

DOI: 10.17853/2304-1242-2016-4

ISSN 2304-1242

Научное издание Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала)

ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



4 / 2016

2.....Историко-педагогический журнал, № 4, 2016

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

БЕЗРОГОВ

Виталий
Григорьевич

ДОРОЖКИН

Евгений
Михайлович

КАРОЛИ

Дорена

ЛУКАЦКИЙ

Михаил
Абрамович

МИСЕЧКО

Ольга
Евгеньевна

РОГАЧЕВА

Елена
Юрьевна

РОМАНОВ

Алексей
Алексеевич

САВИН

Михаил
Викторович

САЛОВ

Александр
Игоревич

СНАПКОВСКАЯ

Светлана
Валентиновна

ШЕВЕЛЕВ

Александр
Николаевич

ЮДИНА

Надежда
Петровна

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор.

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

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,

депутат Государственной думы РФ, член комитета Государственной Думы по образованию, член Президиума Российской академии образования

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, г. Москва

доктор педагогических наук, профессор.
Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-

педагогический университет», г. Екатеринбург

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

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, г. Москва

доктор педагогических наук, профессор.

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

доктор педагогических наук, профессор.

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

доктор педагогических наук, профессор.

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

доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград

кандидат педагогических наук, доцент.

Ректор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор.

Профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусь Россия», г. Минск (Беларусь).

доктор педагогических наук, профессор.

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

доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихookeанский государственный университет», г. Хабаровск

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент СТЕНОГРАММА XII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ» (Москва, АСОУ, 17 ноября 2016 г.)7
---	--------

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. Я. СТОЮНИНА22
--	---------

Заварзина Л. Э., канд. пед. наук, доцент ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ В. Я. СТОЮНИНА В ОЦЕНКЕ П. Ф. КАПТЕРЕВА29
В. Я. Стоюнин ЛУЧЬ СВѢТА ВЪ ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ ПОТЕМКАХЪ38

Романов А. А., д-р пед. наук, профессор ИЗ КОГОРТЫ РЕФОРМАТОРОВ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА XX ВЕКА (к 75-летию Б. М. Бим-Бада)46
--	---------

4.....Историко-педагогический журнал, № 4, 2016

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор	
К ЮБИЛЕЯМ Э. Д. ДНЕПРОВА	
и Б. М. БИМ-БАДА	57

**ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

Астафьевая Е. Н.	
Д. ДЬЮИ И С. Т. ШАЦКИЙ: ВСТРЕЧА И ЗНАКОМСТВО ДВУХ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ XX СТОЛЕТИЯ	64
Маслинский К. А.	
ИСТОКИ ПИОНЕРСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ: ОТМЕНА И ВОЗВРАЩЕНИЕ НАКАЗАНИЙ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ	76
Юдина Н. П., д-р пед. наук, профессор	
ДОМ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА – ГРАНДИОЗНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ	86

**ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор	
ПРОЕКТЫ Г. В. ЛЕЙБНИЦА ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ В РОССИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ (К 300-летию со дня смерти великого немецкого мыслителя и просветителя)	99

Содержание	5
------------------	---

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРИТИКИ

Белоусов А. Ф., канд. филол. наук, доцент ПРОТИВ ПРАЗДНОГО И ВРЕДНОГО ЧТЕНИЯ: ПИСАТЕЛЬ-ПЕДАГОГ Е. К. КЕМНИЦ	133
---	-----

Лучкина О. А. «ЖГУЧИЕ» ВОПРОСЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ВКЛАД Н. И. ПОЗНЯКОВА	144
---	-----

Из опыта региональных историко-педагогических исследований

Шилов А. И., д-р пед. наук, профессор Шилова Н. В. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА в УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX в.	157
--	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Алексеева В. В. МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В БАССР: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	169
---	-----

Ерёмина А. И. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТЕРЛИТАМАКСКОГО ОБЛАСТНОГО БИБЛИОТЕЧНОГО ТЕХНИКУМА (1937-1941 гг.)	178
--	-----

6.....Историко-педагогический журнал, № 4, 2016

Полотебнов А. С.

ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЕ

1950-1960-х годов186

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

Аллагулов А. М.,

д-р пед. наук, доцент

МОНОГРАФИЯ В. Я. РУШАНИНА

«ИВАН АЛЕКСАНДРОВИЧ ТИХОМИРОВ:

ВОЗВРАЩЕНИЕ ЗАБЫТОГО ИМЕНИ»194

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ198

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ202

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

УДК 37:061.3(470)

ББК 74.04_0

СТЕНОГРАММА XII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Москва, Академия социального управления, 17 ноября, 2016 г.

В статье представлены доклады участников XII международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования», состоявшейся 17 ноября 2016 г. (г. Москва).

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

A. V. Utkin

HORTHAND RECORD OF THE 12th NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE «HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING OF THE 3rd MILLENEUM: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT THE THEORY AND PRACTICE OF MODERN EDUCATION»

The article presents the participants' reports of the XII International scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the

third Millennium: historical and pedagogical context the theory and practice of modern education”, held on 17 November 2016 (Moscow).

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

Корнетов Г. Б., д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва): Добрый день, уважаемые коллеги! Сегодня мы открываем традиционную, теперь уже двенадцатую международную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования».

В соответствии с программой конференции сначала предоставим слово Анатолию Валерьевичу Уткину, главному редактору нашего издания «Историко-педагогический журнал», юбилейный выпуск которого недавно «увидел свет». Затем — актуальная для нас информация Михаила Абрамовича Лукацкого о требованиях к диссертационным исследованиям, и, наконец, до пленарных выступлений мы проведем «круглый стол» с участием нашего гостя — профессора, доктора педагогических наук, историка педагогики Руслана Сахитовича Бозиева, главного редактора журнала «Педагогика», который посвящен нашей теме.

Уткин А. В., д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, главный редактор «Историко-педагогического журнала»: Уважаемые коллеги, позвольте, прежде всего, поблагодарить вас за участие в издании журнала; конференция объединяет тех ученых-исследователей проблем отечественного и зарубежного образования и педагогики, которые составляют основу авторского коллектива издания. Особое признание всем, кто участвовал в создании юбилейного выпуска журнала.

Сотрудничество с Академией социального управления, с педагогическим составом кафедры педагогики АСОУ, председателем редакционного совета журнала Г. Б. Корнетовым, обеспечивает не только высокий научный уровень издания, но является основой для его развития. Мы вместе работаем уже 5 лет, и за это время прошли большой путь изменений как в содержании и представлении результатов исследований, так и в качестве публикаций. За это время в 16 рубриках журнала было опубликовано около 350 статей, представляющих собой весь спектр проблематики, касающейся исследований в области истории педагогики и образования. Большинство из них представлены крупнейшими российскими и зарубежными учеными, докторами наук, членами-корреспондентами и академиками РАО.

«Историко-педагогический журнал» постоянно развивается: расширяется редакционный совет журнала, в его состав в 2016 году вошли Лидия Николаевна Антонова — доктор педагогических наук, профессор, академик

РАО, депутат Государственной Думы Российской Федерации, член комитета ГД по образованию и науке, член Президиума Российской Академии образования; Ольга Евгеньевна Мисечко — доктор педагогических наук, профессор Института иностранной филологии Житомирского государственного университета им. Ивана Франко (Украина); Светлана Валентиновна Снапковская — доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России» (Беларусь); Дорена Кароли — доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата (Италия).

Расширяется проблемное поле исследований, представленное новым для журнала содержанием, в частности, в 2016 г. появились новые рубрики «История детства» и «История педагогической критики», существенно увеличилось количество материалов в рубрике «Рецензии и обзоры».

Сохранение и воспроизведение историко-культурных традиций российского образования, восстановление авторитета российской педагогики в мировом образовательном пространстве, актуализация историко-педагогического знания в решении современных образовательных проблем — это перспективные направления развития журнала, во многом определяющие задачи следующего пятилетия. Среди них: создание англоязычной версии сайта журнала и его регистрация в международных системах цитирования; регистрация в крупнейших электронных библиотечных системах России — к настоящему времени заключены договоры с ЭБС «Лань», «I-books», «КиберЛенинка» о размещении полнотекстового архива журнала в этих системах. По сути, наш журнал должен развиваться как издание, претендующее на международный уровень и качество европейского издания.

Считаю, что все перспективы развития издания есть, и не от того, что журнал не имеет аналогов в России, но потому, что история образования и педагогики — это ядро национальной идеи воспитания, это квинтэссенция национального и зарубежного педагогического опыта, обращаясь к которому мы формируем педагогическую культуру **XXI века**.

Корнетов Г. Б.: Спасибо, Анатолий Валерьевич, думаю, Ваше выступление мы примем к сведению. Журнал живет, несмотря на проблемы, которые иногда возникают с его изданием. Я хочу также отметить высокое полиграфическое качество журнала. Думаю, с учетом того, что О. Ю. Васильева обратила свое внимание на восстановление традиций российского образования, у нашего издания появляются дополнительные перспективы. Считаю, что журнал встроится в разработку проблем, связанных с актуализацией отечественного педагогического наследия, и этому, возможно, будет оказана поддержка и на государственном уровне. Слово предоставляется Михаилу Абрамовичу Лукацкому.

Лукацкий М. А., д.п.н., проф., член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования РАО, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ: Уважаемые коллеги, как вы знаете, положения, по которым действует ВАК, не изменились. Требования, предъявляемые к научным работам по педагогике, остались те же самые. Вместе с тем качество работ по всем педагогическим специальностям вызывает нарекания даже не столько у членов экспертного совета, сколько у президиума ВАК. По существу, к работам предъявляется два требования — и они зачастую не выполняются. Одно из замечаний состоит в том, что педагогические работы наполнены терминами, понятиями, выражениями, которые никакого отношения к серьезной науке не имеют. Например, в педагогических текстах встречаются такие словосочетания, как «синергетическая целесообразность», «диффузия педагогических идей», «интерференция педагогических идей». В одной из работ, представленных на защиту, 117 раз было употреблено выражение «педагогическая энтропия». А в двух докторских работах по педагогике присутствовало выражение «педагогическая диссеминация». Вообще слово «диссеминация» — медицинский термин, который обозначает распространение патогенных микроорганизмов, дословно по словарю «распространение возбудителя инфекции или раковых клеток из основного очага по кровеносным и лимфатическим путям по всему организму». Существуют, однако, гуманитарии, которые активно используют это слово. Французский философ и теоретик литературы, один из самых влиятельных философов конца XX века, Жак Деррида написал серьезную работу с таким названием, но он в ней пояснил читателю логику использования данного термина. Речь идет о том, что в авторском понимании значение слова восходит к понятию «семя», что связывается с концепцией «извержения смысла». Что такое «педагогическая диссеминация»? Ответа на этот вопрос эксперты получить не смогли. К сожалению, наличие в работах такой лексики негативно отражается и на содержании исследований.

Следующая и основная претензия заключается в предельной однородности тематики. Большое количество научных работ посвящено решению исключительно практических задач: как готовить бакалавров, магистров в тех или иных регионах, в тех или иных культурных условиях. И в этих работах содержатся ответы на вопросы, что нужно в организационном и методическом отношениях для этого сделать. Эти работы не могут в полной мере считаться научными, так как, фактически не затрагивая теоретических проблем, решают сугубо практические вопросы. Разрабатывается некая инновация, потом проверяется на свою состоятельность и предлагается научному сообществу для внедрения в ткань системы образования. Но в такой работе не может быть никаких гипотез, у нее должен быть свой язык, отличный от собственно научного педагогического исследования. К сожалению, именно таких работ большинство. И что с этим делать, пока никто не знает. По шифру специаль-

ности, по тому, что сегодня разрешают представлять в ВАК, такие проекты тоже имеют право на существование. Но нигде не прописано, как они должны быть оформлены. Поэтому всегда возникает сложность с определением в них научной части. Нет сомнения в том, что эти работы могут быть полезны при их внедрении в образовательный процесс, но научной части там по определению быть не может. И выводы должны быть соответствующим образом сформулированы. Никаких теоретических достижений быть не может, если ты занимался разработкой и внедрением той или иной педагогической инициативы. Еще раз повторяю, что таких работ великое множество, и никто не может сейчас сказать, что предпринять, чтобы такие работы люди могли защищать при соответственном оформлении. Думаю, что в скором времени этот вопрос будет поставлен радикально. Нельзя называть наукой то, что наукой по определению не является. При голосовании такая работа может быть принята, но президиум ВАК относится к подобным исследованиям в высшей степени неодобрительно.

Следующая проблема заключается в том, что представляется большое количество диссертационных работ, связанных с вопросами развития в самом широком смысле. Чаще всего это развитие мышления и интеллектуальной сферы. Но в таких работах без теории уже не обойтись: надо использовать теорию развития, теорию сознания, теорию мышления, — их великое множество, но в работах, которые посвящены данной тематике, практически нет ссылок на них. Мало того, когда соискателей приглашают на собеседование, выясняется, что они не знают ни авторов теорий, ни их содержания. Человек, который написал работу, зачастую не в состоянии раскрыть теоретическую базу своего диссертационного исследования. К сожалению, мне на стол попадает большое количество подобных работ, и я вынужден проводить собеседование с авторами. Ни один из них, к моему большому сожалению, так и не смог внятно ответить на вопрос, что является теоретической базой их диссертации, посвященной вопросам развития. Важно отметить еще и то, что авторы подобных работ должны уметь пользоваться всем реестром диагностических методик и делать соответствующие замеры интеллектуальных или ментальных качеств, о развитии которых они говорят. Это значит, нужно знать инструментальную базу, уметь ею пользоваться. К сожалению, в большинстве работ это качество не отражено. Все инструменты на сегодняшний день достаточно серьезно апробированы и предполагают использование довольно серьезного математического аппарата. Например, что такое корреляционный анализ, факторный анализ. А с математикой наш друг-педагог в большинстве своем не очень дружит, и на вопрос о том, почему в диссертации появляются интерпретации того или иного рода, ответа никакого нет. Эти работы, конечно, претендуют на научность, поэтому они должны быть соответствующим образом оформлены. Наверное, научных руководителей, которые готовят аспирантов к защите диссертаций такого рода, и консуль-

тантов, оказывающим помо~~ль~~ь докторантам, нужно предупреждать о том, что работы, не выполненные на той теоретической основе, на которой они должны быть выполнены, будут отклонены. И среди отклоненных работ большая часть как раз такого сорта. Их теоретический базис невнятный, используемый инструментарий нерелевантный, а математическая обработка зачастую выглядит примитивной.

Достаточное количество работ, предоставляемых в ВАК, имеют междисциплинарный, интердисциплинарный характер. Здесь большой массив рассуждений, выполненных на культурологической, социологической, психологической и др. основах. Вместе с тем, если человек берется за исследование подобного рода, значит, он должен быть укоренен в культурологии, социологии, психологии и др. Далеко не все представленные работы междисциплинарного содержания выполнены специалистами в названных областях знаний, и этот факт вызывает немало претензий. С одной стороны, все понимают, что такого рода работы сегодня необходимы, как воздух; с другой — нужно брать в расчет множество факторов: факторы культуры, психологии, истории, социологии, биологии и др. К авторам подобных работ должно предъявляться важное требование: они должны обладать колоссальной эрудицией, которая позволяет многомерные знания различных дисциплин органично объединить в рамках одного исследования. Возникает и еще одна серьезная проблема: на каком языке говорить в подобной работе. В культурологической работе можно говорить на языке культурологии, в социологической — на языке социологии. Как сделать так, чтобы междисциплинарная работа получила адекватное понятийное оформление? Решения данной проблемы пока не предвидится.

В последнее время появилось достаточное количество диссертаций, выполненных с преимущественной опорой на лингвистику. Работы очень хорошие, качественные, и руководители замечательные, и написаны они филологами. Однако часто возникает вопрос: а почему они поданы в педагогический докторандус? Здесь детально анализируются тексты, правда, связанные с педагогикой. Было несколько малосимпатичных случаев, когда работы, выполненные на высоком уровне, были отклонены.

И еще на один момент я хотел бы обратить внимание. Во всех работах, исключая историко-педагогические, говорится про основные общенаучные методы исследования — наблюдение и эксперимент. На самом деле никаких экспериментов давным-давно в наших работах нет. Если и есть что-то похожее, то это опытно-экспериментальная работа, или квазиэксперимент, который предполагает проведение корреляционных процедур. Квазиэксперимент не позволяет выявить причинно-следственные связи. Только эксперимент позволяет выявить эти связи в тех явлениях, которые становятся предметом нашего исследования. Что в этой связи происходит любопытного? Проводится квазиэксперимент, что само по себе тоже неплохо, делаются корреляционные замеры, а в заключении работы говорится о том, что исследуемое явление

причинно обусловлено. Нельзя сделать такое заключение, если автор проводил квазиэксперимент. И здесь нужна серьезная математика для того, чтобы просчитать корреляции. К сожалению, эта важная часть работы, как правило, отсутствует. Теперь несколько слов о наблюдении. Без этого общенаучного метода исследования в педагогических работах не обойтись. Обязательно нужно указать, какой вид наблюдения был использован для того, чтобы собрать те или иные эмпирические данные для дальнейшего их анализа. Это может быть наблюдение однократное, периодическое, сплошное, стандартизированное, полевое и т. п. Но в работах нет этого, а значит, на любой вопрос, касающийся того, как собирался материал, ответа также нет. Это очень печальная картина, так как о достоверности эмпирических данных мы судить не можем. Подобная картина складывается и в отношении эксперимента. Это может быть эксперимент и натурный, и мысленный — их много разных видов. Об этом нужно обязательно сказать в работе. Но даже после того, как тип эксперимента был назван, следует обязательно сказать о том, какой метод анализа экспериментальных данных был использован. Есть методы обработки данных, которые носят название метода единственного сходства, единственного различия, метода сопутствующих изменений и т. д. Для того чтобы проводить эксперимент, нужно себе представлять экспериментальную теорию исследования. К сожалению, этому не учат в аспирантуре, недостаточно сильно бывают в данных вопросах и научные руководители, поэтому необходимо обращаться за помощью к специалистам в данной области.

Вопрос: Михаил Абрамович, я как председатель совета по защите диссертаций с большим интересом прослушал Ваше выступление, но для меня не совсем понятен вопрос о теории. Я понимаю, что теория не говорит, ЧТО нужно делать, но, с моей точки зрения, она может ответить на вопрос КАК.

М. А. Лукацкий: Теория только описывает и объясняет.

Вопрос: Тогда это описательная теория. А если теория не говорит, КАК нужно делать, то это схоластика. Тогда зачем эта теория нужна? Она несостоятельна. То, что вы говорили об эксперименте, это методология научного исследования.

М. А. Лукацкий: Теория показывает, как устроен мир.

Вопрос: Спасибо, мне интересна Ваша позиция. Я согласен, что теория эксперимента не отработана. Проблема заключается в методологии исследования. Как правило, психологи не совсем понимают разницу между педагогическим и психологическим экспериментом, и в связи с этим происходит масса недоразумений. Есть общая методология проведения эксперимента, а методики разные. Есть ли понимание этой проблемы в ВАК?

М. А. Лукацкий: Совершенно точно есть. Конечно, социологический эксперимент проводится не так, как технологический. Но и тот, и другой есть эксперимент, и общенаучная основа везде одна и та же. Претензия состоит в том, что эти общенаучные основы проведения работы педагогами не соблюда-

ются. Да, компьютер, например, считает лучше нас, но методы расчета он не выбирает. Диссертант, прежде всего, должен понять, каким статистическим методом он должен воспользоваться для получения конкретных результатов. Он должен иметь представление о математической статистике. Где ее преподают соискателям ученой степени? Я с таким не сталкивался. Общенаучная подготовка наших аспирантов и даже докторантов вызывает самые серьезные вопросы. Я должен еще остановиться на одном аспекте. Среди педагогов существует представление о том, что «педагогическая теория» не должна совпадать с общенаучным пониманием того, что есть теория. Согласно любым общенаучным рассуждениям, теория описывает, объясняет и помогает с той или иной вероятностью предсказывать результаты того или иного события. Она не подсказывает, что и как делать. КАК нужно решать задачу человеку, который ведет инновационную работу.

Вопрос: Вы подробно говорили об особенностях эксперимента и проблемах, с этим связанных. Не могли бы Вы порекомендовать молодым ученым работы, на основе которых можно выстраивать логику исследования.

М. А. Лукацкий: Уже четыре года в каждом номере журналов «Новое в психолого-педагогических исследованиях», «Известия РАО» публикуется статья, посвященная этой проблематике, в частности, был опубликован цикл статей заслуженного профессора МГУ Сергея Александровича Лебедева. Я как главный редактор журнала «Известия РАО» считаю, что без такой просвещенческой миссии не обойтись. Раньше в этой работе принимало участие несколько представителей философского факультета МГУ и несколько человек, представляющих Сектор онтологии Института философии РАН. Я сам преподаю дисциплину «Философия науки» и пользуюсь учебниками, которые подготовлены Институтом философии и МГУ. С моей точки зрения это лучшие учебники.

Вопрос: Бывают ли отклонения «межпредметных» диссертаций, если неточно заявлен номер специальности?

М. А. Лукацкий: Конечно. Это одна из основных причин. На одном из экспертных заседаний было рассмотрено 10 докторских работ, из которых отклонено 9. Большинство работ было как раз междисциплинарного характера. С темами диссертаций также связано большое количество замечаний.

В последнее время также наблюдается стремительная ротация состава Экспертного совета ВАК, что вносит дополнительные трудности, но, с другой стороны, считается, что «свежему глазу некоторые вещи лучше заметны». Справедливости ради стоит отметить что, сейчас по количеству отклоненных работ первенство держат юристы, к ним приближаются медики.

Вопрос: Какая информация по поводу историко-педагогических работ?

