedagogy, professor. Head of Department of pedagogy of the State educational institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.
abc1089@yandex.ru

Opryatnova Julia G. — assistant professor of academic department of foreign languages of Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state professional pedagogical University», Nizhny Tagil.
juliaopryatniva@mail.ru

Pichugina Victoria K. — doctor of pedagogical science, associate professor. Leading researcher Centre of comparative education, Institute for strategy of education development of the Russian Academy of education, Volgograd.
Pichugina_V@mail.ru

Pomelov Vladimir B. — doctor of pedagogy, professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education “Vyatka State University”, Kirov.
vladimirpomelov@mail.ru

Saratovtseva Nadegda V. — candidate of pedagogical sciences, associated professor of the Department of psychology and pedagogy at Penza State Technological University, Penza.
Saratovtseva.nv@mail.ru

Utkin Anatoly V. — doctor of pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.
ava-utkin@yandex.ru

Yuzhaninova Yelena V. — candidate of pedagogy, associate professor. Deputy director of academic department of foreign languages of Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state professional pedagogical University», Nizhny Tagil.
ntspifia@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.
Tel.: (3435) 25-55-01

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8-16 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предвирать следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением **ГОСТ 71-2008** «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики. — СПб.: Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 2-12.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе // Интернет — государство учителей [М., 2001]. URL: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> {дата обращения: 15.11.11}.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка: [сайт]. URL: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> {дата обращения: 09.11.11}.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

В отдельном файле-приложении

1. указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (**на русском и английском языках**). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале.

Так же в приложении указывается почтовый адрес, контактные телефоны.

2. фотография автора (портрет хорошего качества)

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикация рукописей

Средний срок рассмотрения **1 месяц**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» **БЕСПЛАТНАЯ**.

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

Тринадцатая международная научная конференция
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУЦИИ В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО
ОБЩЕСТВА**

г. Москва, 16 ноября 2017 г.

И н ф о р м а ц и о н н о е п и с ь м о

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) проводит 16 ноября 2017 г. Двенадцатую международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества».

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 16 ноября 2017 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.ru до 20 июля 2017 г.

Предполагается издать сборник материалов конференции. **Тексты объемом до 10000 знаков (0,25 п.л.)** должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой. Для публикации тезисов, получения сборника материалов конференции необходимо уплатить **организационный сбор в размере 1200 рублей.**

Предполагается также издать монографию «**Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации**» и учебное пособие «**История педагогики, воспитания и обучения**». 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 и оплатой за публикации по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.ru до 20 июля 2015 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация глав в монографии и разделов в учебном пособии должна быть оплачена почтовым или телеграфным переводом из расчета **10 копеек за один печатный знак**, учитывая все пробелы, абзацы и сноски, то есть из расчета 2000 руб. за 0,5 п.л. (20000 знаков) или 4000 руб. за 1 п.л. (40000 знаков) и т. д.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы одновременно с заявкой в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в **подстрочных сносках**, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

Организационный сбор и деньги за публикации следует оплатить **одновременно с отправкой заявки и материалов для публикации переводом по адресу: 111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.** О произведенной оплате необходимо уведомить по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.ru

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики). Дополнительную информацию о конференции можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и hisped2009@rambler.ru.

З а я в к а
на участие в Тринадцатой международной научной конференции
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУЦИИ В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО
ОБЩЕСТВА**
г. Москва, 16 ноября 2017 г.
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) _____

опубликовать главу в монографии (название) _____

опубликовать раздел в учебном пособии (название) _____

принять личное участие в работе конференции (да, нет) _____

выступить на заседании с сообщением (название) _____

Дополнительные пожелания _____

Дата отправки заявки _____

Российский государственный профессионально-педагогический университет
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Свердловская Областная библиотека для детей и юношества им. В. П. Крапивина
Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Центральная городская библиотека»

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета приглашает Вас принять участие в **юбилейной X Всероссийской научно-практической конференции** «Детская книга как энциклопедия мира детства», которая состоится **19–20 октября 2017 года**.