М. А. Лукацкий: Никакой существенной информации до вашего сведения довести не могу, работ по истории педагогики сейчас очень мало. Кстати, заместителем председателя экспертного совета недавно стал хорошо вам из-

вестный историк педагогики Игорь Давыдович Лельчицкий. За историю педагогики не берутся по многим причинам. Во-первых, это трудно, нужно знакомиться с обилием текстов, нужно уметь анализировать критическую литературу; во-вторых, эта работа историческая, что предполагает или историческое образование, или знание методологии истории, что довольно сложно без профильной подготовки. В аспирантуре должны быть созданы условия, чтобы при соответствующем прилежании соискатель ученой степени мог бы приобрести соответствующую подготовку. И еще один положительный момент: за последнее время ни одна из работ по истории педагогики не была отклонена. Все-таки работы по истории педагогики при всех сложностях, которые мы испытываем, выполнены более квалифицированно, чем все остальные педагогические исследования.

Г. Б. Корнетов: Методология на сегодняшний день много, и они достаточно равноправны. Это методологии и общенаучные, и связанные с определенными областями знаний. Каждая методология имеет свою специфику в отборе и интерпретации методов, и каждая методология дает совершенно определенный тип результатов исследования. Часто во введениях бодро перечисляются методологии, потом перечисляются все методы, далее идут положения, выносимые на защиту, то есть полученные результаты. И возникает вопрос: а почему ЭТА методология, почему использованы ЭТИ методы, как они работают в рамках именно ЭТОЙ методологии? И эксперимент в разных методологиях абсолютно по-разному представлен. Я сейчас имею в виду не педагогику, психологию, социологию, а само понимание сути эксперимента в знании. Как используемая методология определила характер результата? На этот вопрос не только соискатели, аспиранты и докторанты, но и научные руководители и консультанты, как правило, ответить не могут. С подобными трудностями сталкиваются педагоги-историки, так как они не имеют дела с непосредственной реальностью. Как ее реконструировать, описать, объяснить, обосновать свои выводы? И здесь я говорю даже не столько о методологии, сколько о самоопределении во множестве методологий, сознательном их применении.

М. А. Лукацкий: Чтобы достичь успеха, овладеть навыками научной работы, нужно ею заниматься постоянно, функция руководителя заключается в том, чтобы помочь обрести исследовательские навыки, включить в научно-практическую деятельность, создать условия для организации экспериментальной практики.

Г. Б. Корнетов: Уважаемые коллеги! Тема «круглого стола» красной нитью проходит через все наши конференции и форумы, начиная с 2005 года. История педагогики имеет много аспектов, например, тех, с которыми связана реконструкция педагогического прошлого, его объяснение, интерпретация, оценка. Но важнейший ракурс историко-педагогического исследования — связь истории педагогики с современностью. Данный подход позволяет

актуализировать историю педагогики как таковую, включить ее в ткань историко-педагогических исследований, понять, какую роль должен играть историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования. Глобальная цель — выйти за рамки курса истории педагогики как ознакомления с прошлым и помочь молодому педагогу самоопределиться в выбранной профессии, научиться ориентироваться в педагогической культуре, решать каждодневные педагогические проблемы с помощью имеющегося опыта.

Таким образом, наш «круглый стол» подчинен решению главного вопроса: как историко-педагогический контекст может быть полезен для теории и практики современного образования, для понимания и решения проблем, возникающих сегодня как перед педагогами-теоретиками, так и перед педагогами-практиками.

Историко-педагогический контекст представляет собой серьезную самостоятельную проблему, малоосвещенную в науке, но он позволяет найти творческое, неординарное, оригинальное решение современных образовательных проблем. На одном из заседаний кафедры М. И. Макаров говорил о добродетели, и я совершенно непроизвольно задал ему вопрос: можно ли научить добродетели? Сама постановка вопроса погрузила нас в историко-педагогический контекст, так как на самом деле я процитировал вопрос Сократа, который был задан Протагору две с половиной тысячи лет назад.

Эти исторические аллюзии помогают нам высветить очень важные аспекты современной науки. Сейчас основополагающее педагогическое понятие — это «образование», но определяется оно по-разному, и это определение зависит от контекста. Часто автор диссертации ссылается, например, на Закон об образовании, не понимая, что это понятие определяется не научным, а правовым контекстом. Если образование связывается с социологическим контекстом, тогда образование оказывается неким социальным институтом, неким механизмом, включающим человека в жизнь общества, механизмом, обеспечивающим передачу опыта от одного поколения к другому. И такой контекст в педагогических исследованиях также не всегда правомерен. Если образование мы помещаем в контекст психологии и шире — антропологии, — то раскрывается совершенно иной аспект образования, которое рассматривается не как механизм приобщения к определенным ролям в обществе, не как передача социального опыта, а как развитие определенных психологических функций человека. И этот контекст также уместен не для каждого педагогического исследования.

Долгое время ведется спор, какая категория является ведущей в педагогике: образование или воспитание? В нашей российской традиции обычно категория «воспитание» рассматривалась как ведущая. Это воспитание и в широком социальном плане, и в биологическом эволюционном смысле (вспомним Ушинского и Крупскую), при этом существовали традиции Новикова и Луначарского и др. С конца 1980-х годов стали считать образование базовой педагогической категорией, приводя в качестве подтверждения самые разные аргументы. Мы

можем эти аргументы изучать, принимать или не принимать, так как каждая из этих точек зрения имеет свою логику. Но историко-педагогический контекст позволяет прояснить многие причины возникновения этой проблемы.

В педагогическую науку понятие «образование» вошло во многом благодаря И. Г. Песталоцци, который противопоставлял *образование* как развивающий механизм *воспитанию* как механизму формирующему. Кстати сказать, Н. И. Новиков, который в основном говорил про образование, опирался на работы Песталоцци и был одним из первых популяризаторов его педагогических идей в нашей стране. И если обратить внимание на Л. Н. Толстого, то следует вспомнить используемый им термин «свободное образование» и его неприязнь ко многим традициям воспитания, которые он увидел и изучил в Западной Европе. Историко-педагогический взгляд позволяет уяснить действительную природу многих противоречий в трактовке образования и воспитания как базовых педагогических понятий. И без этого контекста в проблеме трудно разобраться. Многие педагоги сегодня отдают предпочтение образованию именно потому, что видят в нем инструмент развивающий в отличие от воспитания как инструмента формирующего. Вне контекста истории ничего современного понять нельзя и очень трудно делать прогнозы, потому что все тенденции, уходящие в будущее, идут из прошлого. С этой точки зрения я бы хотел поразмышлять над темой нашего «круглого стола», понимая, что сюда мы можем привлечь совершенно любой педагогический и историко-педагогический материал и посмотреть, каким образом он может оказаться неким проясняющим контекстом для теории и практики современного образования.

Рогачева Е. Ю., д.п.н., проф., профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (Владимир): Если провести анализ образовательного стандарта общего образования, то заметен явный акцент на использование проектных методик, теоретическое обоснование которых представлено Дж. Дьюи еще в 1910 году. Предупреждая о том, что проектный метод не должен быть «спущен» исключительно на учеников, Дж. Дьюи обращал внимание на специальную подготовку и компетентность учителя в организации проектной деятельности. Сегодня мировая общественность обратилась к наследию Дьюи в контексте идей, изложенных сто лет назад в его ключевой работе «Образование и демократия» (1916). Если мы обратим внимание на содержание сегодняшней образовательной парадигмы, то увидим, что компетентностный подход напрямую связан с идеей объединения теории и практики. Сегодня мы говорим об иной логике построения практики студентов, формирующей качества учителя-исследователя, но и Дж. Дьюи был уверен в том, что, только поместив ученика в лабораторию, можно создать исследователя.

Ряд культурных социальных факторов препятствовали распространению теории Дьюи. Например, ортодоксальность немцев не позволяла принимать идеи религиозного характера в тот период, когда вышла его книга. В Латинской

Америке, в частности, Бразилии, где либерализм в то время господствовал, пришли к идеям Дьюи раньше европейцев, и книга вышла уже в 1930-е годы. На мой взгляд, Дьюи служил демократии всю свою жизнь и последовательно отстаивал свои позиции, как личность, педагог, философ. Сегодня нужно определить, какие механизмы, о которых писал Дж. Дьюи, необходимы, чтобы быть активными участниками этой демократической жизни, и как активизировать демократические процессы в нашей сфере образования. Я считаю, что корни многих современных идей уходят в историю педагогики, и наша задача состоит в том, чтобы актуализировать лучшее, избегая повторения ошибок.

Корнетов Г. Б.: У нас книга Дьюи, о которой Вы говорили, была впервые опубликована еще при Ленине в 1921 году под названием «Новая философия воспитания», что является окончанием в подлинном английском названии. Почему в то время слова «демократия» и «образование» ушли из названия книги? Ответ достаточно прост: в 1917 году Н. К. Крупская написала, как считают, первую историко-марксистскую работу «Образование и демократия». Чтобы не возникало ненужных аналогий, видоизменили название книги Дьюи. В это время о демократии еще говорили, а *education все-таки перевели как «воспитание».*

Макаров М. И. д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики АСОУ: Уважаемые коллеги, в историко-педагогическом контексте хотел бы поделиться с вами своими наработками в сфере анализа древнерусских литературных источников второй половины XV–XVI веков. В связи с этим остановлюсь на проблеме исторического понимания воспитания. Как известно, с момента своего появления воспитание в отечественной педагогической мысли характеризовалось с точки зрения теологии, а не педагогики, так как с начала XI века отечественная педагогическая мысль развивалась в лоне христианства. И до конца XVII века воспитание сосредотачивалось в религиозном миросозерцании. В многочисленных древнерусских литературных источниках хронографического, апокрифического, патетического и другого свойства представление о воспитании человека сосредотачивалось на защите от дурных поступков и на спасении от зла. И хотя первоначально на Руси педагогические идеи развились довольно слабо, на этом фоне отчетливо просматривалась приближенность воспитания к идее спасения. Основным педагогическим принципом был принцип репродукции, то есть переноса христианского видения жизни на воспитание человека-христианина. Существует мнение, что воспитание свой секулярный характер и педагогический статус приобрело относительно недавно — около двухсот лет назад, в эпоху Просвещения. Однако первые попытки секуляризации воспитания обнаруживаются в древнерусских литературных источниках уже во второй половине XV века. Связано это с тем, что в это время произошло заметное ослабление теологического влияния во всех областях умственной деятельности и развитием еретических движений, которые сосредотачивались на интересе к светской, иногда нехристианской

культуре. Появились в это время так называемые «не-божественные» писания, «неполезные» повести. Ярким примером может быть «Лаодикийское послание» еретика Федора Курицына. В этом произведении имеются учительные смыслы, которые обращают к педагогическим рассуждениям об образованности человека как к одной из его добродетелей, о его возвышении, о полезной роли знания и образования. Интересен тот факт, что в этих «небожественных» писаниях учительные смыслы воспитания сопряжены с гуманистическим отношением к человеку, причем этот гуманизм нельзя назвать в прямом смысле христианским, потому что некоторые радикальные представители ереси доходили до отрицания загробной жизни, то есть имели воззрения атеистического характера. В одном из ярких древнерусских текстов второй половины XV века «Хождение за три моря» Афанасия Никитина имеются учительные смыслы педагогического характера, затрагивающие проблему поддержки православного образа жизни человека, живущего на чужбине. А в беллетристической повести XVI века «О Дракуле» учительные смыслы сопряжены с проблемой пагубного поведения главного героя. Педагогическая ценность данных текстов основывается на том негативном содержании, которое посредством иллюстрирования порочной жизни вменяет человеку желание не быть порочным. Завершая свой рассказ об этих литературных находках, хотелось бы сказать, что эти учительные смыслы имеют абрисный характер, и для более тщательного анализа этих смыслов необходимо исследование, основанное на серьезной теоретико-методологической основе.

Вопрос: Согласны ли Вы, что в обыденном представлении древнерусская педагогика наименее актуальна?

Макаров М. И.: Согласен прежде всего с тем, что она наименее изучена. Я предложил одну из проблем, актуальность которой была обоснована ранее. «Воспитание» для древнерусского сознания является ключевым понятием, формирующим образ русского человека, прежде всего, как добродетельного христианина. Образование также связывалось с нравственным обликом, однако не было нужды говорить о человеке образованном, если он не являл собой образ добродетельного человека.

Шевелев А. Н. д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрогогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург): Коллеги, я хотел бы поднять вопрос о том, насколько исторические традиции нашего образования являются действенным фактором для образования современного. Мне видится три варианта решения: традиция — это базис, на котором держится современное образование, традиция — это один из факторов существования современного образования и, наконец, от обратного — педагогика XXI века как нулевая точка отсчета. В своей практической деятельности с учителями, аспирантами, магистрантами я пытаюсь создать единый историко-образовательный контекст, включающий анализ современных проблем. Есть мнение, что в качес-

тве абсолютной инновации сейчас выступает информатизация образования, и зачастую идеалом сегодняшнего учителя является советская школа с интерактивной доской. Вместе с тем существуют социологические данные (я говорю о Петербурге), что количество учителей, желающих детально разобраться в реформах современного образования, постепенно растет и составляет более 40 %. Чем в этой ситуации может помочь история педагогики? С точки зрения Э. Д. Днепрова, которой я придерживаюсь, внешние факторы развития образования образуют необычайно важный контекст, не только определяющий политическую историю образования, но и ее социальный контекст, формируемый разными социальными группами в форме социального заказа. Еще одна проблема, которая может быть поднята и раскрыта историками педагогики — это проблема учителя. Что может быть полезно современному учителю в педагогическом опыте прошлого? Считаю, что очень важны вдохновляющие примеры, освобождающие от сегодняшнего пессимизма и уныния. Так, особое впечатление на меня произвели некоторые факты биографии В. Я. Стоюнина, 190-летие со дня рождения которого отмечается в декабре. Идеи В. Я. Стоюнина — выдающегося отечественного просветителя, общественного деятеля и ученого-педагога, одного из ярких представителей общественно-педагогического движения 1850—1860-х гг. — не потеряли своей актуальности и значимости и в настоящее время.

Николаев В. А., д.п.н., профессор Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева (Орел). Уважаемые коллеги, как представитель этнопедагогики, хотел бы отметить, что у этих двух отраслей науки много общего. Во-первых, и этнопедагогика, и история педагогики изучают источники (фольклорные, архивные материалы), выделяя в них педагогический смысл; во-вторых, они имеют схожую методологию. Этнопедагоги пытаются использовать потенциал народной мудрости, народных идей, транслируемых из поколения в поколение. Сначала эти попытки были очень осторожными, рекомендательными, но сегодня речь идет о прямом внедрении народных традиций в практику воспитания и обучения. Мне кажется, что сейчас в истории педагогики происходит подобный процесс переосмысления, и я с огромным интересом отношусь к обсуждаемой сегодня проблематике. История педагогики сейчас также задается вопросом: как сохранить лучшие традиции, развивая инновации в современном обучении? При изучении источников и у этнопедагогики, и у истории педагогики возникает опасность «приукрашивания» прошлого опыта, в нем есть архаичные элементы, которые практически не поддаются адаптации. Может быть, не всегда имеет смысл конкретные приемы, формы, методы использовать напрямую, но определять их границы применения в современных условиях считаю главной задачей исследовательской деятельности нашего общества.

Романов А. А., д.п.н. профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университе-

та им С. А. Есенина: Необозримое поле педагогической культуры должно рассматриваться в логике взаимопронсяющего и взаимообогащающего общения различных педагогических событий, опытов, практик, идей, то есть во всех аспектах взаимодействия прошлого и настоящего. К сожалению, не всем это очевидно. Стало модным говорить о кризисе истории педагогики, но с этим нельзя согласиться, так как кризис ощущается только тогда, когда нет развития научного знания, когда нет движения в теории и методологии. А мы видим обратное — едва ли не новую методологическую революцию, которая проявляется в новом понимании профессионального дискурса; выделении новых функций истории педагогики, в том числе прогностической; дальнейшей разработке предмета и основных категорий истории педагогики. История педагогики во многом изменила свои методологические установки, выстраивая новые концептуальные основания, и современный этап связан не столько с поиском исчерпывающих определений, сколько с закреплением за ними определенного содержания. Идеи и выдающиеся практические наработки деятелей прошлого всегда имели прогностическую направленность. Эта ориентация на будущее для современной педагогики сохраняет свою значимость.

Уткин А. В.: Коллеги, в контексте того, что мы обсуждаем, есть предложение обратить внимание на 2017 год — столетие Октябрьской революции. С советским периодом связана целая эпоха отечественной педагогики. В связи с этим предлагаю через год, в ноябре 2017 обсудить педагогический потенциал советской педагогики в историко-педагогическом контексте: возвращение к российскому движению школьников, общественно-полезному труду, нормам ГТО и юноармейскому движению, возрождение проблем детского коллектива и воспитательной работы как системообразующего фактора деятельности современной школы — далеко не полный перечень проблем, обсуждение которых позволит ответить на вопрос о том, какие традиции советской педагогики в современной ситуации развития российского общества имеют право на жизнь и что можно считать инновационным в образовании в принципе.

Корнетов Г. Б.: Предложение принимается. Предпримем очередную попытку системно рассмотреть опыт советской школы и педагогики в целом с учетом ее предыстории и зарубежных влияний.

Дорогие друзья! Благодарю вас за активное участие в работе конференции, напоминаю, что 20 апреля 2017 года будет проведен Пятый национальный форум российских историков педагогики. Ждем ваших материалов, так как планируется издание монографии «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества».

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. Уткин

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. Я. СТОЮНИНА (к 190-летию со дня рождения)

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)5-8 Стоунин В.Я.

В. Я. Стоунин – выдающийся отечественный просветитель, общественный деятель и ученый-педагог, один из ярких представителей общественно-педагогического движения 1850–1860-х гг., идеи которого не потеряли своей актуальности и значимости и в настоящее время.

Ключевые слова: российское образование; история педагогики и образования; В. Я. Стоунин; общественно-педагогическое движение; идеал просвещенного человека.

A. Utkin

TEACHING AND EDUCATION ACTIVITIES OF V. J. STOUNIN (to the 190th birthday anniversary)

V. Y. Stounin – outstanding Russian enlightener, public figure and scientist-pedagogue, one of the brightest representatives of social-pedagogical movement of the 1850–1860-ies, whose ideas have not lost their relevance and importance at the present time.

Key words: Russian education; history of pedagogy and education; V. Stounin; public-pedagogical movement; the ideal of the enlightened man.

Большинство из нас согласно с тем, что роль личности в истории (истории человечества, истории государства, истории науки) определяется как минимум двумя факторами. Во-первых, личность всегда несет

отпечаток своеобразия общественных условий. Во-вторых, личность тем более значительна, чем больше отражает в своих качествах и деятельности тенденции общественного прогресса, чем специфичнее ее черты, чем ярче ее ин-

дивидуальность, определяемая особыми чертами темперамента и характера, своеобразием творческой деятельности, общественной активностью, твердостью взглядов и убеждений.

Такой личностью в истории отечественной науки был Владимир Яковлевич Стоюнин, крупнейший отечественный просветитель XIX века, деятельность которого не укладывается в рамки отдельного научного направления: видный деятель общественно-педагогического движения, яркий представитель Петербургской педагогической школы, крупнейший методист и преподаватель родного языка и словесности, историк педагогики и историк литературы, редактор и публицист.

Владимир Яковлевич Стоюнин родился 16 (28) декабря 1826 года в Петербурге в богатой купеческой семье. Получил среднее образование в училище при церкви Святой Анны, затем закончил 3-ю Санкт-Петербургскую гимназию (1846). Уже на школьной скамье у него обнаружилась склонность к литературным занятиям: он рано начал писать стихи; словесность, история и языки были его любимыми предметами. Володя занимался науками и самостоятельно, посещая часто Публичную библиотеку. Окончив в 1846 г. гимназический курс, мечтая о карьере дипломата, Стоюнин поступил в Петербургский университет «своекоштным студентом на философский факультет, историко-филологическое отделение разряда восточной словесности». «Поступая

на восточный факультет,— пишет он в своих записках — я мечтал о службе в Персии или Турции при нашем посольстве. Служба эта рисовалась мне в привлекательных чертах. Восток манил меня к себе»¹.

Однако мечты о Востоке пришлось оставить, — семья его в это время почти разорилась, и для поддержки матери и сестер пришлось искать «немедленного заработка». Окончив университет со степенью кандидата, В. Я. Стоюнин в течение двух лет вынужден был зарабатывать частными уроками и лишь в 1852 г. поступил в 3-ю Санкт-Петербургскую гимназию старшим учителем русского языка и словесности, в которой преподавал на протяжении почти 20 лет (1852—1871 гг.).

Начало творческой деятельности В. Я. Стоюнина хронологически совпадает с процессами, развивавшимися в общественно-педагогическом движении 50—60-х годов XIX века. В этот период не было ни одного крупного государственного и общественно-го деятеля, ни одного философа, учёного, писателя, которые бы в той или иной форме не выразили своего отношения к вопросам народного просвещения, строительству новой народной школы, не сформулировали бы свой воспитательный идеал, не определили бы возможные варианты развития российской системы образования.

Повсеместно развернувшийся поиск способов организации системы всеобщего народного просвещения, адекватной потребностям человека,

¹ Большая биографическая энциклопедия, Стоюнин Владимир Яковлевич. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/116734/

общества и государства, появившаяся возможность практического воплощения прогрессивных педагогических идей, консолидация общественного мнения, генерирующего насущные проблемы образовательной практики, привели к широкому развитию общественно-педагогического движения, в котором приняли активное участие представители различных сословий, профессиональных групп, общественных и политических объединений¹. Объединившее либерально-монархические, либерально-буржуазные и демократические силы общества, общественно-педагогическое движение, по мнению П. Ф. Каптерева, признало, что оно «не может более оставаться равнодушным и холодным к педагогическим вопросам, предоставляя их всецело ведению правительства. В постановке, методах и приемах воспитания детей общество усмотрело свои насущные, кровные интересы, которые оно само и должно защищать и оберегать, само разрабатывать»².

Формами общественно-педагогического движения стали: педагогическая журналистика; земская деятельность в образовании; педагогические, просветительские организации; участие различных общественно-политических течений в развитии образовательных инициатив; общественная пе-

дагогическая мысль, представленная в работах педагогов-классиков данного периода.

В воспоминаниях В. П. Острогорского, выпускника 3-ей Петербургской гимназии и воспитанника В. Я. Стоюнина представлена эмоционально-ценостная характеристика общественно-педагогического движения 60-х гг.: «Неслыханно широко по захвату, глубоко знаменительно по поставленным вопросам, патриотично, страстно и сердечно по характеру, замечательно по количеству добровестного и просвещенного труда, положенного в жизни и литературе в дело русской педагогии, было это педагогическое движение»³.

Без всякого сомнения, В. Я. Стоюнину, имевшему фундаментальное университетское образование, опыт преподавательской деятельности и успешные начинания в публицистике (в 1859 г. он редактировал газету «Русский Мир»), при его аналитических способностях и великолепном владении русским языком и искусством письменной речи было предопределено одно из видных мест в этом движении. Современники обращают внимание на то, с каким живым участием относился В. Я. Стоюнин к различным педагогическим собраниям, комитетам и обществам грамотности,

¹ Уткин А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – нач. XX века : дис. ...д-ра пед. наук : / Уткин Анатолий Валерьевич ; [Моск. психол.-социал. ун-т]. Москва. 2013. 499 с. гл.4. С. 278–296. (Общественно-педагогическое движение как фактор развития российского учительства в 60–80-е годы).

² Каптерев П. Ф. История русской педагогии: 2-е изд., пересмотр. и доп. Пг.: Тип. В. Безобразова и К°, 1915. С. 317.

³ Острогорский В. Из истории моего учительства, Как я сделался учителем. (1851–1864 гг.). 2-е изд. СПб.: Издание Н. В. Ельманова, 1914. С. 177.

просветительским кружкам и культурно-просветительным обществам, воскресным школам.

Литературное наследство В. Я. Стоюнина огромно, им написано около 200 книг и статей различной проблематики. Однако их большая часть посвящена педагогическим вопросам и истории народного образования, методике преподавания русской литературы и русской грамматике и литературно-критическим обозрениям.

В аннотированной статье Н. М. Тупиков разделяет литературные труды В. Я. Стоюнина на три группы¹:

К первой принадлежат статьи по истории образования в России и по разным общепедагогическим вопросам (вошедшие в сборник «Педагогические сочинения», 1892 г.). Главную особенность их составляет то, что вопросы образования и воспитания рассматриваются в тесной связи с условиями общественной жизни, «на которые автор отзыается чрезвычайно чутко, выступая в качестве педагога-публициста»².

М. В. Богуславский отмечает, что В. Я. Стоюнин «первым в отечественной педагогике осуществил плодотворный синтез двух стратегических

парадигм общественно-педагогической мысли 1860-х годов: общечеловеческой Н. И. Пирогова и национально-патриотической К. Д. Ушинского, причем в фарватере общественной деятельности»³.

Исходным пунктом взглядов Стоюнина является требование, чтобы «школа наша могла называться национальною». Ярый сторонник «национального образования» указывал на недопустимость однозначного отрицания западной педагогической культуры и на ошибочность «латинобоязни». Именно ему принадлежала блестящая фраза: «Изучать чужие школы полезно, но точно подражать вредно»⁴.

Назначение школы, в понимании Стоюнина, воспитание прежде всего человека, а не подготовка лиц, которые могли бы занять одну из ступеней табели о рангах.

Помнению В. Я. Стоюнина, образованных, добросовестных, понимающих важность своего назначения учителей объединяет осознание «идеала человека и гражданина, которым они живут сами и к которому стремятся вести своих питомцев»⁵. Такие учителя развивают в юношах сознание человеческого достоинства, уважение личности как в самом

¹ Тупиков. Стоюнин. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрана (В 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). СПб. 1890–1907. Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgaуз/>

² Там же.

³ Богуславский М. В. В. Я. Стоюнин – видный отечественный просветитель, ученый-педагог и общественный деятель (к 190-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2016. №3 (39). С. 58–70. С. 69.

⁴ Цит. по: Новиков С. Г. Дискуссии начала ХХ века в России о патриотическом воспитании молодежи: ретроспективный взгляд // Историко-педагогический журнал. 2013 № 4. С. 207–217. С. 209.

⁵ Стоюнин В. Я. Мысли о наших гимназиях / Педагогические сочинения. Второе изд. СПб.: Тип М. М. Стасюлевича, 1903. С. 216.

себе, так и в других, чувство гражданина. Общее образование, убежден В. Я. Стоюнин, «может определиться только по идеалу просвещенного человека»¹.

Особое внимание В. Я. Стоюнин уделяет развитию в учебных заведениях «воспитательного дела», считая, что одной из причин слабого нравственного влияния на молодежь является потеря идеала педагога. «В русской педагогической сфере, — констатирует В. Я. Стоюнин, — уже давно этот идеал слишком суживался, мельчал, унижался, ограничиваясь одним учитительством в самом узком значении этого слова — учить по данной программе с тем, чтобы ученик мог удовлетворительно выдержать обычный экзамен. Идеал педагога был заменен идеалом дидакта»².

Широкий общественный резонанс вызвали работы В. Я. Стоюнина, в которых, рисуя идеальную школу, Владимир Яковлевич касался вопросов о взаимоотношении семьи и школы; об общем образовании и его отличии от специального; о женском образовании и т. д.

Вторую группу работ В. Я. Стоюнина составляют пособия и руководства для преподавания родного

языка и словесности³. Большинство из них до сих пор не потеряли своей значимости и актуальности. Эти труды в свое время оказали громадное влияние на качественное изменение методики изучения литературы, наполнив ее содержание живым, непосредственным знакомством с ее произведениями, в основе которого лежит историческое изучение литературных произведений, анализ значения творчества писателя для общества своего времени.

Методические идеи Стоюнина базировались на принципе воспитывающего обучения, согласно которому он рассматривал труд ребенка в процессе изучения словесности как важнейшее средство духовно-нравственного формирования личности. Выдвигая в качестве главных целей преподавания словесности развитие мышления и трудовых навыков учащихся, эстетического вкуса, овладение приемами научного анализа, В. Я. Стоюнин впервые представил методику преподавания литературы как целостную систему («О преподавании русской литературы», 1864). В ее основе лежал историко-практический метод, направленный на усвоение историко-литературных и теоретических знаний в процессе конкретного и

¹ Стоюнин В. Я. Заметки о русской школе / Педагогические сочинения. Второе изд. СПб.: Тип М. М. Стасюлевича, 1903. С. 336.

² Стоюнин В. Я. Где же гнездилось наше зло? / Педагогические сочинения. Третье изд. СПб.: Тип М. М. Стасюлевича, 1911. С. 377.

³ Прим. автора: «Высший курс грамматики» (1855, изд., 1876), «О преподавании русской литературы» (1864, 5 изд., 1898), «Руководство для исторического изучения русской литературы» (1869, 5 изд., 1879); «Руководство для теоретического изучения литературы» (1870, 6 изд., 1879; к нему в 1879 г. издана «Хрестоматия»), «Русский синтаксис» (1871); «Русская классная хрестоматия для низших классов», с «Руководством для преподавателей» (1876; 3-е изд. хрестоматии 1893 г.; 2-е изд. «Руководства», 1889); школьные издания сочинений Фонвизина, Грибоедова, Пушкина.

всестороннего анализа художественного произведения в единстве формы и содержания. Проблематика произведения связывалась с актуальными вопросами современной жизни¹.

В. Я. Стоюнин предложил строить учебные программы по принципу постепенного усложнения содержания и задач литературного анализа, исходя из возрастных возможностей и интересов учащихся. В целях глубокого достижения изучаемых произведений требовал значительного сокращения литературного материала в существовавших программах и пособиях (главным образом за счет древней литературы), преимущественного внимания к произведениям новейшей литературы. Для младших классов методика Стоюнина предусматривала чтение и разбор произведений (по тематическим подборкам), упражнения по выразительному чтению и заучивание наизусть. Изучение истории литературы, основанное на предшествующей исторической и литературной подготовке, относил к старшим классам, где в качестве основного метода преподавания рассматривал аналитическую беседу. Предложив систему письменных работ по литературе для начальной и средней школы, создал новый тип пособий для учителей, которые включали методику, теорию литературы и конкретный критический анализ².

Третья группа работ посвящена истории литературы. К ним отно-

сятся исследования, представленные в статьях о Пушкине, Шишкове, Кантемире, Княжнине, Сумарокове, Кольцове и др. Кроме того, В. Я. Стоюнин — автор литературных и театральных рецензий и статей самого разнообразного содержания, особенно в журналах и газетах: «Музыкальный и театральный вестник» (1856—1857), «Русский мир» (1859—1860), «Порядок» (1881—82), «Вестник Европы» (1880—1884) и др.

Литературную деятельность Стоюнин успешно совмещал с активной общественной работой, принимая участие в собраниях, заседаниях, комиссиях, деятельности комитетов грамотности и педагогических собраниях. Однако последний период его жизни, прежде всего, был связан с Санкт-Петербургской частной женской гимназией, которая была открыта в 1881 г. его женой (и бывшей его ученицей) Марией Николаевной Стоюниной. В этой гимназии Стоюнин трудился последние годы своей жизни, был инспектором и преподавателем русского языка и истории, пытаясь на практике осуществить свой заветный идеал широкого, всестороннего образования. Умер Владимир Яковлевич Стоюнин в ночь на 4-е ноября 1888 г., не дожив до первого выпуска учениц из своей гимназии, не увидав, таким образом, конечных результатов своей работы над этим заведением.³

¹ Научное наследие. ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО. Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/stoyunin/>

² Научное наследие. ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО. Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/stoyunin/>

³ Стоюнин Владимир Яковлевич. Режим доступа: <http://funeral-spb.narod.ru/necropols/volkovskoe/tombs/stoyunin/stoyunin.html>

Много позже, 25 октября 1906 года, в день торжественного празднования 25-летнего юбилея со дня основания гимназии М. Н. Стоюниной, заслужившей репутацию одной из лучших женских гимназий, В. Л. Гиппиус дал короткую характеристику В. Я. Стоюнину — педагог-общественнику. «Идея общественной школы, школы

как продукта общественного организма, не неподвижной, а развивающейся вместе со своим целым и по мере его развития, пока живет организм, идея воспитания человека-гражданина, члена своего общества — вот исходная точка рассуждений Стоюнина», — отметил оратор¹.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. В. Я. Стоюнин — видный отечественный просветитель, ученый-педагог и общественный деятель (к 190-летию со дня рождения) / М. В. Богуславский // Психологический поиск. — 2016. — №3 (39). — С. 58–70.
2. Большая биографическая энциклопедия. Стоюнин Владимир Яковлевич. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/116734/.
3. Гиппиус, В. Л. Педагогические идеи Стоюнина в истории нашего общества / В. Л. Гиппиус // Русская школа. — 1906. — № 11. — С. 87–97.
4. Каптерев, П. Ф. История русской педагогии: 2-е изд., пересмотр. и доп. / П. Ф. Каптерев. — Пг.: Тип. В. Безобразова и К°, 1915. — 716 с.
5. Научное наследие. Стоюнин. ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО. Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/stoyunin/>
6. Новиков, С. Г. Дискуссии начала XX века в России о патриотическом воспитании молодежи: ретроспективный взгляд / С. Г. Новиков // Историко-педагогический журнал. — 2013 — № 4. — С. 207–217.
7. Острогорский, В. Из истории моего учительства, Как я сделался учителем. (1851–1864 гг.). 2-е изд. / В. Острогорский — СПб.: Издание Н. В. Ельманова, 1914. — 178 с.
8. Стоюнин Владимир Яковлевич. Режим доступа: <http://funeral-spb.narod.ru/necropols/volkovskoep/tombs/stoyunin/stoyunin.html>
9. Стоюнин, В. Я. Где же гнездилось наше зло? / В. Я. Стоюнин // Педагогические сочинения. Третье изд. — СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1911. — 488 с.
10. Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе / В. Я. Стоюнин // Педагогические сочинения. Второе изд.— СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1903. — 528 с.
11. Стоюнин, В. Я. Мысли о наших гимназиях / В. Я. Стоюнин // Педагогические сочинения. Второе изд. — СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1903. — 528 с.
12. Тупиков, Н.. Стоюнин. / Н. Тупиков. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефона (В 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). — СПб. 1890–1907. Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgaуз/>.
13. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – нач. XX века : дис. ...д-ра пед. наук : / Уткин Анатолий Валерьевич ; [Моск. психол.-социал. ун-т]. — Москва. 2013. — 499 с. — гл. 4. — С. 278–296. (Общественно-педагогическое движение как фактор развития российского учительства в 60–80-е годы).

² Гиппиус В. Л. Педагогические идеи Стоюнина в истории нашего общества // Русская школа. 1906. № 11. С. 87–97. С. 90.

Л. Э. Заварзина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ
В. Я. СТОЮНИНА
В ОЦЕНКЕ П. Ф. КАПТЕРЕВА



УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)5-8 Стоюнин В.Я.

В статье педагогические взгляды В. Я. Стоюнина представлены с позиций выдающегося отечественного педагога и психолога П. Ф. Каптерева.

Ключевые слова: В. Я. Стоюнин; П. Ф. Каптерев; семья; школа; общество; общеобразовательный курс; женское образование.

L. E. Zavarzina

PEDAGOGICAL VIEWS
OF V.YA. STOYUNIN
IN ASSESSMENT OF P.F. KAPTEREV

The article represents pedagogical views of V. Ya. Stoyunin in the assessment of outstanding pedagogue and psychologist P. F. Kapterev.

Key words: V. Ya. Stoyunin; P. F. Kapterev; family; school; society; general educational course; female education.

П. Ф. Каптерев (1849–1922), младший современник известного российского педагога-теоретика и практика Владимира Яковлевича Стоюнина (1826–1888), неоднократно обращался к его педагогическому наследию.

Крайне важно знать точку зрения П. Ф. Каптерева на взгляды В. Я. Стоюнина в области педагогики, поскольку автор «Педагогического процесса» — особо значимая фигура в истории отечественной культуры. Ученый при жизни имел широчай-

шую известность в философских и психолого-педагогических кругах. П. Ф. Каптерев относится к тем деятелям отечественной культуры, о которых говорят: у него есть имя. Видный педагог, редактор журнала «Педагогический сборник» А. Н. Острогорский (1840–1917), современник ученого, отмечал, что «П. Ф. Каптерев своими работами заслужил себе репутацию, при которой в рецензиях не нуждаются. ... Каптерева знают ... его личное мнение всегда интересно, потому что всегда носит

на себе след большой обдуманности, всестороннего освещения предмета»¹. Известный отечественный книговед, библиограф и писатель Н. А. Рубакин (1862–1946) назвал Каптерева одним из самых выдающихся современных русских педагогов-психологов².

В. Я. Стоюнину посвящены ценные главы в таких монографиях классика отечественной педагогики, как «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели», «История русской педагогии», ему же посвящена обстоятельная статья и рецензия [см. 2]. К сожалению, авторы вступительных статей к изданным в советское время «Избранным педагогическим сочинениям» В. Я. Стоюнина (1954; 1991) имени П. Ф. Каптерева вообще не упоминают. Не обращаются к его мнению и в других работах, посвященных анализу творчества педагога и методиста.

Более десяти лет В. Я. Стоюнин и П. Ф. Каптерев жили и трудились в одном городе и, конечно, имели возможность встречаться на различных общественно-педагогических мероприятиях, коими была богата жизнь Санкт-Петербурга. Энергичная общественная деятельность В. Я. Стоюнина, его педагогический дар, признанный и оцененный многочисленными выпускниками 3-й петер-

бургской гимназии, в которой он преподавал русский язык и словесность почти 20 лет, его выступления в печати на различные темы, позволили П. Ф. Каптереву утверждать, что в его лице «русское общество потеряло не только талантливого педагога, но и очень умного, живого человека, принимавшего близко к сердцу самые различные интересы общественной жизни, откликавшегося на самые различные вопросы, волновавшие русского образованного гражданина»³.

П. Ф. Каптерев подчеркивал, что В. Я. Стоюнин был педагог, а не дидакт, способный учить только по данной программе и готовить учащихся к школьному экзамену, а не к жизни. Многогранная деятельность В. Я. Стоюнина позволяла ему приблизиться к идеалу педагога. П. Ф. Каптерев напомнил, что, кроме педагогики, В. Я. Стоюнин много занимался историей русской литературы, живо интересовался русским драматическим театром, публикуя отзывы о спектаклях, некоторое время редактировал газету «Русский мир». За время своей почти сорокалетней литературно-педагогической деятельности В. Я. Стоюнин участвовал более чем в двадцати периодических изданиях. Большое значение имела его книга «О

¹ Б.П. [А. Н. Острогорский] П. Ф. Каптерев. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. Изд. 2-е, доп. СПб., 1914. [Рец.] // Педагогический сборник. 1916. №4. С. 651–652. С.652.

² Рубакин Н. А. Среди книг. Изд. 2-е, доп. и перераб. Т. 2. Ч. 2. М.: типограф. П. П. Рябушинского, 1912. С. 388.

³ Каптерев П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина // Русская школа. 1892. №10.

Памятные даты истории образования и педагогики... 31

преподавании русской литературы». П. Ф. Каптерев также заметил, что занятия Стоюнина историей русской литературы оказались и на его рассуждениях об общепедагогических вопросах — «он рассматривает их с историко-литературной точки зрения»¹.

Глубокий интерес к литературе обусловлен тем, что В. Я. Стоюнин в юности мечтал стать писателем, но необходимость содержать семью заставила его отказаться от этого намерения и вступить на педагогическое поприще. В архиве педагога хранятся образцы стоюнинской поэзии. Например, его стихотворение «Писатель и Дух», неординарное, примечательное, является своеобразным аналогом «Поэта и Гражданина» Н. А. Некрасова².

В статье «Педагогические идеи В. Я. Стоюнина» П. Ф. Каптерев ограничил свою задачу анализом общепедагогических статей автора, собранных и изданных супругой покойного в 1892 г., куда вошли такие работы, как «Наша семья и ее исторические судьбы»; «Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии»; «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия»; «Где же гнездилось наше зло?»; «Педагогические задачи Пирогова»; «Образование русской женщины»; «Мысли о наших гимназиях»; «Заметки о русской школе» и некоторые др.

Состояние образования в стране, как отмечал П. Ф. Каптерев, во многом зависит от двух условий: от строя и характера семьи и от строя и характера школы. Из школы учащиеся вступают в жизнь, обогатившись определенными взглядами и правилами; в школу же вступают из семейств, в которых приобрели то, что имеет важное влияние на школьные успехи. Итак, жизнь во многом зависит от школы, а школа от семьи. Поэтому П. Ф. Каптерев подробно изложил взгляды В. Я. Стоюнина на семью, подчеркнув, однако, что Владимир Яковлевич имел своим предметом исследования лишь семью дворянскую и чиновничью, а не общерусскую, народную.

В. Я. Стоюнин, констатировал П. Ф. Каптерев, пришел к заключению, что русская семья складывалась при неблагоприятных условиях, а потому не является помощницей или сотрудникницей школы в деле воспитания настолько, насколько это желательно. Отсюда В. Я. Стоюнин делал такое предположение: «Не лучше ли оставить совсем в стороне семью при воспитании и вести воспитание детей совершенно независимо от нее? Школа будет делать свое дело совершенно самостоятельно и независимо от семьи; семья же, с своей стороны, если может что сделать, пусть делает <...>. Школа во всяком случае будет действовать так, как будто семьи нет,

¹ Там же. С. 48.

² Медовой М. И. «Писатель и Дух» В. Я. Стоюнина и «Поэт и Гражданин» Н. А. Некрасова // Русская литература. 2012. № 4. С. 157–164.

исключительно своими средствами, и на содействие семьи рассчитывать совсем не будет»¹. С таким выводом П. Ф. Каптерев был совершенно не согласен. Он писал, что такой взгляд нерационален и придерживаться его невозможно. Школа и семья работают для выполнения одной и той же цели — правильного воспитания детей, поэтому элементарное благоразумие не должно допустить разобщения деятельности этих двух институтов, так как отсутствие единства значительно снизит результаты деятельности. Кроме того, семья и школа могут придерживаться совершенно разных, даже противоречащих друг другу точек зрения на воспитание. Воспитываемый будет тогда находиться как бы между двух огней, двух противоположно действующих сил. В результате подобной деятельности, подчеркивал П. Ф. Каптерев, «получится нуль и даже хуже того — развитие и укрепление в воспитываемых недоверия, скептицизма, полнейшее отсутствие каких-либо твердых, руководящих начал, пустой, бессодержательный критицизм»².

Вообще опыт отстранения семьи от воспитания детей и предоставление этого дела всецело школе (к примеру, во времена Екатерины II) уже был в нашей истории образования и, как известно, оказался неудачным.

Необходимо также определиться и с такой ситуацией: школа ставит семью в подчинительное себе положение и получает право давать учащимся инструкции о том, как вести себя в домашнем кругу. Тем самым школа насильственно ставит семью в подчинительное положение. Такое положение школы к семье, подчеркивал П. Ф. Каптерев, нельзя назвать правильным, поскольку семья существует ранее школы; не семья живет для школы, а, напротив, школа для семьи и государства. Ставить семью в подчинительное положение к школе — значит извращать естественные отношения. Вообще, замечал П. Ф. Каптерев, ни семью, ни школу не надо ничему подчинять. Важно признать оба фактора равно необходимыми в правильном развитии образования. «Семья и школа, — писал он образно, — две сестры, имеющие одну мать — общество, причем семья — старшая сестра, а школа младшая; жизненные исторические условия развития общества определяют строй обеих; сходятся они на одном деле — воспитании детей»³. Этим институтам надо не враждовать, а, пользуясь каждому собственными воспитательными средствами, «действовать в мире, согласии и единодушии на пользу подрастающих поколений»⁴.