Данная конференция подведет итоги и обобщит опыт девяти предшествующих научно-практических конференций, посвященных детской книге.

Мы будем рады видеть Вас в нашем институте и надеемся на активное участие в конференции преподавателей вузов, колледжей и школ, студентов и учащихся 9–11 классов, художников, писателей, издателей, представителей учреждений культуры и религиозных организаций, краеведов и других заинтересованных лиц.

В **программе** конференции: пленарные и секционные заседания, стендовые сообщения, проблемно-дискуссионные круглые столы, выставки, экскурсии, презентации, встречи с писателями и художниками.

Вопросы, предлагаемые к обсуждению:

Детская книга в современном культурно-образовательном пространстве

Детская книга в системе историко-патриотического воспитания

Детская книга о школе: радости и горести школьной поры

Детская поэзия

Детская книга о живой природе: познавательные, нравственные и эстетические аспекты

Детская книга: мир фантастики

Детская книга как арт-объект

Требования к оформлению материалов для публикации

Заявки на участие и тезисы докладов принимаются до **1 октября 2017 г.** в электронном виде, набранном в Microsoft Word, формат .doc или .rtf (файл называть по фамилии автора) на e-mail: lib@ntspi.ru, vikonova@list.ru

Обращаем **особое внимание** на соблюдение **требований по оформлению**. Формат текста: объем тезисов — до 5 страниц через 1,5 интервал; шрифт Times New Roman; **размер шрифта — 14**; **поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см., отступ 0,75 см** (не использовать для образования отступа клавиши пробела или табуляции). Выравнивание текста по ширине, с переносами. Номера сносок в тексте печатаются в квадратных скобках, а сами сноски оформляются под текстом после слова: Примечания. При наборе следует не пользоваться автоматическими сносками, различать тире и дефис, не набивать более одного пробела между словами, правильно оформлять повторные сноски, пользоваться принятыми сокращениями. В тексте допускаются не более двух рисунков и таблиц.

На первой странице тезисов в левом верхнем углу указывается тематический рубрикатор, ниже в правом углу печатаются фамилия и инициалы автора; в следующей строке указываются его звание и должность, аббревиатура вуза. Для тезисов студентов и школьников обязательно указание на фамилию и инициалы научного руководителя, его ученое звание и должность. Заголовок тезисов печатается полужирным шрифтом строчными буквами по центру страницы. Далее следуют аннотация, ключевые слова. Затем сведения об авторе, заголовок, аннотация и ключевые слова дублируются на английском языке.

По результатам конференции планируется выпуск сборника материалов, включенного в базу данных РИНЦ. Стоимость публикации одной страницы — 160 рублей. Для студентов и школьников публикация бесплатная. Оргкомитет оставляет за собой право отбора статей и докладов для публикации. Уведомление о принятии статьи к печати и банковские реквизиты будут сообщены дополнительно.

Все участники конференции получают сертификаты участия. Лучшие доклады студентов и школьников на секциях отмечаются дипломами.

Наш адрес: 622031, Россия, Свердловская область, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Проезд и питание за счет направляющей стороны. Для проживания предоставляются места в гостинице НТГСПИ. Стоимость проживания — 300 руб. за одни сутки.

Программа конференции, дополнительная информация, образец оформления материалов и заявки на участие размещены на сайте института <http://www.ntspi.ru>.

Ответственный секретарь оргкомитета: Якушева Татьяна Ивановна, ведущий библиограф. Тел: 8 950 635 45 22, e-mail: lib@ntspi.ru

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Наименование СМИ: «Историко-педагогический журнал»

Зарегистрирован: Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)
ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

Главный редактор А. В. Уткин

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Адрес редакции и издателя:

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

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

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

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 2 (24) 2017 г. Дата выхода в свет: 20.06.2017 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 16.08. Тираж 500 экз. Заказ 742.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.