¹ Каптерев П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина // Русская школа. 1892. №10. С. 46–61. С.57–58.

² Там же. С. 58.

³ Там же. С. 60.

⁴ Там же. С. 60.

В завершении первой части своей большой статьи, посвященной анализу педагогических идей В. Я. Стоюнина, П. Ф. Каптерев привел пространную цитату из анализируемых трудов, главная идея которой: «Школа должна соединиться с семьею одной целью, разделяя с нею воспитательный труд, но таким образом, чтобы одна не могла мешать другой»¹.

В. Я. Стоюнина глубоко волновал вопрос о воспитании таких людей, которым не изменяло бы здравомыслие, которые могли бы действовать по собственному почину или оказывать нравственное влияние на других. Но воспитанием подобных качеств личности наше образование не занималось. После поражения в Крымской войне началось его реформирование, которое шло в основном по иностранному образцу. Однако желаемых плодов реформы не принесли.

Главная причина неудач, по мнению В. Я. Стоюнина, крылась в космополитическом, а значит, безжизненном характере школы, в отсутствии у нее национальной самобытности. Дело школы, полагал В. Я. Стоюнин, можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными наклонностями. Одним словом, живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам. Кроме того, школы после реформы не перешли в ведение педагогов, а оказа-

лись во власти иностранцев, вызванных в большом количестве из-за границы. Поэтому школа была лишена не только национального характера, но и нравственного влияния на учеников и по-прежнему оставалась лишь учебным заведением, в котором строгая дисциплина заменила нравственное воздействие.

Очевидно, школа должна быть устроена на данных народной психологии и истории, согласована с общественными потребностями, должны быть приняты во внимание характер и строй семьи, экономические, климатические и др. условия народной жизни. Дело требует долгого и серьезного изучения. Школа, по мнению В. Я. Стоюнина, должна наряду с общечеловеческим развитием укреплять в юношестве чувство законности и уважения личности, пробуждать любовь к научному исследованию и стремление руководствоваться в жизни научными данными, вводить в сознание учащихся начала общественной нравственности и приучать к труду.

П. Ф. Каптерев был согласен с мнением В. Я. Стоюнина в том, что только самая тесная связь с обществом может придать школе жизненность и силу. Однако удовлетворение общественных потребностей Владимир Яковлевич возлагал целиком на школу, что вызвало замечание П. Ф. Каптерева: «Считать школу более могучим воспитательным фактором, чем семья и даже жизнь, не-

¹ Там же. С. 60–61.

возможно»¹. Даже если допустить, что школа будет развивать в учащихся чувство законности, а семья и жизнь влиять в противоположном направлении, то не окажутся ли со временем бывшие школьники в положении законников, думающих прошибить лбом стену?

Второе замечание П. Ф. Каптерева касалось теоретического курса.

В. Я. Стоюнин утверждал, что если школа не будет удовлетворять общественным потребностям, то будет безразлично, какие науки в ней преподаются, она все равно не будет русской школой. С таким утверждением, подчеркивал П. Ф. Каптерев, согласиться невозможно.

В. Я. Стоюнин, имея в виду развитие человека и гражданина, считал, что главными предметами должны стать языки, словесность и история. Причем, если позволит время, то следует удержать в курсе оба древних языка; два новых языка — французский и немецкий — также необходимы. Естествоведению как отдельному предмету в курсе нет места, оно в качестве живописных описаний является достоянием низших классов. Физика, конечно, обязательна для изучения, а вот курс математики может быть сокращен. Весь общеобразовательный курс Владимир Яковлевич признавал обязательным для всех учащихся и не допускал факультативного изучения каких-либо предметов.

П. Ф. Каптерев справедливо полагал, что одного формального развития учащихся в школьные годы недостаточно. Школа должна служить прогрессу, благу, счастью, поэтому учащимся необходимо дать известное направление. П. Ф. Каптерев высказал сомнение в том, что курс, который определил В. Я. Стоюнин, не способен дать учащимся какие-либо убеждения. Для образования стройного мировоззрения, полагал П. Ф. Каптерев, изучение языков ничего не дает. Иное дело — словесность и история. Для возникновения общих руководящих понятий о природе и человеке, развивал свою мысль П. Ф. Каптерев, «чрезвычайно важно выяснить общие основные начала каждой науки, из отдельных изучаемых предметов образовать органическую связь знаний, строгое единство и ввести преподавание элементов философии»². Если образование основ мировоззрения в умах школьников действительно важно, то исключение естествознания из учебного курса едва ли допустимо, подчеркивал Каптерев.

При определении состава общеобразовательного курса точка зрения национальности была В. Я. Стоюниным устранена именно тогда, когда он оставил в учебном плане четыре иностранных языка. П. Ф. Каптерев так объяснил свое заключение: язык — это создание народа, который на нем

¹ Каптерев П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина // Русская школа. 1892. №11. С. 45–64. С. 51.

² Там же. С. 56.

говорит; в языке выражаются народные особенности, его история, культура и т. д. Поэтому основательно изучить чужой язык — это значит изучать его душу, усвоить ее особенности, пропитаться его мировоззрением. Внимание же к родному языку и словесности, безусловно, будет ослаблено. Конечно, отмечал Каптерев, не требуется, чтобы изучалось лишь свое, национальное; «но будет лучше, если больше времени будет посвящено занятиям общечеловеческими предметами, каковы науки и искусства, чем узко национальными, каковы иностранные языки»¹.

П. Ф. Каптерев полагал, что В. Я. Стоюнин опрометчиво отвергал факультативные занятия, недостаточно глубоко вникнув в этот вопрос. Введение факультативных занятий позволит сочетать в общеобразовательном курсе единство с разнообразием. У всех учащихся, объяснял Каптерев, есть много общего, вследствие чего для них удобно совместное обучение. Однако школьники имеют какие-либо индивидуальные свойства, которые в процессе обучения проявляются все заметнее. Поэтому обучение всех однин и тем же предметам становится затруднительным. Применительно к способностям индивидуумов целесообразно объединять детей в группы, чтобы обучать их некоторым предметам. Таким образом, заключал П. Ф. Каптерев, общеобразователь-

ный курс разумно делить на две части: общеобязательную и факультативную (групповую). Общеобязательная часть должна включать такие предметы, которые составят основу всестороннему развитию ума и дадут начала стройного мировоззрения; факультативные предметы способствуют развитию индивидуальных особенностей ума. Факультативные предметы, пояснял П. Ф. Каптерев, — это не специальные: специальному образованию нет места в средней школе. Факультативные занятия суть общеобразовательные, «приспособленные к особенностям различных умов учащихся»².

Заметим, что редакция журнала «Русская школа» не была согласна с мнением П. Ф. Каптерева с делением предметов на общеобязательные и факультативные, а также не поддержала точку зрения ученого против включения в учебный план четырех иностранных языков.

В. Я. Стоюнин преимущественно касался одной стороны воспитания — социальной. Но в воспитании есть еще и личная сторона — всестороннее усовершенствование индивидуума. «По этой стороне Стоюниным, — писал П. Ф. Каптерев, — не указано никакой задачи, а между тем они, несомненно, есть, а именно необходимость формирования свободной, самодеятельной и настойчивой личности»³. Наши исторические судьбы, напомнил ученый,

¹ Там же. С. 56.

² Там же. С. 57.

³ Каптерев П. Ф. История русской педагогии. СПб.: Алетейя, 2004. С. 441.

сделали нас нестойкими, малосамодельными и малопредпримчивыми. Без этих свойств, заключал П. Ф. Каптерев, «и отдельный человек, и целый народ — вялый исполнитель, а не энергичный руководитель <...>. О развитии указанных свойств необходимо заботиться, если мы хотим, чтобы отдельная личность была счастлива, а народ был исторически видным народом»¹.

Входить в критический анализ изложенных В. Я. Стоюниным взглядов на отношение школы к государству П. Ф. Каптерев не счел необходимым, поскольку точка зрения обоих педагогов оказалась тождественной. Коротко она сводится к таким положениям: чрезмерная опека государства над школой признана несостоятельной; напротив, полезно увеличение общественного контроля над школьными делами; школа должна иметь свои права, которые защищали бы ее от произвола личностей и которые она сама могла бы защищать на основании законов; школу надо беречь от влияния всяких политических партий; школа должна быть неприкосновенна и одинакова дорога всем.

П. Ф. Каптерев посчитал нужным обратить внимание на точку зрения В. Я. Стоюнина на женское образование. Владимир Яковлевич касался этого вопроса более с исторической стороны, а не с теоретической. Вплоть до эпохи Великих реформ цель жен-

ского образования исходила из предназначения женщины быть женой и матерью, строго исполнять свои семейные обязанности. С возникновением же женских гимназий всякая специализация была осуждена, и был сформулирован другой идеал женского образования: «было признано разумным и возможным только воспитание человека». Женская гимназия, приняв этот принцип, уничтожила вопрос о существенном отличии образования женщины и мужчины. Оба эти понятия соединились в одном понятии человек.

Все это очень справедливо, отмечал П. Ф. Каптерев, нельзя женщину понимать только как жену и мать, она есть, прежде всего, человек. Следовательно, и образование ее должно иметь общие точки с мужским, и прежняя крайняя специализация женского образования, различавшая мужское и женское образование, неправильна. Однако, подчеркивал Каптерев, разница мужского и женского типов остается. Это разница не только физиологическая, как предполагал Владимир Яковлевич, но и психологическая, разница ума и чувства. «Мы не говорим о нравственном или умственном превосходстве одного пола над другим <...>, — писал П. Ф. Каптерев, — мы говорим о разнице психических типов мужчины и женщины. Эта разница, несомненно, существует»². В чем она состо-

¹ Там же. С 441.

² Каптерев П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина // Русская школа. 1892. №11. С. 45–64. С. 62.

ит? Можно ли женщин воспитывать так же, как мужчин? Этих вопросов Стоюнин не коснулся, хотя они имеют, справедливо полагал Каптерев, важное общественное, психологическое и педагогическое значение. В этой статье ученый не стал раскрывать их значимость. Но вскоре после написания этой статьи П. Ф. Каптерев прочитал в Петербургском Педагогическом музее военно-учебных заведений цикл лекций «О характерных психических свойствах женщин» (1894). Этот же материал, озаглавленный «Душевные свойства женщин», был издан отдельной книгой (СПб., 1895) [см. также 6].

По мнению П. Ф. Каптерева, характерные черты педагогического

миропознания В. Я. Стоюнина сводятся к следующему: 1) метод исследования педагогических вопросов В. Я. Стоюнина был исторический, весьма плодотворный, научный; 2) педагогика Стоюнина требует, прежде всего, чтобы семья и школа прониклись идеалом воспитания человека и гражданина, воспитания для общественно-гражданской жизни; 3) школа, в частности, должна быть национальной, в известных пределах автономной, находиться в самой тесной связи с семьей и обществом; 4) и мужское, и женское общее образование должно быть чуждо всяких специальностей; 5) нравственное развитие без серьезного научного образования невозмож но.

Список литературы

1. Б.П. [А. Н. Острогорский] П. Ф. Каптерев. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. Изд. 2-е, доп / Б. П. [А. Н. Острогорский]. — СПб., 1914. [Рец.] // Педагогический сборник. — 1916. — №4. — С. 651–652.
2. Заварзина, Л. Э. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева. Биография / Л. Э. Заварзина. — Воронеж: Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2007. — 212 с.
3. Каптерев, П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1892. — № 10. — С. 46–61.
4. Каптерев, П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 45–64.
5. Каптерев, П. Ф. История русской педагогии / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алтейя, 2004. — 560 с.
6. Каптерев, П. Ф. Душевные свойства женщин. Лекции и статьи / П. Ф. Каптерев / Сост., вступ. ст., послесл., коммент., именной указ. Л. Э. Заварзиной. — Воронеж: Изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2007. — 396 с.
7. Медовой, М. И. «Писатель и Дух» В. Я. Стоюнина и «Поэт и Гражданин» Н. А. Некрасова / М. И. Медовой // Русская литература. — 2012. — № 4. — С. 157–164.
8. Рубакин, Н. А. Среди книг/ Н. А. Рубакин. Изд. 2-е, доп. и перераб. Т. 2. Ч. 2.—М.: типография П. П. Рябушинского, 1912. — 315 с.



В. Я. Стоюнин

ЛУЧЪ СВѢТА
ВЪ ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ
ПОТЕМКАХЪ¹

За тридцать лѣтъ передовой человѣкъ своего времени, хирургъ по профессіи, произнесъ смѣлый, рѣзкій и справедливый приговоръ надъ современнымъ ему русскимъ обществомъ, назвавъ его полуязыческимъ, какъ по его воспитательнымъ принципамъ, такъ и по цѣлямъ, какихъ оно держалось въ жизни. Оказалось, что воспитательныя требования этого общества противорѣчили идеаламъ христіански-просвѣщенного общества и законамъ человѣческой природы. Отсюда ясно было, что и родители, естественные воспитатели дѣтей, и спеціалисты педагоги, обязаны выяснить идею воспитанія и направлять его къ разумнымъ цѣлямъ, ходили во тьмѣ. О нихъ можно было сказать: не вѣдѣть, что творять. Но невѣдѣніе не есть еще преступленіе. Нашелся просвѣщенный человѣкъ, проникнутый любовью къ пострадавшей своей родинѣ и къ подраставшему юному поколѣнію, которому нужно было исправить ошибки своихъ отцовъ. Онъ сказаль невѣдущимъ правдивое слово, безъ обиды, безъ укора и вразумилъ многихъ изъ нихъ: они согласились съ нимъ и признали правду. Этотъ передовой человѣкъ былъ извѣстный хирургъ Н. И. Пироговъ. Онъ стремился выяснить идею воспитанія, доказывая, что русское воспитаніе на самой шаткой почвѣ, что съ тѣми идеалами, какихъ оно держалось, не можетъ воспитаться ни человѣкъ въ лучшемъ значеніи этого слова, ни гражданинъ, какъ честный слуга своего отечества, что, наконецъ, сами педагоги стояли не на научной почвѣ, которая прежде всего требуетъ знанія общихъ законовъ органическаго развитія и въ частности законовъ физического и духовнаго развитія человѣка. Какъ скоро это сознаніе вошло въ область русской педагогіи, то отзываться невѣдѣніемъ законовъ, если

¹ Печ. в сокр.: В. Я. Стоюнин. Педагогические сочинения. Второе издание. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1903. 528 с. С. 507–527. С. 507–514.

не со стороны родителей, то со стороны педагоговъ стало непозволительным, какъ это всегда было непозволительно въ гражданской жизни. Заслуга Пирогова и тѣхъ изъ русскихъ современныхъ ему педагоговъ, офиціальныхъ и неофиціальныхъ, которые вняли его голосу, въ этомъ именно и состоить, что теперь извиняться невѣдѣніемъ науки во всѣхъ школьнo-воспитательныхъ вопросахъ сдѣлалось не только не дозволительнымъ, но и преступнымъ. Пусть ихъ личная деятельность была непродолжительна; но плоды отъ нея остались и никакимъ червемъ источены быть не могутъ. Теперь кто спеціально принимается за школьнное дѣло, казалось бы, обязанъ слѣдить за наукою о воспитаніи и сообразоваться съ ея требованіями; но если кто знать ея не хочетъ, тому ужъ нѣть оправданія. Къ сожалѣнію, невѣдущіе люди со званіемъ педагоговъ въ немаломъ числѣ попадаются и въ наше время и берутся решать педагогические вопросы на основаніи однихъ своихъ личныхъ опытовъ или личныхъ измысленій, не имѣющихъ ничего общаго съ наукою о воспитаніи. Но личные опыты, не сведенныe съ общими выводами науки, не имѣютъ никакого значенія, а въ дѣлѣ воспитанія они скорѣе могутъ деморализовать личности, чѣмъ приносить помощь ихъ правильному развитію. Всѣ воспитательныя традиціи, не только не оправдываемыя, но и осужденныя наукою, поддерживаются личными опытами, изъ которыхъ неумѣло и невѣжественно дѣлаются обобщенія наперекоръ научнымъ даннымъ. Если не мало является подобныхъ дѣятелей въ той воспитательной сфере, где требуются только спеціалисты, которые должны бы безъ глумленія относиться къ наукѣ, пользуясь весьма осторожно своими личными опытами, то понятно, что въ сфере russкаго семейнаго воспитанія въ большинствѣ нечего и требовать чего-нибудь выдержаннаго по принципу. Туда еще совсѣмъ не проникъ лучъ научнаго свѣта, даже въ семье, которая причисляютъ себя къ образованному обществу. Тамъ, по большей части, руководствуются или вѣковыми традиціями о воспитательной силѣ розги и плетки, или собственными чувствами и впечатлѣніями, которая зависятъ отъ расположенія духа и меняются по нѣскольку разъ въ день, или слѣпою вѣрою въ воспитательное искусство иностранокъ, которая въ большинстве такъ же невѣжественны, какъ и сами родители, но воображаютъ себя опытными воспитательницами и самоувѣренно

уродують дѣтей нравственно, а иногда и физически. Въ эту кромѣшную тьму могли бы проводить лучи свѣта педагоги специалисты, вооруженные авторитетомъ науки, но для этого нужно, чтобы они сами изучали человѣческую природу и понимали законы ея развитія. При такомъ условіи имъ было бы не трудно определить направлениe и наклонности дѣтей, поступающихъ изъ семьи въ школу подъ ихъ руководство, и затѣмъ указать на ошибки въ семейномъ воспитаніи противъ естественныхъ законовъ дѣтского развитія. Выяснивъ такимъ образомъ личность ребенка въ данный моментъ, воспитатель мogaъ бы опредѣлить и воспитательныя мѣры, которыми можно хоть отчасти смягчить вредное дѣйствіе неразумнаго домашняго воспитанія.

Вообще надо замѣтить, что наши школьные педагоги почти совсѣмъ не занимались вопросами этого рода, обращая все свое вниманіе лишь на классное обученіе по даннымъ программами. Въ этой односторонности заключается главная ихъ ошибка; она мѣшаетъ имъ привести школу въ тѣсную связь съ семьею, и черезъ школу благотворно дѣйствовать на семейное воспитаніе. Причина тому заключается въ ихъ собственномъ одностороннемъ образованіи. Въ огромномъ большинствѣ они не изучали природы, почти совсѣмъ не знакомы научно съ законами органической жизни, и потому не въ состояніи съ этой стороны наблюдать надъ развитіемъ дѣтской природы и изъ своихъ наблюдений дѣлать самостоятельные выводы. Къ сожалѣнію, не всѣ изъ нихъ сознаютъ этотъ недостатокъ и не замѣчаютъ, что всѣ ихъ усилия въ исключительно преподавательной сфере увѣнчивались бы значительно большими успѣхомъ, если бы они могли освободиться отъ своихъ одностороннихъ взглядовъ на школьное обученіе. Благодаря всему этому, и въ нашей педагогической литературѣ уже за много лѣтъ не являлись рѣшенія крупныхъ педагогическихъ вопросовъ, на основаніи научныхъ данныхъ, которые бы просвѣтляли взгляды на общее воспитаніе въ обоихъ его периодахъ – семейномъ, и школьномъ. Только въ послѣднее время явилась замѣчательная попытка, которая должна привлечь вниманіе всѣхъ занимающихся воспитаніемъ дѣтей, не исключая и отцовъ и матерей; ихъ даже въ особенности. И опять не изъ среды присяжныхъ педагоговъ выходить этотъ трудъ, а снова ученый анатомъ вступаетъ въ нашу педагоги-

ческую сферу, освѣщаю ѿ свѣтомъ науки и указывая, какимъ мракомъ окружено все наше домашнее воспитаніе, благодаря невѣдѣнію, безпринципности и безхарактерности воспитателей. Этотъ трудъ принадлежитъ профессору Лесгафту. Подъ названіемъ «школьные типы» онъ издалъ свои наблюденія надъ дѣтьми, вступающими въ школьный возрастъ со всѣми тѣми наклонностями и стремленіями, которыя составляютъ характерныя черты личности которая вызываются семейнымъ воспитаніемъ. Эти наблюденія сами по себѣ въ высшей степени интересны и поучительны для каждого педагога, но интересъ ихъ еще увеличивается соединеніемъ ихъ съ научными данными, которые дали профессору поводъ назвать его трудъ «антропологическимъ этюдомъ».

Онъ изложенъ такъ просто, читается такъ легко, касается предмета столь близкаго и знакомаго всѣмъ, что нѣть надобности популяризировать его какими либо объясненіями и коментаріями. Необходимо только твердить всѣмъ, занимающимся воспитаніемъ; «читайте, читайте, если хотите добра вашимъ дѣтямъ». Какъ въ зеркалѣ, отражаются въ этюдѣ г. Лесгафта всѣ слѣдствія нашего семейнаго воспитанія, слѣдствія неизбѣжныя, потому что по естественнымъ законамъ они должны вытекать изъ существующихъ фактовъ, какъ изъ своихъ причинъ, потому что было бы чудо, если бы вместо нихъ явилось что-нибудь другое. А такие факты, которые производятъ самыя печальныя слѣдствія, повторяются у всѣхъ передъ глазами какъ въ поступкахъ родителей, такъ и въ обстановкѣ дѣтской жизни, и огромное большинство не придаетъ имъ никакого значенія, а на нѣкоторые изъ нихъ даже смотрять какъ на хорошія воспитательныя средства, и никто не винить себя, если дѣти еще въ раннемъ незрѣломъ возрастѣ оказываются не такими, какими бы они должны быть. Обыкновенно же все сваливаютъ на природу ребенка, съ которою будто бы ничего не подѣлаешь, такъ какъ она не поддается никакимъ воспитательнымъ мѣрамъ. Но всѣ эти господа мало понимаютъ, что такое «природа» и, дѣйствуя вопреки естественнымъ законамъ природы, портятъ ее, искалечиваютъ тотъ общій типъ, который создается неиспорченною природою, и на нее же сваливаютъ свои вины, слѣдствія своего невѣжества или легкомыслія. Убѣдить такихъ господъ, что силамъ природы въ ихъ развитіи можно давать разное направленіе, что, прини-

мая безответственно тѣ или другія внѣшнія вліянія, она даетъ и плоды не одинаковы, нисколько не противорѣча общимъ законамъ развитія, убѣдить во всемъ этомъ, значитъ внести лучъ свѣта въ семейное воспитаніе. И мнѣ кажется, что антропологической этюдъ профессора Лесгафта можетъ послужить этому дѣлу. Можно только посовѣтовать читателямъ не довольствоваться бѣглымъ чтеніемъ, которое очень возможно при легкости изложенія, а вникать въ связь фактовъ съ научными данными, которыми пользуется профессоръ.

Самъ авторъ смотрѣть на свой антропологический этюдъ, какъ на «основаніе для выясненія метода наблюденій за ребенкомъ и установленія причинной связи замѣчаемыхъ у него явлений». Только на основаніи выясненія этой причинной связи, говорить онъ, возможно перейти съ почвы произвола на почву собиранія научныхъ истинъ и основанныхъ на нихъ объективныхъ дѣйствій. Гдѣ искать причинную связь явлений, замѣчаемыхъ у ребенка, указало автору разумное изученіе анатоміи, т. е. выясненіе основной идеи постройки человѣческаго организма и его отправленія. Оно неопровергжимо убѣдило его, что при дѣйствіи извѣстныхъ причинъ въ дѣтскомъ организме и его отправленіяхъ являются неизбѣжно и опредѣленныя послѣдствія, которыя составлять основы характера ребенка... «Ребенокъ рождается на свѣтъ съ опредѣленнымъ темпераментомъ, говорить г. Лесгафтъ, зависящимъ отъ постройки его сосудистой системы съ его центральными органами, и индивидуальность его должна устанавливаться въ семье до школьного периода развитіемъ мозговыхъ сознательныхъ центровъ. Въ школѣ же онъ долженъ гармонически развивать всѣ свои способности и научиться управлять собой, причемъ устанавливается его характеръ, развивающійся изъ отношеній волевыхъ отправленій къ чувствованіямъ, зависящимъ отъ проявленія деятельности какъ двигательныхъ аппаратовъ такъ и органовъ растительной жизни...». Понятно; что съ такимъ взглядомъ профессоръ не могъ отнестись сочувственно къ той педагогіи, которую до сихъ поръ руководствовались наши воспитатели. Въ ней онъ находить много шаблоннаго, ненаучнаго, произвольнаго. «Существующую въ настоящее время педагогику», замѣчаетъ онъ, «можно опредѣлить такимъ образомъ, что это есть предметъ, преподаваемый исключительно въ послѣднихъ клас-

сахъ женскихъ учебныхъ заведеній и дающій матеръяль для зубрѣнія къ различнымъ установленнымъ тамъ репетиціямъ и экзаменамъ. Подъ вліяніемъ личныхъ возрѣній и чувствованій производятся часто самые непозволительные опыты, результаты которыхъ, къ сожалѣнію, остаются обыкновенно неизвестными и теряютъ поэтому даже то отрицательное значеніе, которое могли бы имѣть».

Стремясь утвердить педагогію на основахъ вполнѣ научныхъ, выведенныхъ изъ условій развитія человѣческаго организма, а съ этимъ вмѣстѣ опредѣлить и главныя задачи школы согласно съ этими основами – научить ребенка владѣть и управлять собою, а также развить его характеръ, авторъ находить уже совершенно празднъмъ споръ о томъ, какое образованіе лучше? «Лучше то, отвѣчаетъ онъ, которое больше развиваетъ разсужденіе, которое ведеть къ истинѣ. Совершенно не пригоденъ въ школѣ методъ образованія, вліающій исключительно на развитіе только одного разсудка или органа сложныхъ рефлексовъ съ обширною памятью и неумѣньемъ самостоятельно примѣнять собранный знанія. Преимущество, которое мы даемъ тѣмъ или другимъ предметамъ при школьнномъ образованіи, обыкновенно основано не на знакомствѣ съ значеніемъ избираемыхъ предметовъ, а на заранѣе составленной табели предметовъ, значеніе которыхъ даже защищають заучеными словами и рѣчами и ссылкою на многіе авторитеты, а не спокойной и обстоятельной провѣркою этого значенія. Въ послѣднемъ случаѣ навѣрное бы оказалось, что какъ древніе языки, такъ и естественные науки и математика могутъ имѣть несомнѣнное образовательное значеніе, и что всѣ они, при извѣстномъ способѣ ихъ примененія, забываютъ ребенка и ни въ какомъ случае не будутъ содействовать умственному его развитію. Разве не все равно, будеть ли ребенокъ заучивать совершенно чуждые ему звуки, формы и правила ихъ применения, или же названія всевозможныхъ животныхъ, растеній, или ископаемыхъ, ихъ части и отдѣлы, или массу различныхъ математическихъ дѣйствій и формулъ, если при этомъ онъ никогда спокойно не задумывается и не будетъ разсуждать надъ значеніемъ всѣхъ этихъ звуковъ, формъ и формулъ и т. д., ибо только последнимъ путемъ онъ разовьетъ у себя тѣ необходимыя ему человѣческія способности, изъ-за которыхъ онъ явился въ школу. Но кромѣ того педагоги упускаютъ изъ

виду еще одно очень важное условіе, несоблюденіе котораго указываете на ихъ полное незнакомство съ природою ребенка и съ взаимною связью всѣхъ его отправлений... Для вполнѣ сознательного умственного акта необходима болѣе продолжительная и настойчивая умственная работа, требующая, конечно, также продолжительная времени. Каждый занимающійся умственною работою изъ собственного опыта знаетъ, какъ сильно утомляетъ серьезный однообразный умственный трудъ, и что подобныя продолжительныя занятія возможны только либо послѣ долгая и настойчиваго упражненія, либо при частомъ измѣненіи качества труда, и наконецъ при сменѣ умственного труда физическимъ. При томъ же мало образовать умнаго и понимающаго человѣка, необходимо еще, чтобы онъ могъ настойчиво и энергично проявлять свои волевые функции и быть бы въ состояніи твердо держаться выработанныхъ истинъ и принциповъ. Слѣдовательно не утомлять ребенка непосильнымъ умственнымъ трудомъ и помочь ему выработать изъ себя стойкая, неуклонная и энергичная борца за свои идеи, за истину – вотъ очень существенныя требования, которыя однажды обыкновенно совершенно упускаются изъ виду педагогами и, можетъ быть, даже именно вслѣдствіе того, что они недостаточно изучаютъ природу ребенка».

Нельзя не замѣтить, что въ этомъ взгляде на школьнное воспитаніе г. Лесгафть сходится со взглядами Пирогова, который развивалъ свой идеаль именно на этой почвѣ. Но то, что у Пирогова высказывалось какъ желаніе или, лучше сказать, мечтаніе, у г. Лесгафта опредѣленно ставится въ связи со средствами осуществленія. Мы уже не можемъ предложить ему вопросъ, какимъ путемъ стремиться къ достижению этого высокаго идеала; онъ указываете намъ на этотъ путь, выходя изъ научныхъ опредѣленій, и слѣдственno уже далекій отъ области мечтаній...

... Сходится г. Лесгафть съ Пироговымъ и въ требованіяхъ сообразоваться какъ можно болѣе съ индивидуальностью учениковъ, съ ихъ внутреннимъ бытомъ, для того чтобы передаваемая имъ наука имѣла для нихъ образовательную силу. Но г. Лесгафть даетъ при этомъ наставникамъ возможность вѣрнѣе и скорѣе знакомиться съ личностью учениковъ въ школьнной массѣ, раздѣляя ихъ на типы и разсматривая, въ какомъ видѣ ребенокъ является въ школу и какая связь существует

вует между его прежнею семейною жизнью и темъ типомъ, къ которому его можно отнести при появлениі въ школѣ. Этотъ трудъ свидѣтельствуетъ о громадномъ запасѣ наблюдений надъ дѣтьми въ ихъ семейной и школьнй жизни и о рѣдкой способности наблюдать, группировать наблюденія и выводить типическія черты для общей характеристики. Авторъ рисуетъ самые характерные типы, какія являются въ нашей школѣ, развившись подъ вліяніемъ семейнаго воспитанія: типъ лицемѣрный, честолюбивый, добродушный и забитый. Послѣдній подраздѣляется на типъ забитый – злостный, забитый мягкий и угнетенный. Въ лицемѣрномъ типѣ онъ видѣтъ осуществленіе идеи лжи со всѣми ея видоизмѣненіями, въ честолюбивомъ – осуществленіе идеи первенства или величія, въ добродушномъ – идеи правды, и во всѣхъ остальныхъ типахъ – идеи гнета. Слѣдя за образованіемъ всѣхъ этихъ типовъ, авторъ, конечно, долженъ былъ коснуться той семейной обстановки, въ которой вырабатываются характеристическія ихъ черты, стараясь при этомъ выяснить, на основаніи какихъ законовъ природа ребенка перерабатываетъ тѣ или другія получаемыя внѣшнія впечатлѣнія. Все это такъ правдиво и такъ знакомо каждому изъ насъ, что получаетъ особенный интересъ, освѣщенное научнымъ анализомъ. При чтеніи разныхъ описаній картинъ и сценъ семейной жизни, такъ и хочется подсказать автору множество другихъ однородныхъ примѣровъ, которые подтверждаютъ его выводы, указать на много знакомыхъ дѣтскихъ личностей, которыя подводятъ подъ тотъ или другой типъ и которыя развивались подъ вліяніемъ именно тѣхъ же самыхъ семейныхъ впечатлѣній.



А. А. Романов

ИЗ КОГОРТЫ РЕФОРМАТОРОВ
РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА ХХ ВЕКА
(к 75-летию Б. М. Бим-Бада)

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8 Бим-Бад Б.М.

В статье Б. М. Бим-Бад характеризуется как известный ученый и общественный деятель, реформатор образования, сподвижник Э. Д. Днепрова, активный участник организации временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа», ректор Российской открытого университета и Университета Российской академии образования.

Ключевые слова: Борис Михайлович Бим-Бад; временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа»; реформа образования конца XX века; Российский открытый университет (РОУ); Университет Российской академии образования (УРАО).

A. Romanov

ONE FROM A COHORT OF REFORMERS
OF RUSSIA'S EDUCATION
AT THE END OF THE 20th CENTURY
(to celebrate the 75-year old anniversary
of B.M. Bim-Bud)

In the present article B. M. Bim-Bud is characterized as a prominent scholar and a public figure, a education reformer, E. D. Dneprov's associate, active participant of forming the interim research commission (VNIK) «Shkola», the rector of Russia Open University and the university of Russia's Academy of Education.

Key words: Boris Mikhailovich Bim-Bud; interim research commission (VNIK) «Shkola»; reforming of Education at the end of the 20th century; Russia Open University(ROU); the university of Russia's Academy of Education (RAE).

Обращаясь к знаменательным датам известных людей, деятелей науки и образования мы не только отдаляем дань памяти выдающимся подвижникам, но и сверяем свои дела с достижениями предшественников, оценивая при этом и лучше понимая самих себя, выявляя новые грани историко-педагогического дискурса.

Анализируя время образовательных реформ в России конца XX века, мы, в первую очередь, писали о Э. Д. Днепрове, характеризуя его как ученого, историка, педагога, реформатора образования¹. Хочется верить, что история в своих скрижнях определит место этому человеку в довольно коротком ряду Великих реформаторов образования. Предположение подкрепим ссылкой на признанного авторитета, организатора и первого президента Российской академии образования (РАО) академика А. В. Петровского. По его словам, Э. Д. Днепров проявил себя как «выдающийся реформатор

образования, инициатор и “главный конструктор” современной образовательной реформы в России, заслужитель общественного педагогического движения, которое ныне является движущей силой и основной социальной базой развития образования. Его реформаторская деятельность в образовании имеет поистине уникальный характер. Он выступает не только как ведущий российский политик в сфере образования, не только как “отец-основатель”, организатор и стратег образовательной реформы, ее идеолог и теоретик, — но и как первый ее исследователь, фундаментальные работы которого по широте, глубине, многосторонности анализа не имеют аналога в современной образовательной литературе, равно как и в литературе, посвященной другим российским реформам². Фундаментальная образовательная реформа 1992 года, равно как и все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия истории

¹ Романов А. А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Известия РАО. 2–13. № 2. С. 48–58; Романов А. А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г./под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2013. С. 304–315; Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1(33). С. 204–212; Романов А. А. Первый избранный министр образования России (памяти Э. Д. Днепрова) // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. С. 10–24; Романов А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2(26). С. 142–155; Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1(21). С. 59–65; Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / Составители Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 2. М.: Мартиос, 2013. С. 578–584; Романов А. А. Э. Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102.

² Петровский А. В. Об авторе. Министр-реформатор Э. Д. Днепров // Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мартиос, 2011. С. 6–19.

отечественного образования будут всегда неразрывно связаны с именем Э. Д. Днепрова — «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий»¹.

В начале 80-х годов XX века в условиях системного кризиса всего общества начинаются попытки вывести образование, прежде всего общеобразовательную школу, из кризиса, но начавшиеся волонтиаристскими методами реформы его только усугубляли. Работавшая в режиме единобразия, единомыслия и единонаучания школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизведения застывших социальных структур. Главной причиной бесперспективности начатой школьной реформы была обращенность ее в прошлое.

Бурный процесс противоречивого и драматичного периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования позволил проявить себя многим деятелям того периода. Гордость и уважение вызывали многие имена учителей, ученых, педагогов и психологов, деятелей культуры, среди которых самым заметным и масштабным мне запомнился, без всякого сомнения, образ Э. Д. Днепрова. В то время его знали совсем немногие, да и среди них вряд ли кто-либо мог оценить масштаб его личности, увидеть в нем человека пассионарного типа. Именно ему удалось создать и возглавить временный

научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР. Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы-района-города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях.

Во ВНИКе, среди большого количества ведущих российских ученых, педагогов и психологов одним из самых заметных и деятельных лидеров коллектива становится Б. М. Бим-Бад. Случайно выделяясь в кризисное время практически невозможно, к большим свершениям нужно быть готовым. Борис Михайлович к тому времени уже состоялся как философ, учитель, интеллигент. Для него были открыты миры классической поэзии, отечественной и зарубежной литературы, поэт по духу, он наслаждался путешествиями по этим неземным мирам. Земную жизнь он тоже любил и знал, ему довелось испытать себя на подработках почтальоном, истопником, пионерским вожатым, лектором, репетитором.

Отслужив год в армии, он начинает в школе учить детей литературе, истории, обществоведению, английскому языку. Одновременно работает над диссертацией и пишет статьи в известные издания — «Учительскую

¹ Там же. С. 17.

газету» и журнал «Преподавание истории в школе». Как в школе с учителями, так и в науке с наставниками ему повезло. Молодого исследователя заметили и в 1968 году пригласили в один из институтов АПН СССР, где он должен был разрабатывать проблемы дидактики под руководством известных ученых И. Я. Лernera и М. Н. Скаткина.

В качестве научного сотрудника он не ограничивается каким-то одним исследовательским направлением. Настоящей страстью становится изучение трудов отечественных и зарубежных классиков гуманитарного знания, с некоторыми из которых в оригиналах приходилось знакомиться в спецхранах Ленинской библиотеки. В числе увлечений были педагогическая антропология К. Д. Ушинского, классическая философия человека И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля и др. Здесь же пройден и более чем двенадцати летний путь работы со слепоглухими детьми из Загорского детского дома и слепоглухими студентами психологического факультета МГУ. Какое-то время Б. М. Бим-Бад считал сурдопедагогику своей второй специальностью.

В начале 1988 года, в качестве слушателя Института повышения квалификации преподавателей высшей школы, я познакомился с Б. М. Бим-Бадом, лекторская деятельность которого была отдельным и значимым направлением его деятельности. Лекции Б. М. Бим-Бада не вписывались в установленные академические рамки, он их не «читал». Скорее всего, мы вовлекались в действие, напоминав-

шее философскую школу, творческую мастерскую, театральную постановку, академическое занятие одновременно. Обозначалась проблема, задавались разные направления и уровни ее решения, приводились мнения неизвестных нам мыслителей Запада, идеи которых поражали своей парадоксальностью и необычностью, давалось авторское понимание той или иной точки зрения. Трудной работой становилось понимание причин появления какой-либо идеи, ее воплощение в педагогическом опыте, их методологическое осмысливание, и все это в безмерном движении пространства-времени.

Главным отличием лекций Б. М. Бим-Бада был их высочайший философский уровень и соответствующее построение. Восприятию помогало то, что часть лекций им была прочитана вместе с Ф. А. Фрадкиным в виде дискуссий. Это было действительно необычным явлением, практически не встречающимся на курсах повышения квалификации любого уровня. Новой и необыкновенно интересной была и проблематика: «Педагогическое человековедение: история и современность», «История открытий и дискуссий в педагогике». Оба лектора гармонично дополняли друг друга. Конкретные вопросы истории педагогики, которые предлагал Ф. А. Фрадкин, получали у Б. М. Бим-Бада философское оформление.

Талантливая работа всегда имеет свой результат. Прошло уже почти тридцать лет, вряд ли я вспомню что-либо из содержательной части других лекторов, но материал, обсуждаемый

вместе с Ф. А. Фрадкиным и Б. М. Бим-Бадом, помнится, стал частью моего профессионального стиля деятельности. Прежде всего, отдельные аксиомы, мысли, подходы, фразы. Например:

- не хочу обличать, но хочу поспорить;
 - если есть одна точка зрения, то есть и противоположная;
 - каждый из нас должен быть благодарен двум матерям (матушкам) — истории и природе; история — это неисчерпаемый источник нашей силы;
 - необходимо точное знание о самом себе; чтобы понять себя, надо знать историю;
 - мы четко должны представлять, что мы продолжаем;
 - нельзя ни одну систему прошлого механически переносить в современность, да и нельзя сделать копию с оригинала, чтобы они были одинаковы, ведь любое воспроизведение подразумевает творчество;
 - принципialectического снятия требует не просто разбирать и оценивать исторический опыт, но сознательно его развивать на основе глубочайшего понимания сегодняшнего дня;
 - своеобразный логический круг: чтобы знать прошлое — надо знать настоящее, чтобы понять настоящее — знать прошлое;
 - важно овладеть методом последовательных приближений, например, к истине мы можем приближаться бесконечно долго.
- Остались в памяти размышления о самокритике, способность к ней (в изложении положений К. Маркса).

Только самокритика, указывая Бим-Бад, может спасти от пренебрежительного отношения к прошлому и недостаточного использования исторического опыта. Далее шли беседы об общем, особенном и единичном в человеке. Нужно учиться мыслить самостоятельно, а это очень трудно, накладно, если хотите, страшно, поэтому есть искушение спрятаться за чужую мысль, сотворить себе кумира (ссылка на великого провидца Ф. М. Достоевского). Мысль, ищащая истину — вот то, что поднимет страну из рабства, но нельзя никого оглулять, в том числе и деятелей образования в истории педагогики, а этим грешат современные учебники. Студенты в вузе должны задавать вопросы, ведь это культура начала мышления, и только так нужно работать в современном вузе! Наука строится не на цитатах классиков. Например, Л. С. Выготский, говорил, что готов согласиться с идеями Маркса, при условии их проверки, так как не может строить науку на основе цитат.

Многие мысли Б. М. Бим-Бада звучали не только парадоксально, но и крамольно. Однако практически любой тезис разбирался и доказывался, поэтому не чувствовалось какоЙ-либо фальши, позерства лектора, напротив, приходило чувство восхищения от его образованности, интеллектуальной мощи и педагогического мастерства. Скажем, ставились вопросы о роли (незаменимости) личности в истории, об исторических аналогиях XVII–XVIII–XIX–XX веков на примерах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо,

И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и др.). Следовала серия проблем, которые требовали обсуждения. Поднимались вопросы «Есть ли незаменимые личности? Почему к задачам, поставленным Коменским, мы все время приближаемся?» и др.

Некоторые исторические аналогии могут быть опасны, чудовищны, но они допустимы, считает Б. М. Бим-Бад, поэтому на сегодняшние проблемы нужно учиться смотреть, если это возможно, с точки зрения прошлого. Так без понимания идеи тысячелетнего царства мы не можем сколько-нибудь глубоко изучать Я. А. Коменского, так же, как без педагогики жречества, мы не поймем «Государства» Платона. Мы не должны быть манкуратами, но обязаны давать учителям серьезные знания, не обманывающие их. И далее подробно разбирались аспекты творчества Коменского в их сравнении с идеями и опытом других деятелей образования. Эти лекции Б. М. Бим-Бада (и Ф. А. Фрадкина) стали основой для переосмыслиния имеющихся у меня знаний по истории педагогики, заложили и проблематику моей будущей докторской диссертации.

Выпускную работу на курсах повышения квалификации я написал по наследию С. Т. Шацкого, моим научным руководителем был Б. М. Бим-Бад. Многие мысли С. Т. Шацкого о детстве и организации воспитательной работы в школе оказалисьозвучены идеям педагогики сотрудничества, имевшей в то время большой общественный резонанс. Видимо, не случайно меня пригласили стать сотрудником ВНИКа «Школа», где я

продолжил работу под руководством Б. М. Бим-Бада.

Концепция развития общеобразовательной школы, разработанная ВНИКом, предполагала создание системы воспитательной работы, в которой ребенку была бы предоставлена возможность для поиска и экспериментирования в жизни, обязательного вхождения в систему наук и искусств, использования совершенно иного стиля общения. Само осуществление реформы школы возможно было при выполнении целого ряда условий, требующих и определенного изменения общественного устройства. Все это нужно было объяснять и пропагандировать в среде учительства и общественности. С этой целью Б. М. Бим-Бад стал вести в «Учительской газете» в канун подготовки Всероссийского съезда работников народного образования колонку «Учимся у истории». Приведу, для примера, лишь отдельные выдержки.

«...Во все времена и у всех народов прогрессивные перемены в их истории сопровождались расцветом школьного дела. И наоборот — революционные перевороты истари были связаны с гибелю образования. Расцвет школьного дела требует колоссальных средств, соизмеримых с военными расходами и суммами национального дохода. Люди всегда понимали — дорогая школа еще не самая лучшая, но хорошая школа по необходимости недешевая. Началом крупной прогрессивной школьной реформы любого типа неизменно были поиск и обнаружение нового, дополнительного финансирования школы. Вывод² Если

реформа законодательства в области школьного дела затягивается, если не сумеем найти источников финансирования, то провалится и педагогическая перестройка школы. Некому будет и обновлять школу изнутри — осуществлять ту самую реформу школы снизу, без которой не прошла еще ни одна (и не может пройти по природе вещей) реформа школы сверху...»¹.

«...В феврале 1962 года известный педагог, выдающийся деятель ЮНЕСКО, философ и практик Паул Фрейри возглавил «Службу распространения культуры» в Бразилии. За короткий срок был достигнут желаемый результат — функциональной грамотностью за три года овладело 2 000 000 человек. Образование «по Фрейри» усилило политическую, социальную, трудовую активность многих людей в городе и в селе, резко подняло престиж учителской интеллигенции. Культура, приобретаемая как диалог человека с миром, становилась предпосылкой обновления и мира и человека. Это была программа уничтожения отчуждения людей от культуры и, следовательно, национального возрождения. Программу прервал реакционный государственный переворот. Горькая и блестящая история этого эксперимента свидетельствует, как тесно взаимосвязаны перестройка образования и революционные процессы в обществе. И как научно обоснованная, психологически и методически правильная работа способна высвободить колос-

сальную творческую, созидающую активность людей, прежде всего — учительства...»².

Следующее педагогическое эссе Бориса Михайловича в «Учительской газете» об учебной книге как важнейшем средстве. Логика Бим-Бада беспощадна: «...история дает нам чрезвычайно интересные уроки. Так, Сократ свысока смотрел на книгу как учителя: с таким молчаливым учителем нельзя вести диалог. А какое же развитие ума без диалектического спора? Не всякий учитель владеет мастерством Сократа. И на помощь пришла книга. Учебник, учебник... Противоречивая — полезная и вредная..., спасительная и опасная штука! Великий сын революционного XVII века Я. А. Коменский создал первые учебники, отвечающие природе детского восприятия, естественному способу познания, с целью обезопасить школу от неумелого учителя, от неприродообразного обучения. Чтобы никто не ушел из школы обиженным, обделенным мудростью. С тех пор и поныне лучшие учебники учатся вести диалог с учениками. Но вся история педагогики подтверждает вечную правоту Сократа: пособие — и архинаилучшее! — не педагогическая сила, а только возможность проявления этой силы.

История неопровергимо доказывает: могущество и бессилие учебника как такового, как учебного средства, зависит от особых условий. И имя этим особым условиям — учитель.

¹ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учительская газета. 1988. 7 нояб.

² Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учительская газета. 1988. 26 нояб.

Хороший учебник (рукописный, печатный, электронный, всякий) на всем протяжении своей истории хорошо помогал хорошему учителю, среднему — средне, плохому же, вопреки ожиданиям, не помогал. Плохой же учебник (а таких, увы, слишком много) никогда не мог помешать в работе настоящему педагогу, усугубляя разрушительную деятельность учителя слабого. Почему так? Да потому что сколь угодно прекрасная программа, заложенная в то или иное учебное пособие, не взглянет на ребенка как мать, и не чувствует природу его затруднений, как опытный учитель. Потому что ни один учебник в мире никогда не заменит гармонизирующих личных отношений между совместно обучающимися людьми и их руководителем. Потому, наконец, что на характер учения, на отношение к познанию, на рост души влияют те эмоциональные связи, которые устанавливаются независимо от чьих-либо намерений между взаимодействующими участниками этого сложнейшего процесса. Перед нами во весь свой гигантский рост встали равно важные и равно еще не решенные проблемы: хорошо реализованной в пособиях хорошей образовательной программы и хорошо пользующегося ею хорошего учителя. Они разрешимы только обе вдруг — вместе, заодно, согласно...»².

Перестройка дала Б. М. Бим-Баду возможность для реального осуществления многих задумок, в числе которых была идея многоуровневого образования для разных социальных

групп. Уже в 1989 году он открывал вольный университет, ставший под именем Российского открытого университета (РОУ), пожалуй, первым негосударственным вузом в стране. Одним университетом больше, одним меньше. Но нет! В то время это стало сенсацией не только российского масштаба, об этом сообщили (показав счастливое лицо Б.М. Бим-Бада) многие отечественные и зарубежные новостные телепрограммы, его имя появилось в большинстве периодических изданий, посвященных проблемам педагогики. Со временем вуз преобразовался в Университет Российской академии образования (УРАО).

Трудно перечислить все направления деятельности Б. М. Бим-Бада как ректора: не ремонт, но реставрация старинного здания университета, открытие новых факультетов, филиалов в разных регионах России, собирание уникальной библиотеки, в том числе на иностранных языках, создание и укрепление издательской базы, открытие аспирантуры и настоящий прорыв во многих научных направлениях, общественная и просветительская работа и многое-многое другое. При этом он защищает докторскую диссертацию по педагогике, избирается действительным членом (не просто академиком, но еще и учредителем) РАО.

Среди новаций Б. М. Бим-Бада была задумка создания Президентского колледжа, где молодые политики будут учиться цивилизованному управлению страной.

¹ Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учительская газета. 1988. 29 нояб.

Другой новацией стало объявление программы «Дорогу таланту» — набор на бесплатные места самых ярких и одаренных студентов, которых Б. М. Бим-Бад тоже хотел бы видеть управляемцами, так как, по его мнению, «сейчас нами руководят люди неинтеллектуальные. Я не вижу большего бедствия для моего отечества»¹.

В УРАО с 1996 года стал выходить журнал «Вестник университета Российской академии образования». Основным вектором журнала Б. М. Бим-Бад определил универсальность, стремление к полидисциплинарной тематике и глобальным вопросам. По его мнению, самая наука есть свободная дискуссия, нескончаемый спор. Профессор-мастер, студент-подмастерье, аспирант-кандидат в мастера — все приглашались к заочному круглому столу, к обсуждению животрепещущих проблем науки². В первом номере журнала была опубликована и моя статья об основах нравственности человека по А. П. Нечаеву. Поддержал меня университет и при моей защите, предоставив положительный отзыв на докторскую диссертацию за подписью академика Б. М. Бим-Бада (1998). В том же году УРАО стал обладателем международного звания «Университет года—98».

По инициативе Б. М. Бим-Бада были учреждены газеты «Открытый университет», «Первое сентября» с приложениями, «Открытое образова-

ние». УРАО стал пионером и в выпуске газеты (альманаха) «Татьянин день».

Б. М. Бим-Бад был новатором и на научном поле. Его книга «Педагогическая антропология»³ закрепила за ним право на пионерство и лидерство в разработке педагогического человековедения в отечественной науке конца XX века. Мне было радостно получить книгу в подарок, да еще и с трогательной надписью: «Дорогому другу и коллеге, соратнику и единомышленнику Алексею Алексеевичу Романову, с любовью».

Это был совершенно новый тип учебного пособия, уникальность которого определялась не только актуальностью, но, главным образом, содержательной наполненностью. Автор представил читателям самоучитель исторически накопленной человечеством педагогической мудрости. Борис Михайлович, виртуозно владеющий умением составлять и сочинять художественные тексты, сумел оформить в учебном материале и педагогики интерпретировать мысли великих деятелей культуры. Он смог в опыте последних трех тысячелетий выбрать злободневные для сегодняшнего дня идеи, прекрасно показав, как пространство-время может быть использовано для полета пытливой мысли и поиска вариантов ответа на современные вызовы.

Следом за названным пособием Б. М. Бим-Бад издает лекции по педаго-

¹ УРАО в зеркале прессы / Сост. А. И. Лотов. М.: УРАО, 2000. С. 28.

² Бим-Бад Б. М. Обращение к читателям и будущим авторам «Вестника УРАО» // Вестник университета Российской академии образования. 1996. № 1. С. 2–3.

³ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

гической антропологии, где акцентирует внимание читателей и побуждает их к решению прикладных аспектов науки и профессиональных проблем педагогов и психологов¹. Он делает попытку сделать тексты лекций по педагогической антропологии более понятными студентам, осознавая, что многовековую мудрость представить не на уровне философии нельзя по определению. Цикл лекций, читаемых Б. М. Бим-Бадом, «Введение в педагогическую антропологию», адресованный студентам и аспирантам педагогического и психологического направлений УРАО, учителям и воспитателям общеобразовательных школ, был записан на видеокассеты и распространялся в виде учебного видеокурса в трех частях (2002). Без трибуны, без заготовленного текста лектор рассказывает о предмете, проблемах и прикладных аспектах педагогической антропологии, ее основных законах. Ставит вопросы: кто мы, почему мы такие, как есть, как мы узнаем о себе, почему мы любим и ненавидим?

При этом легкой жизни у ректора Б. М. Бим-Бада не было, насту-

пали трудные времена... Однако он продолжал действовать и бороться. Отражением его настроений стала авторская подпись на подаренном мне экземпляре лекций по педагогической антропологии, сейчас я это понимаю, — «Брату по оружию Алексею Алексеевичу Романову».

Значимой стороной жизни Б. М. Бим-Бада являлась разносторонняя работа с молодежью, прежде всего, со студентами и молодыми учеными. Об этом, как и о других направлениях его творческой деятельности, нужно писать отдельные статьи, возможно, и книги. Они, безусловно, будут написаны, с любовью и почитанием.

Для меня и моих коллег чрезвычайно важна сама возможность общения с Борисом Михайловичем, для нас он представитель могучей когорты реформаторов образования, олицетворение энциклопедизма в педагогике, истории педагогики и философии образования, хотя сам он всегда считал и считает себя практиком.

Пожелаем юбиляру здоровья, новых творческих находок, радости от жизни и общения со своими друзьями и коллегами, почитателями его таланта!

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Обращение к читателям и будущим авторам «Вестника УРАО» / Б. М. Бим-Бад // Вестник университета Российской академии образования. — 1996. — № 1. — С. 2–3.

2. Бим-Бад Борис Михайлович. Официальный сайт. Режим доступа:

<http://www.bim-bad.ru/>

3. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие /Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 576 с.

4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 2002. — 208 с.

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: УРАО, 2002. 208 с.

56.....Историко-педагогический журнал, № 4, 2016

5. Бим-Бад, Борис. Учимся у истории / Борис Бим-Бад // Учительская газета. –1988. – 7 нояб.; 26 нояб.; 29 нояб.
6. Петровский, А. В. Об авторе. Министр-реформатор Э. Д. Днепров / А. В. Петровский // Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М. : Мариос, 2011. – С. 6–19.
7. Романов, А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. – М. : РОУ, 1996. – 84 с.
8. Романов, А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 69–81.
9. Романов, А. А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) / А. А. Романов // Известия РАО. – 2–13. – № 2. – С. 48–58.
10. Романов, А. А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ / А. А. Романов // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 304–315.
11. Романов, А. А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2(38). – С. 5–9.
12. Романов, А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1(33). – С. 204–212.
13. Романов, А. А. Первый избранный министр образования России (па- мяти Э. Д. Днепрова) / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
14. Романов, А. А. Поверяя сегодняшний день историей / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4(36). – С. 5–9.
15. Романов, А. А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования / А. А. Романов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
16. Романов, А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2(26). – С. 142–155.
17. Романов, А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 59–65.
18. Романов, А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление / А. А. Романов // Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / Составители Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 2. – М. : Мариос, 2013. – С. 578–584.
19. Романов, А. А. Э. Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века / А. А. Романов // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
20. Романов, А. А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3(39). – С. 5–14.
21. УРАО в зеркале прессы / Сост. А. И. Лотов. – М. : УРАО, 2000. – 128 с.



Г. Б. Корнетов

К ЮБИЛЕЯМ
Э. Д. ДНЕПРОВА
И Б. М. БИМ-БАДА

УДК 37(091)
ББК 74.03(2)6

10 декабря исполнилось бы 80 лет со дня рождения Эдуарда Дмитриевича Днепрова, ушедшего из жизни 6 февраля 2015 г.; 28 декабря исполнилось 75 лет Борису Михайловичу Бим-Баду. Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад внесли выдающийся вклад в развитие российской истории педагогики.

Ключевые слова: Э. Д. Днепров; Б. М. Бим-Бад; российская история педагогики.

G. Kornetov

FOR E. D. DNEPROV'S AND B. M. BIM-BAD'S
ANNIVERSARIES

Of the 10-th of December, would have turned 80 years since the birth of Edward Dneprov, who departed this life February 6, 2015; and of the 28-th of December, we will celebrate 75 years old of Boris Bim-Bud. E. Dneprov and B. Bim-Bad has made an outstanding contribution to the development of Russian history of education.

Key words: E. D. Dneprov; B. M. Bim-Bad; Russian history of education.

Декабрь 2016 г. ознаменовался двумя юбилеями, весьма значимыми для отечественной истории педагогики. 10 декабря исполнилось бы 80 лет со дня рождения Эдуарда Дмитриевича Днепрова, ушедшего из жизни 6 февраля 2015 г.; 28 декабря исполнилось

75 лет Борису Михайловичу Бим-Баду.

Э. Д. Днепров сегодня воспринимается, прежде всего, как реформатор российского образования, государственный и общественный деятель. С 1987 и до 2016 г. он самым актив-

ным образом влиял на образовательную политику в нашей стране. Э. Д. Днепров был одним из признанных лидеров общественно-педагогического движения конца 1980-х — начала 1990-х гг. Он создал и возглавил временный научно-исследовательский коллектив «Базовая школа» (1988—1989), разработавший документы, которые легли в основание переустройства российского образования в первой половине 1990-х гг. В 1990—1992-м гг. Э. Д. Днепров был последним министром образования РСФСР и первым министром образования Российской Федерации. В конце 1990-х — начале 2000-х гг. он активно участвовал в разработке и продвижении программы модернизации российского образования. Позднее Э. Д. Днепров являлся одним из руководителей программы разработки государственных образовательных стандартов общего образования первого поколения¹.

С именем Б. М. Бим-Бада многие преимущественно связывают возрождение педагогической антропологии в отечественной науке, а также создание в 1989 г. первого в СССР негосударственного высшего вуза — Российского открытого университета (РОУ). На его базе, а также на базе

Института повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических вузов Российской академии образования в 1996 г. по инициативе Б. М. Бим-Бада и первого президента РАО А. В. Петровского был создан Университет Российской академии образования, возглавляемый Б. М. Бим-Бадом до 2003 г.²

Однако в моем сознании и Э. Д. Днепров, и Б. М. Бим-Бад — это, прежде всего, историки педагогики. Последним прижизненным изданием, осуществленным Э. Д. Днепровым в 2014 г., была книга «Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России»³. В ней он говорит о том, что «история педагогики — область педагогической науки, изучающая историческое развитие педагогического знания и педагогической практики в их диалектическом единстве, конкретно-исторических формах, взаимосвязи с настоящим и будущим... Ее задачи — воссоздать целостную картину историко-педагогического и современного педагогического процесса, раскрыть и объяснить закономерности его развития»⁴.

Вышедшая недавно книга Б. М. Бим-Бада называется «История и теория педагогики. Очерки»⁵. В

¹ См.: Корнетов Г. Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 49–59.

² См.: Корнетов Г. Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21); Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 65–68.

³ Днепров Э. Д. Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России. М.: Мариос, 2014. 232 с.

⁴ Днепров Э. Д. Очерки историографии образования и педагогики... С. 219.

⁵ Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2016. 274 с.

этой книге он, в частности, пишет: «История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направления их разрешения. История позволяет проследить и уяснить, какие решения похожих, подобных вопросов уже были опробованы, использовались и к каким они привели результатам. История — противоядие как от легко-мысленного псевдоноваторства, так и от немотивированного консерватизма. Она учит здравомыслию: не все новое хорошо только потому, что оно новое, но и, наоборот, не все старое хорошо только потому, что оно выверено долголетней практикой»¹.

С Борисом Михайловичем я познакомился осенью 1981 г., работая по распределению после окончания МГПИ им. В. И. Ленина учителем истории в одной из московских школ. У себя дома он продолжал семинар, который был во второй половине 1970-х гг. основан его другом, философом Э. В. Ильенковым (1924—1979). На этом семинаре обсуждались самые различные проблемы гуманитарного знания. Участниками семинара были такие интересные люди, как историк педагогики из г. Владимира, в будущем член-корреспондент Академии педагогических наук Ф. А. Фрадкин (1933—993) и слепоглухой А. В. Суворов, ставший впоследствии доктором психологических наук и профессором. Значительное внимание Б. М. Бим-Бад уделял обсуждению педагогического наследия прошлого. Обращение к «Государству» Платона

и «Эмилю» Ж.-Ж. Руссо лучше позволяло понять, что происходило в советской школе эпохи застоя, как лучше воспитывать и обучать детей, на какие идеалы при этом ориентироваться, какими способами реализовывать их на практике. Именно Борис Михайлович пробудил во мне интерес к истории педагогики и привел в Институт общей педагогики АПН СССР (позднее Институт теории и истории педагогики РАО) где с осени 1983 г стал работать в лаборатории истории школы и педагогики за рубежом. Первый человек, с которым меня познакомил Б. М. Бим-Бад в институте, был его близкий друг Э. Д. Днепров, заведовавший в то время лабораторией истории школы и педагогики дореволюционной России.

На период с 1983 по 1987 гг. приходится время интенсивного историко-педагогического творчества Б. М. Бим-Бада и Э. Д. Днепрова, оказавшее огромное влияние на развитие истории педагогики в нашей стране. С 1987 г. Эдуард Дмитриевич сосредоточил свое внимание на решении проблем реформирования современного отечественного образования. В том же году Борис Михайлович стал членом ВНТК «Школа-1», созданного и возглавляемого вице-президентом Академии Наук СССР Е. П. Велиховым. Его заместителем и реальным руководителем временного коллектива был А. Л. Семенов, ныне ректор Московского педагогического государственного университета. Б. М. Бим-Бад сосредоточился на разработ-

¹ Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики... С. 14.

ке новой модели образования, позднее продолжив эту работу уже под руководством Э. Д. Днепрова во ВНИК «Базовая школа», а затем создал РОУ. Однако и Борис Михайлович, и Эдуард Дмитриевич и в последующие годы продолжали разрабатывать проблемы истории педагогики.

В 1983–1987 гг. Э. Д. Днепров совместно с коллективом возглавляемой им лаборатории (Л. С. Геллерштейн, Р. Л. Доватор, С. Ф. Егоров, О. Е. Кошелева, Л. В. Мошкова и др.) сосредоточился на подготовке двух томов из многотомной серии «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР», издаваемой АПН СССР. Это были первый том, посвященный эпохе до XVII в.,¹ и второй, посвященный концу XIX – началу XX в.² Б. М. Бим-Бад в эти годы интенсивно работал над своей докторской диссертацией, посвященной антропологическим основаниям педагогических течений в западной и российской педагогике начала XX в.³

На фоне окружавших меня в Институте общей педагогики историков педагогики Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад выделялись смелостью мысли, оригинальностью подходов, огромной эрудицией, яркими выступлениями и блестящими текстами.

Эдуард Дмитриевич был погружен в изучение историографии дореволюционной отечественной педагогики. На этой основе он формулировал свое понимание истории педагогики как отрасли знания, вычленяя наиболее значимые и перспективные исследовательские проблемы, разрабатывал методологию историко-педагогических исследований. Борис Михайлович, хорошо знакомый с новейшими достижениями западной науки, что было большой редкостью во время тотального идеологического террора советского государства, а также прекрасно знавший зарубежную и отечественную историко-педагогическую научную традицию, формулировал новаторское видение истории педагогики, ее задач и возможностей, исследовательских подходов и концептуальных схем. При этом, если Э. Д. Днепров, будучи профессиональным историком, учеником профессора А. В. Предтеченского и академика М. В. Нечкиной, в полном объеме привносил в историю педагогики достижения исторический науки, то Б. М. Бим-Бад, пришедший в историю педагогики из дидактики и несколько лет сотрудничавший с И. Я. Лernerом, делал акцент на антропологическую проблематику.

Именно Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад в 1983–1987 гг., по сути,

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989. 479 с.

² Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1991. 448 с.

³ Бим-Бад Б. М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике: первая половина XX века: дис. ... в форме научн. докл. М., 1994. 56 с.; Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. М.: РОУ, 1994. 239 с.

Памятные даты истории образования и педагогики... 61

заложили тот фундамент, на котором в последующие годы осуществлялась перестройка российской истории педагогики, стремящейся преодолеть классовую тенденциозность и методологическую однобокость советской науки. Важно подчеркнуть, что и они сами активно участвовали в этом процессе, никогда не покидая поля историко-педагогических исследований.

В середине 1980- гг. Э. Д. Днепров собрал огромный материал и опубликовал цикл статей, посвященный истории отечественного образования¹. На основе этих материалов и статей он в 2011 г. издал двухтомную монографию «Российское образование в XIX – начале XX века»², которая, по мнению многих специалистов, является лучшим на сегодняшней день исследованием истории дореволюционного отечественного образования.

Б. М. Бим-Бад осуществил масштабную антропологическую концептуализацию истории и теории педагогики, которые он всегда рассматривал в неразрывном единстве. В середине 1980-х гг. Б. М. Бим-Бад сосредоточился на разработке этой проблематики, продолжая работу по настоящему времени³.

В конце 1983 г. Э. Д. Днепров попросил нас с Б. М. Бим-Бадом подготовить раздел для первого тома «Очерков истории школы и педагогической мысли», посвященный первобытному воспитанию. Раздел был написан, но не включен в текст тома, так как издательство резко сократило объем книги. При работе над разделом Б. М. Бим-Бад ввел в оборот историко-педагогической науки огромный материал по этнографии и истории детства, значительная часть которого не была до этого востребована советскими историками педагогики. Под влиянием идей Б. М. Бим-Бада я написал свою первую научную статью, посвященную методологическим и источниковедческим проблемам изучения древней истории воспитания⁴. В 1988 г. я успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе».

В 1985 г. Э. Д. Днепров предложил Б. М. Бим-Баду и мне подготовить для издательства «Педагогика» научно-популярную книгу, получившую название «Мудрость воспитания»⁵. Книга была издана дважды в 1987 и

¹ См.: Перечень основных публикаций академика Российской академии образования, министра образования РФ в 1990–1992 гг. Эдуарда Дмитриевича Днепрова [электронный ресурс] // Url: http://old.gnpbu.ru/downloads/Dneprov/Dneprov_publications.pdf

² Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. в 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011. 648 с.; Т. 2. Становление и развитие системы российского образования. М.: Мариос, 2011. 672 с.

³ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2015. 223 с.

⁴ Корнетов Г. Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: сб. научн. тр. / отв. ред. Б. М. Бим-Бад, К. И. Салимова. М.: Изд. АПН СССР, 1986. С. 42–60.

⁵ Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1987. 288 с.; 2-ое изд., доп. М.: Педагогика, 1989. 304 с.

1989 гг. Она являлась хрестоматией, в которой историко-педагогические тексты от Демокрита и Платона до Б. Рассела и С. Соловейчика были выстроены не хронологически, а в логике рассматриваемых вопросов. Так было наглядно продемонстрировано единство истории педагогики и ее современной проблематики.

И покойный Э. Д. Днепров, и ныне здравствующий Б. М. Бим-Бад не только до самого последнего времени публиковали интереснейшие историко-педагогические работы, но также активно участвовали в жизни сообщества отечественных историков педагогики. Они были постоянными участниками Международных конференций «Историко-педагогическое

знание в начале III тысячелетия» и Национальных форумов российских историков педагогики, которые ежегодно проводятся в Академии социального управления (г. Москва)¹. Участники указанных мероприятий всегда с большим вниманием слушали их выступления, изучали представленные ими тексты.

Сегодня история педагогики в нашей стране не может быть адекватно осмысlena без учета того вклада, который внесли в ее развитие Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад. Их научное творчество остается важным источником познания педагогического прошлого человечества, осмысления проблем теории и практики современного образования.

¹ См.: Астафьев Е. Н. Историко-педагогические исследования в Академии социального управления // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука: материалы Десятой международной научной конференции. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2014. С. 42–45; Астафьев Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьев Е. Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–63; Астафьев Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62

Памятные даты истории образования и педагогики....63

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья.* – 2015. – № 4. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогические исследования в Академии социального управления / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука: материалы Десятой международной научной конференции. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2014. – С. 42–45.
3. Астафьева, Е. Н. 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. Бим-Бад, Б. М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике: первая половина XX века : дис. ... в форме научн. докл. / Б. М. Бим-Бад. – М., 1994. – 56 с.
6. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов / Б. М. Бим-Бад. – М. : Юрайт, 2016. – 274 с.
7. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум / Б. М. Бим-Бад. – М. : Юрайт, 2015. – 223 с.
8. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. – М. : РОУ, 1994. – 239 с.
9. Днепров, Э. Д. Очерки историографии образования и педагогики доре- волюционной России / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2014. – 232 с.
10. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. – М.: Мариос, 2011. – 648 с.; Т. 2. Становление и развитие системы российского образования. – М. : Мариос, 2011. – 672 с.
11. Корнетов, Г. Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21).
12. Корнетов, Г. Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 49–59.
13. Корнетов, Г. Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания / Г. Б. Корнетов // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: сб. научн. тр. / отв. ред. Б. М. Бим-Бад, К. И. Салимова. – М. : Изд. АПН СССР, 1986. – С. 42–60.
14. Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. – М. : Педагогика, 1987. – 288 с.; 2-ое изд., доп. – М. : Педагогика, 1989. – 304 с.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 479 с.
17. Перечень основных публикаций академика Российской академии образования, министра образования РФ в 1990–1992 гг. Эдуарда Дмитриевича Днепрова [электронный ресурс] // Url.: http://old.gnpbu.ru/downloads/Dneprov/Dneprov_publications.pdf

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. Н. Астафьева

Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: ВСТРЕЧА И ЗНАКОМСТВО ДВУХ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ XX СТОЛЕТИЯ

УДК 37(091)(470+73)"19"
ББК 74.03(2)6+74.03(7Сов)6

В 1928 г. Д. Дьюи посетил СССР, встретился со С. Т. Шацким, познакомился с работой Первой опытной станции Наркомпроса.

Ключевые слова: Д. Дьюи; С. Т. Шацкий; реформаторы образования; советская школа 1920-х гг.

E. N. Astafieva

D. DEWEY AND S. SHATSKY: MEETING OF TWO OUTSTANDING TEACHERS OF XX-th CENTURY

D. Dewey visited the USSR in 1928, where he met with S. Shatsky. D. Dewey has got acquainted with the work of the First Experimental Station of Narkompross.

Key words: John Dewey; S. Shatsky; educational reformers; Soviet school of the 1920s.

Выдающийся ученый и общественный деятель, самый влиятельный реформатор образования XX в., американский философ и социолог, педагог и психолог Джон Дьюи (1859–1952) оказал огромное влияние на теорию

и практику российского образования. Это влияние здимо ощущалось в первой трети прошлого столетия. С начала 1930-х гг. педагогические идеи американского мыслителя все более явно шли вразрез с политикой сталинского

режима. По словам Г. Б. Корнетова, «началось взаимное отчуждение. Уже в 1936 г. Д. Дьюи ставил на одну доску методы образования в Советском Союзе и гитлеровской Германии. В статье «Индивидуальная психология и воспитание» он писал: «Ни для кого не секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии». Отчуждение перешло в открытую ненависть после того, как Д. Дьюи, по предложению Л. Д. Троцкого, стал почетным председателем Международной комиссии по альтернативному рассмотрению Московских процессов 1937—1938 гг. и обвинений в отношении Троцкого. Относясь к нему более негативно, чем к И. В. Сталину, Д. Дьюи, тем не менее, в статье «Невиновен» разоблачил московские процессы и обвинения против Л. Д. Троцкого в шпионаже и контрреволюционной деятельности, доказав их полную несостоительность и абсурдность. Вплоть до середины 1980-х гг. имя Д. Дьюи в Советском Союзе, если и не было под запретом, то, по крайней мере, могло упоминаться лишь в резко критическом, точнее, разоблачительном ключе. Так, в год смерти Д. Дьюи, была опубликована

книга В. С. Шевкина с весьма показательным названием «Педагогика Д. Дьюи на службе американской реакции» (М.: Учпедгиз, 1952). Редактором этой книги был будущий академик А. И. Пискунов¹.

Еще до того, как началось взаимное отчуждение Д. Дьюи и Советского государства, американский ученый побывал в Советском Союзе. Комментируя это событие, Н. С. Юлина пишет: «В 1928 г. Джон Дьюи посетил СССР, знакомился с Ленинградом и Москвой, встречался с людьми культуры и педагогами, беседовал с Н. К. Крупской, посещал экспериментальные школы и детские воспитательные колонии, в том числе возглавляемую известным российским педагогом С. Шацким, и др. Дьюи не был любопытствующим визитером. В 1907 г. на русском языке была издана и получила широкий резонанс его первая философско-педагогическая работа «Школа и общество»² (она многократно переиздавалась вплоть до 1925 г.), затем последовало издание новых его работ: «Психология и педагогика мышления» (1915), «Введение в философию воспитания» (1921), «Школы будущего» (1922). Имя его было хорошо известно в философско-педагогических кругах России, и

¹ Корнетов Г. Б. Джон Дьюи // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009. С. 139–141. С. 140.

² Н. С. Юлина ошибается, первой философско-педагогической работой Д. Дьюи, получившей всемирное признание, была статья «Моя педагогическая вера», написанная им в 1897 г. и опубликованная на русском языке в журнале «Свободное воспитание». 1913–1914. № 1. Ст. 3–16. См.: Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи / автор-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 40–55. Работа «Школа и общество» была написана в 1899 г.

его встречали как знакомого классика педагогики. Что еще важнее, его идеи прогрессивного обучения широко применялись педагогами-новаторами в школьной практике. (До 1925 г. в российской педагогике пользовались влиянием идеи Л. Н. Толстого и Д. Дьюи, позднее вытесненные новой советской идеологизированной педагогикой)¹.

Группа американских педагогов во главе с Д. Дьюи приехала 1928 г. в СССР по приглашению наркома просвещения А. В. Луначарского для ознакомления с организацией советского образования. В конце июля — начале августа 1928 г. она посетила Первую опытную станцию Наркомпреса, находившуюся в Москве, а также ее сельское отделение в Калужской области, которое включало 13 школ первой ступени, школу второй ступени и четыре детских сада.

Первые опытная станция была создана С. Т. Шацким (1878—1934) в 1919 г. на основе учреждений общества «Детский труд и отдых». С. Т. Шацкий, один из самых ярких отечественных педагогов первой трети XX в., по горячим следам рассказал о впечатлениях, полученных им от

встречи с американцами, продолжавшейся в течение пяти дней, в статье «Американские педагоги у нас в гостях». Текст статьи хранится в Научном архиве РАО². Впервые эта статья была опубликована в 1964 г.³

С. Т. Шацкий всегда относился к Дж. Дьюи с огромным почтением. Так, еще в 1921 г. в предисловии к изданию сокращенного перевода главного педагогического труда Д. Дьюи — книге «Демократия и образование»⁴ — С. Т. Шацкий, называя американского ученого «властителем дум» советских педагогов той эпохи, писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли — Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни, наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, ясного представления ее насущных потребностей»⁵. А в статье, посвященной встрече с американскими педагогами, С. Т. Шацкий, подчеркнул, что профессор Дьюи является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе⁶.

В первый день знакомства состоялось вечернее чаепитие в Москве, по

¹ Юлина Н. С. Об очерке Джона Дьюи «Впечатления о Советской России» // История философии. № 5. М.: ИФРАН, 2000. С. 270—275. С. 270.

² См.: Научныи архив РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 237. Л. 222—230.

³ См.: Шацкий С. Т. Американские педагоги у нас в гостях // Пед. соч.: в 4 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 3. С. 206—214.

⁴ Книга была впервые издана Д. Дьюи в США в 1916 г. Полный перевод на русский язык: Дьюи Д. Демократия и образование / пер. англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. 384 с.

⁵ Шацкий С. Предисловие // Дьюи Д. Введение в философию воспитания / пер. с англ. М.: Работник просвещения, 1921. С. 3—6. С. 5.

⁶ Шацкий С. Т. Американские педагоги у нас в гостях // Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы: Избр. пед. произв.: в 2 т. М.: АСОРУ, 2011. Т. II. — С. 41—48. С. 41. Далее все ссылки на эту статью С. Т. Шацкого будут даваться в тексте в квадратных скобках с указанием страниц по данному изданию.

поводу которого С. Т. Шацкий писал: «За чаем американцы оказались сдержанными, простыми, но весьма общительными людьми, изучавшими с величайшим любопытством новую для них обстановку» [Шацкий, с. 41].

С. Т. Шацкий перечислил вопросы, которые ему задавали члены американской делегации во второй день общения на педагогической выставке Опытной станции, где им был сделан доклад об основных задачах нашей советской школы: «Что вы говорите вашим детям о том, что нехорошо воевать?», «Каким образом мы, организуя общественную работу школы, подвергаем ее научным изменениям при помощи тестов?», «Чем мы начинаем рисовать: углем, карандашом, кистью ли при помощи пастели?». Комментируя эти вопросы, С. Т. Шацкий отметил: «Было ясно, что по тем главным вопросам, которые мы в Советской России считаем основными, у нас с ними не может быть никакого взаимного понимания и единственное, на что можно рассчитывать, — это на вежливое выслушивание того, что мы можем сказать по этому поводу» [Шацкий, с. 42–43]. Далее С. Т. Шацкий приводит слова Д. Дьюи, свидетельствующие о том, что американский реформатор образования значительно более адекватно оценивал ситуацию: «После этой беседы профессор Дьюи подошел ко мне, взял меня за локоть, отвел в сторонку и сказал: «Я все-таки думаю, что мои товарищи задавали не совсем удачные вопросы; не думайте, что я согласен с тем смыслом, который был вложен в них моими товарищами. Затем я хочу

вам сказать, что по окончании мировой войны я все время посещал те страны, где произошла революция. Я был два года в Китае, по приглашению Сун Ят-сена; я был в Мексике, был в Турции и теперь приехал к вам, где я надеюсь понять то основное, что вы здесь делаете» [Шацкий, с. 43].

Затем американцев, высказавших желание «посетить деревню и познакомиться с деревенской работой», С. Т. Шацкий повез в Калужскую область. Ехали в общем дачном вагоне, С. Т. Шацкий вел долгую беседу с Д. Дьюи. Рассказывая об этой беседе, он писал: «Я подсел к профессору Дьюи и затеял с ним долгий и интересный разговор относительно самого существа американского и русского воспитания. В этом разговоре можно было бы отметить несколько интересных замечаний американского ученого... Профессор Дьюи является одним из деятелей, разрабатывавшим вопрос [о pragmatistской педагогике, педагогике действия]. С этой точки зрения я просил его объяснить мне, как он оценивает американские условия жизни, поскольку они основаны на капиталистических производственных отношениях, как он оценивает их с точки зрения демократического воспитания будущего человека, ибо эти отношения, основанные на прибавочной стоимости на товары, на купле-продаже, не могут не вызвать интереса к конкуренции к обогащению, к защите своего добра. «Да, — отвечал Дьюи, — это все у нас есть, но мы подвергаем эти условия серьезному анализу и ищем выходов. Например, сейчас у нас весьма сильно пропаган-

дируется стабилизация товарных цен, и никакому покупателю, пришедшему в магазин купить нужную ему вещь, при стабилизации и в голову не приходит заподозрить продавца в том, что он желает нажить с него лишнее. Всякий купец, всякий продавец должен получать ту норму прибыли, которая определена ему обществом. К этому мы и стремимся и в этом видим значительное улучшение социальных противоречий». «Но не находите ли вы, — спрашиваю я его, — что ваши капиталисты считут такую стабилизацию вмешательством в их личные дела?». «Да, — отвечает Дьюи, — пока это так, но постепенно наши капиталисты должны будут признать все выгоды более разумного и справедливого социального строя». «Итак, — говорю я, — вы думаете, что они покоятся, признают все свои грехи и откажутся от всех своих капиталов?» На это Дьюи засмеялся и заметил: «Во всяком случае, это будет не так-то скоро» [Шацкий, с. 43–45].

После первого знакомства с детской колонией и посещением нескольких деревень С. Т. Шацкий спросил членов американской делегации о полученных ими впечатлениях. Ответ для себя он получил весьма неожиданный: «К моему удивлению, самыми интересными оказались те отношения, которые дети проявляли повсюду, — простые товарищеские отношения между учителями и учениками. Выяснилось, что у них, в Америке, дети стоят от взрослых гораздо дальше. Это замечание меня до некоторой степени поразило, потому что то, что приходится читать об американской

школе, американском воспитании, заставляет думать о несколько других отношениях. Также поразила американцев и непосредственность наших детей, их радущие, их удивительное гостеприимство» [Шацкий, с. 45].

Далее знакомство иностранных гостей с сельским отделением первой опытной станции продолжилось: «Для американцев был у нас организован доклад о том, что делается в нашей школе и колонии; доклад этот был сделан двумя учениками. Затем дети-колонисты показывали американцам, разделенным на отдельные группы, свое помещение и хозяйство. К удивлению американцев, они задавали им довольно большое количество вопросов, указывавших на большой интерес наших детей к загранице. После этого дети устроили американцам концерт и в заключение танцы, причем американцы все время просили показать им что-нибудь русское, и как раз танцы, в особенности казачок, произвели на них сильное впечатление. По окончании вечера, проведенного с детьми, Дьюи просил им передать, что дни, проведенные здесь, он считает самыми интересными из всего своего путешествия» [Шацкий, с. 45].

Американская делегация находилась в деревне три дня. В заключение ее пребывания была организована беседа членов делегации с местными учителями. Рассказывая об этой встрече, С. Т. Шацкий писал: «Первый вопрос, вокруг которого загорелись довольно большие споры, был такой: мы в Советской России хотим воспитывать строителей социализма и борцов за него, а кого хотите воспитывать вы

в Америке? Надо заметить, что американская группа, их было 15 человек, была далеко не однородна. Очевидно, между ними внутреннего соглашения было мало, и поэтому вопрос наших учителей привел их в сильное замешательство и сформулировать общий ответ в данных условиях было довольно трудно. Один из профессоров, весьма почтенных лет, сказал, что классы и классовая борьба — это только у вас в России, у нас в Америке ее нет. Тут наша молодежь не выдержала и засмеялась, что было довольно неловко по отношению к гостям. После этого Дьюи поправил своего коллегу и сказал: «Не то что их у нас нет, они, конечно, есть, но мы хотим, чтобы их не было». Так надо понимать этот ответ. В общем, беседа эта прошла довольно напряженно, и сформулировать, сделать выводы найти какой-нибудь путь для делового обмена мыслей было весьма трудно» [Шацкий, с. 45–46].

После возвращения в Москву С. Т. Шацкий вновь общался с членами делегации: «Я встретился еще с американцами у них в гостинице, и на мой вопрос о том, какое теперь они выносят впечатление о нашей работе, Дьюи сказал, что лично он провел время здесь с большим интересом и он должен сознаться, что это путешествие является действительно самым интересным из всех его прежних путешествий. Конечно, трудно будет в Америке говорить о всем том, что он здесь видел, трудно потому, что американцам почти невозможно понять условия русской жизни, но тем не менее он считает своим долгом, как бы это не было неприятно его соотечес-

твенникам, рассказать Америке о своих впечатлениях. Одна из собеседниц-американок высказала чрезвычайно знаменательную, с моей точки зрения, мысль: «Вы здесь очень много ищете, стараетесь добиваться серьезных вещей, а у нас в Америке этого гораздо меньше, потому что у нас все есть, нам ничего не нужно». «Значит,— делаю я вывод,— мы — страна будущего; так я должен понимать ваши слова³» — «Да, конечно, у вас педагогическая работа имеет гораздо больше интересных оснований, чем у нас. Мы не умеем организовывать, мы снабжаем наши школы хорошим оборудованием, но мы не видим в нашей работе такого энтузиазма, который замечаем у вас». Прощаясь, мы обменялись с профессором Дьюи портретами. На своей маленькой фотографической карточке я написал, что надеюсь, что по приезде в Америку Дьюи благодаря своему чуткому уму, разобравшись в наших условиях работы, будет содействовать тому, чтобы распространять у себя в Америке правильные взгляды на наши дела. Он же мне написал следующее: «Я уезжаю от вас с чувством большей симпатии к той стране, в которой возможны такие глубокие педагогические работы». Американцы обещали написать ряд статей о своих впечатлениях от поездки в Россию» [Шацкий, с. 47].

И это обещание было выполнено. Вернувшись на родину, Д. Дьюи опубликовал в журнале «The News Republic» серию статей о впечатлениях, которые он получил от посещения Советского Союза, а также Мексики, Японии, Китая, Турции. Эти статьи

затем были изданы отдельной книгой¹. Раздел из этой книги, посвященной пребыванию Д. Дьюи в России, был переведен на русский язык и впервые опубликован в нашей стране в 2000 г.²

В этом разделе он, в частности, рассказал и о своем общении с С. Т. Шацким. Д. Дьюи писал: «Существующая в умах советских педагогов связь между формированием установок и склонностей с помощью семьи, экономических и политических институтов и с помощью школы может быть проиллюстрирована рассказом одного из лидеров новой педагогики³ о его жизненном пути. Первую попытку реформировать образование в России он предпринял в начале нашего века, когда вместе со своим другом⁴, который был связан с университетским благотворительным учреждением в Нью-Йорке, он организовал такое же учреждение в одном из рабочих кварталов Москвы. Естественно, что они были вынуждены заниматься не-политической деятельностью в ней-

тральных сферах организации детских клубов, досуга, охраны здоровья и т. п., фактически в тех же областях, что и наши аналогичные заведения филантропического типа. Но даже в этих областях они встречали постоянное сопротивление и помехи со стороны властей. Например, педагог, рассказавший эту историю, одним из первых начал развивать в России футбол и в результате провел несколько месяцев в тюрьме, ибо власти были убеждены, что у этой игры может быть единственная цель: тренировать молодых людей бросать бомбы поточнее! ... (В 1911 г., стремясь расширить поле деятельности, он организовал педагогическую экспериментальную площадку в деревне, в 80–100 милях от Москвы, получив помощь и поддержку от состоятельных русских либералов. Как мне рассказали, эта школа строилась на сочетании толстовской версии руссоистской доктрины свободы и идеи о воспитательном значении производительного труда, почерпнутой из американских источников)⁵.

¹ Dewey J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico China Turkey. New York: New Republic, 1929. 268 p.

² Дьюи Д. Впечатления от Советской России / пер. с англ. // История философии. № 5. М.: ИФРАН, 2000. С. 224–269.

³ Здесь и далее Д. Дьюи пишет о С. Т. Шацком, часто не называя его имени.

⁴ Д. Дьюи имеет в виду А. У. Зеленко (1871–1953), который в 1903–1904 гг., посетив Америку, ознакомился с работой школ и деятельностью селементов. Вернувшись в Россию, он совместно со С. Т. Шацким и Л. К. Шлегером, в 1905 г. начал работу по созданию воспитательных учреждений для детей. Впоследствии А. У. Зеленко стал близким сотрудником С. Т. Шацкого во всех его педагогических начинаниях. Он, в частности, работал на Первой опытной станции Наркомпроса, а в 1928 г. участвовал во встречах с Д. Дьюи и выступал в качестве переводчика.

⁵ Дьюи Д. Впечатления от Советской России / пер. с англ. // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009. С. 141–179. С. 158–159. Далее все ссылки на эту работу Д. Дьюи будут даваться в тексте в квадратных скобках с указанием страниц по данному изданию.

По мнению Д. Дьюи, «та история имеет глубокий исторический смысл для прояснения факторов, предопределивших суть Советской системы образования. Но ее главное значение зависит от дальнейшего развития событий. Особенно показательно воздействие на сознание педагогов-реформаторов постоянного сопротивления властей даже самим умеренным и неполитическим попыткам реформировать систему образования и улучшить условия жизни рабочего населения. Педагог, о котором я говорю, начинал как реформист либерального толка, причем далеко не радикального направления, а как конституционный демократ. Он работал, верил и надеялся, что школа, давая образование и воспитание нового типа, может мирно и постепенно произвести необходимую трансформацию в других институтах. Его превращение из педагога-реформатора в убежденного коммуниста является символом современной ступени всего советского педагогического движения. В первую очередь здесь сыграл свою роль тот поразительный факт, от которого невозможно отмахнуться, что все прогрессивные реформаторские попытки, которым всячески препятствовал царский режим, получили активную и официальную поддержку со стороны большевистского режима, факт, несомненно повлиявший на многих либерально настроенных интеллигентов и заставивший их пойти на сотрудничество с большевистским правительством. Один из них, не являющийся членом партии, сказал мне, что он считает трагической ошибкой тех интеллигентов, которые отказа-

лись от какого-либо сотрудничества с новым правительством. Они свели к нулю свои собственные возможности и лишили Россию помощи в тот момент, когда она больше всего в ней нуждалась. Сам он обнаружил, что нынешнее правительство расчистило путь как раз для того дела, которое он вынашивал при старом режиме и реализация которого была практически невозможной из-за его сопротивления, и что, хотя он не был коммунистом, к его советам и даже к его критике прислушивались, поскольку власти убедились в искренности его стремления к сотрудничеству. Несмотря на ограниченность моего опыта в этом отношении, могу добавить, что видел либерально настроенных интеллигентов, одни из которых вели политику, которую он осуждал, другие — ту, которую он советовал. И нет на земле более несчастного и бесплодного класса, чем первые, и более живого и счастливого, невзирая на жестко ограниченные экономические условия, жилье, жалование и т. д., чем вторые» [Дьюи, с. 159–160].

Далее Д. Дьюи писал, размышляя о своих встречах со С. Т. Шацким: «Второй фактор, способствовавший трансформации взглядов педагога (чью историю я считаю типичной и весьма символичной), выводит нас за рамки реформистских и прогрессивных идей и заставляет обратиться к собственно коммунизму. Я уверен, что на этот фактор любой коммунистический педагог укажет скорее, чем на тот, о котором я только что говорил. Невозможность реализации педагогических целей из-за эконо-

мических причин занимала в истории превращения педагога-реформатора в коммуниста гораздо большее место, чем явная и совершенно определенная политическая и правительенная оппозиция. Фактически последняя упоминалась лишь в качестве неизбежного побочного продукта социально-экономических обстоятельств. Как говорил этот педагог, существует два типа воспитания — в широком смысле и в узком. Воспитание в узком смысле дается в школе, в широком смысле, оказывающее наиболее существенное воздействие, дается реальными условиями жизни, особенно в семье и на улице. Этот педагог обнаружил, что работа, которую он пытался делать в школе, даже в достаточно благоприятных условиях его экспериментальной школы, сводилась к нулю воспитательным, а точнее, антивоспитательным воздействием характера и привычек мышления, порождавшихся социальным окружением. Отсюда и выросла его уверенность в том, что социальные условия и прогрессивная школа должны работать вместе, действовать в гармонии, усиливая друг друга, если бы только цели, которые ставит перед собой прогрессивная школа, постоянно не разрушались и деформировались. Вместе с ростом этой уверенности незаметно произошло его превращение в коммуниста. Он пришел к глубокому убеждению, что главной силой, препятствующей социальной реформе, осуществить которую он стремился посредством школы, были как раз эгоистические и узколичностные идеалы и методы, наложенные частной собственностью,

прибылью и стяжательством» [Дьюи, с. 161].

Общение с С. Т. Шацким позволило сделать Д. Дьюи весьма значимые выводы: «Эта история поучительна в силу ее типичности, приобретающей символический характер, и ее продолжение приводит нас к описанию конкретной деятельности советской школы. Под влиянием педагога, о котором я рассказывал (оно оказалось достаточно сильным), содержание, методы обучения и дух школьного управления и дисциплины рассматриваются как пути гармонизации конкретных социальных условий, принимая при этом во внимание местные различия и деятельность школы. Мои контакты не были продолжительными, чтобы дать адекватную картину структуры и методов данной работы (даже если бы рамки рассказа мне позволили писать подробнее), но ее общий дух все-таки можно передать. Во время переходного режима учитель не может рассчитывать на образование в широком смысле, чтобы сформировать какими-то целостными и подлинными средствами нужное коллективистское и кооперативное мышление. Традиционные обычаи и институты крестьянина, его маленькие полоски земли, трехполье, влияние семьи и церкви в совокупности автоматически работают на создание в нем индивидуалистической идеологии. Несмотря на большую склонность городского рабочего к коллективизму, его социальная среда тоже во многих отношениях действует на него неблагоприятно. Отсюда и вытекает самая главная задача школы — противо-

стоять и попытаться трансформировать эти порождаемые домашними и социальными условиями тенденции, которые сильны даже при нынешнем, номинально колlettivistском режиме. Чтобы решить эту задачу, учителя в первую очередь должны очень детально и точно знать условия, в которых живут ученики, и таким образом уметь объяснить и понять привычки и поступки ученика в школе в свете этих условий, и не в общих чертах, а столь же определенно, сколь опытный терапевт ставит диагноз болезни, исходя из порождающих ее условий, с которыми он имеет дело. Поэтому этот педагог называл свою философию “социальным бихевиоризмом”. Все, что он наблюдал, — способ ведения сельского хозяйства, орудия труда, конструкция домов, домашний быт, церковь и т. п. — заставляло его задаваться вопросом о их возможном воздействии на поведение людей. С другой стороны, учитель, сталкиваясь с любым нежелательным поведением ученика, стремился выявить его социальную обусловленность. Эта идея, сколь бы ясной она ни была в абстрактном изложении, конечно, останется пустой без специальной методики ее реализации. И как раз одной из наиболее интересных инноваций, с которой я познакомился, является методика, созданная в помощь учителям для выявления действительных условий, влияющих на учащихся в их внешкольной жизни. Я надеюсь, что кто-нибудь другой, располагая большим временем, нежели я, опишет эту методику в деталях. Здесь я могу только сказать, что она включает в себя кроме всего прочего

дискуссии по истории и географии, темы письменных работ, сочинения учащихся, а также подробное изучение в течение всего года домашнего и семейного бюджета. Совершенно независимо от какой-либо экономической теории — коммунистической или индивидуалистической — результаты работы уже имеют значительную педагогическую ценность и обещают вооружить новым и плодотворным методом педагогического исследования. Полученное таким образом знание о домашних условиях и их воздействии на поведение ... является исходным для развития методов, которые позволят школам благоприятным образом реагировать на обнаруженные нежелательные условия и усиливать действие имеющихся положительных факторов, что служит отправной точкой для их конструктивной работы» [Дьюи, с. 161–162].

Посещение Первой опытной станции Наркомпроса, общение с С. Т. Шацким произвело на Д. Дьюи огромное впечатление. Он писал: «Образование и воспитание представляют материал для поразительной иллюстрации роли эксперимента в будущей эволюции Советской России. Меньше чем в ста милях от Москвы есть район, типичный для советской сельской России, в котором находится воспитательная колония Шацкого. Она является центром для четырнадцати школ, разбросанных по ближайшим деревням, которые вместе взятые составляют экспериментальную педагогическую станцию, предназначенную для выработки материалов и методов для системы русской

сельской школы. Насколько я знаю, нигде в мире нет ничего подобного. Поскольку летняя колония работала, мы имели удовольствие посетить станцию и отметить результаты ее благотворного воздействия на деревни» [Дьюи, с. 176].

Сравнивая фрагменты из статей С. Т. Шацкого и Д. Дьюи, в которых описывается и анализируется их встреча, нетрудно заметить огромное различие в том, на что они обращают внимание, какие акценты делают при изложении событий.

С. Т. Шацкий, на протяжении многих лет боготворивший Д. Дьюи, приклонявшийся перед его педагогическими идеями, последовательно стремящийся использовать их в своей практической деятельности и в теоретических работах, весьма скрупульно рассказывает о состоявшейся встрече. С. Т. Шацкий пишет о Д. Дьюи весьма почтительно, но не более того. Он отнюдь не восхищается Д. Дьюи, не видит в произошедшем ничего выдающегося, ничем не проявляет своих возможных ярких чувств и эмоций. С чем это связано? Может быть с тем, что он хорошо знал педагогику Д. Дьюи и не почерпнул для себя ничего нового? Может быть, он ожидал от американского мыслителя услышать какие-то яркие откровения? Может быть, стущавшаяся в конце 1920-х социальная атмосфера грядущего террора не позволяла ему быть более откровенным? Здесь мы можем только гадать. Статья С. Т. Шацкого — это

небольшая зарисовка, публицистический очерк, в общем-то, абсолютно рядовой текст о совсем не рядовом событии.

Д. Дьюи, наоборот, использует материал своих бесед с С. Т. Шацким, знакомства с его педагогическим опытом для очень серьезных теоретических обобщений. Встреча с человеком, о котором прежде он никогда не слышал, помогла ему глубже понять природу того, что происходит в СССР, постичь особенности и перспективы развития советской школы. Будучи последовательным демократом и не-примиримым антикоммунистом Д. Дьюи исключительно высоко оценил то, что делал педагог-коммунист С. Т. Шацкий. Он отметил, что увидел в Советском Союзе наиболее полное воплощение своих педагогических идей, имея в виду Первую опытную станцию Нарокомпроса.

В 1928 г. С. Т. Шацкому исполнилось 50 лет. Через четыре года он будет отстранен от руководства Первой опытной станции, а еще через два года умрет от сердечного приступа, случившегося после очередной «партийной проработки». По словам Ф. А. Фрадкина, «первая публикация работ талантливого педагога появилась четверть века спустя после похорон. Только в начале 60-х гг. издается собрание его сочинений в четырех томах»¹. Сегодня педагогическое наследие С. Т. Шацкого, который был одним из самых интересных «отечественных дьюистов», все более при-

¹ Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учебн. пособие. М.: Сфера, 1995. 160 с. С. 79.

влекает к себе внимание теоретиков и практиков образования.

Д. Дьюи был на 19 лет старше С. Т. Шацкого. В момент их встречи ему было 69. Д. Дьюи прожил еще долгих 24 года. Педагогические идеи получили всемирное признание еще при его

жизни. Сегодня можно с уверенностью сказать, что дьюистский подход к образованию лежит в основе современных реформ школы практически во всех странах, в частности, найдя свое воплощения в так называемом «компетентностном подходе».

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Разработка С. Т. Шацким концепции педагогического образования (20-е годы XX века) / Е. Н. Астафьева // Теория и практика образования: история и современность: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2016.
2. Астафьева, Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.
3. Дьюи, Д. Впечатления от Советской России / пер. с англ. / Д. Дьюи // История философии. — № 5. — М.: ИФРАН, 2000. — С. 224–269.
4. Дьюи, Д. Впечатления от Советской России / пер. с англ. / Д. Дьюи // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2009. — 267 с.
5. Дьюи, Д. Демократия и образование / пер. англ. / Д. Дьюи. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.
6. Дьюи, Д. Моя педагогическая вера / Д. Дьюи // Педагогика Джона Дьюи / автор-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2010. — 178 с.
7. Корнетов, Г. Б. Джон Дьюи / Г. Б. Корнетов // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2009. — 139–141.
8. Корнетов, Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53.
9. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики: учебн. пособие / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. — М. : Сфера, 1995. — 160 с.
10. Шацкий, С. Т. Американские педагоги у нас в гостях // Пед. соч.: в 4 т. / С. Т. Шацкий — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. — Т. 3. — С. 206–214.
11. Шацкий, С. Т. Американские педагоги у нас в гостях // Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы: Избр. пед. произв.: в 2 т. — М. : АСОРУ, 2011. Т. II. — С. 41–48.
12. Шацкий, С. Предисловие / С. Шацкий // Дьюи Д. Введение в философию воспитания / пер. с англ. — М. : Работник просвещения, 1921. — С. 3–6.
13. Юлина, Н. С. Об очерке Джона Дьюи «Впечатления о Советской России» / Н. С. Юлина // История философии. — № 5. — М. : ИФРАН, 2000. — С. 270–275.
14. Dewey J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico – China Turkey. New York: New Republic, 1929. — 268 p.



К. А. Маслинский

ИСТОКИ ПИОНЕРСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ: ОТМЕНА И ВОЗВРАЩЕНИЕ НАКАЗАНИЙ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ¹

УДК 94(371.543)

ББК

В статье обсуждаются исторические условия, способствовавшие формированию характерной для советской школы 1950-х – 1980-х гг. системы дисциплинарного давления, использующей детский коллектив. Такое педагогическое давление зачастую принимало формы пионерской и комсомольской работы с отстающими и нарушителями дисциплины. Предложена гипотеза, что отмена школьных наказаний в 1918 году и специфика социокультурного контекста 1920-х привели к отработке и последующей институционализации механизмов делегирования дисциплинарных функций детским коллективам.

Ключевые слова: советская школа; дисциплинарные практики; коллектив.

K. Maslinsky

THE BEGINNINGS OF PIONEER DISCIPLINE: THE ABOLITION AND RESTORATION OF PUNISHMENTS IN SOVIET SCHOOL

System of disciplinary action involving children's collective is a widely recognized characteristic feature of Soviet school pedagogy. A common form in which a disciplinary pressure was channeled through the children's collective was work with academically unsuccessful and misbehaving children by young pioneers and komsomol. In this paper the historical conditions that enabled the formation of this system are discussed. I argue that the prohibition of school punishments in 1918 in the social and cultural context of 1920s led to the development and further institutionalization of the mechanisms for delegating the disciplinary functions to children's collectives.

Key words: Soviet school; disciplinary practices; collective.

¹ Публикация подготовлена в рамках научного проекта РГНФ N 16-06-50098.

Разнообразные формы педагогического давления, в которых школьники вовлекались в дисциплинарные действия против своих же товарищей, — одна из узнаваемых черт советской школы. Самая центральная из таких форм давления, если судить по частотности упоминаний в педагогической литературе, а также по репрезентациям в художественной литературе и кино, — порицание провинившегося на классном, пионерском или комсомольском собрании. Значение этой дисциплинарной тактики для понимания специфики советского школьного воспитания становится очевидным, если обратиться к взгляду внешнего наблюдателя. Ури Бронfenбреннер, американский психолог, проводивший исследования в школах СССР в конце 1960-х годов, описывает эпизод, где он, рассказывая советским учителям, что в американской школе коллектив никак не используется в дисциплинарных целях, услышал от них недоуменный вопрос «Как же вы поддерживаете дисциплину?».¹

Для западных наблюдателей и исследователей 1950-х – 1960-х со-лидаризация школьников с дисциплинарными действиями учителей против своих товарищей выглядела, пожалуй, самой характерной отличительной чертой системы советского школьного воспитания. Особенно выразителен

был контраст со школьной системой США, где солидарность с товарищами была для школьников одним из главных ресурсов для противостояния авторитету учителей.²

В советской и постсоветской историографии распространение в советской школе дисциплинарных практик, опирающихся на детский коллектив,очно и однозначно связывается с педагогической системой А. С. Макаренко. Признавая роль идей и программных текстов Макаренко в формировании педагогического языка для описания дисциплинарной роли коллектива, я тем не менее хотел бы обратить внимание на существование иных, структурных условий, поддержавших возникновение и дальнейшее закрепление дисциплинарных практик, вовлекающих в дисциплинарное действие других учеников. Для понимания этих структурных условий необходимо обратиться к истории официального регулирования школьной дисциплины в первые десятилетия советской власти.

Официальная история школьных наказаний складывается из требований, предписаний и рекомендаций в официальных документах и педагогической литературе. Хотя сами по себе эти тексты не говорят ничего о фактических дисциплинарных практиках, они составляют важную точку отсчета

¹ Бронfenбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. М.: «Прогресс», 1976. С. 38–39.

² Bronfenbrenner U. Response to pressure from peers vs adults among soviet and American school children // International Journal of Psychology. 1967. Т. 2. № 3. С. 199–207.; Bronfenbrenner U. Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Т. 15. № 3. С. 179.

и социальный контекст для их описания, так как фиксируют формы дисциплинарного действия, одобрявшимися в этот период экспертами (педагогами и чиновниками Министерства просвещения).

В политическом и педагогическом дискурсах советский взгляд на систему школьных наказаний формировался в диалоге с дореволюционной школой, которая оставалась актуальным источником для сопоставления, отрицания и заимствования не менее чем до конца сталинской эпохи. Так, официальная история наказаний в советской школе начинается с отрицания дореволюционных дисциплинарных практик — декларативной отмены любых наказаний в школе в «Положении о единой трудовой школе» в 1918 году¹. Естественно, эта декларация не могла привести к исчезновению дисциплинарных практик не только из школьной повседневности, но даже и из педагогического дискурса. На протяжении 1920-х в педагогике разворачивается дискуссия о необходимости школьных наказаний². В 1930-е гг. в официальных постановлениях советской власти о школе наказания постепенно восстанавливались в правах параллельно с восстановлением правил поведения и других черт дореволюционной школы. Однако период официальной отмены

не прошел для системы школьных наказаний бесследно и сказался на той форме, которую она приняла впоследствии. Мне представляется, что ключ к пониманию трансформаций в системе школьных наказаний в раннесоветский период в том, что их отмена подорвала легитимность дисциплинарных практик учителей, лишив их официального государственного одобрения. Школьной дисциплине нужны были другие основания легитимности, и в 1920-е они были найдены.

В официальной концепции единой трудовой школы установление порядка в школе представлялось естественным следствием правильной постановки всего школьного дела: разумный режим, увлекательное преподавание и т. д., — принудительные меры в этих условиях просто не нужны. Эта риторика воспроизводит модели, уже разработанные в дореволюционной либеральной педагогике: отрицание дисциплины как самостоятельной области педагогики, отдельной от воспитания и обучения.

Словом, дисциплина в школе только и имеет смысл, как составная часть или, вернее, элемент воспитания. Взятая же отдельно от него, практикуемая в школе, как нечто самостоятельное, она является здесь нередко нелепым насилием над детскойатурой, не

¹ Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. С. 133–137; Устав единой трудовой школы. Декрет СНК РСФСР от 18 декабря 1923 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=18588> {дата обращения: 23.08.2014}.

² Гордин Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. М.: Педагогика, 1971. С. 27–35.

только не ведет к желаемой цели, но вредит делу правильного воспитания и сопровождается печальными жертвами¹.

В советском педагогическом дискурсе необходимость объяснить механизмы установления порядка в отсутствие явных мер принуждения привела к распространению и укреплению термина *сознательная дисциплина*. Сознательная дисциплина противопоставлялась буржуазной принудительной дисциплине как самостоятельное следование установленным социальным нормам, основанное на осознании их полезности, а не страхе наказания². Иными словами, ребенок в отсутствие прямого принуждения учителем должен дисциплинировать себя сам. Постепенно этот термин стал «товарным знаком» советской школьной дисциплины, охватывая и обосновывая все сложившиеся в ней практики. К концу 1930-х годов для советских авторов, писавших об эпите «сознательная», контекст фактически утрачивает мотивирующую семантику самодисциплинирования и становится равнозначен атрибути *«советская»*, так что в рамках педагогической традиции даже возникает

рефлексия об отказе от этого эпитета: «Некоторые товарищи полагают, что наступил момент, когда следует совсем устраниТЬ наименование “сознательная дисциплина”, а говорить просто о воспитании дисциплины»³. Однако для официальной советской педагогики «сознательная дисциплина» оказывается слишком значимой этикеткой, и термин продолжает употребляться и после войны⁴.

Однако на уровне повседневной практики школ отмена наказаний означала не введение новых, «сознательных» дисциплинарных практик (слишком пока умозрительных), а только запрет старых. Одна из практических адаптаций к этой ситуации, найденная школами, — делегирование дисциплинарных функций тем агентам, которые не выступали в дисциплинарной роли в дореволюционной школе и потому не попадали в фокус запрета. Наиболее удобными новыми агентами школьной дисциплины в контексте изменений в социальной организации школ в 1920-е оказались ученическое самоуправление и новые общественные организации — комсомол и пионерия. Характерные для 1920-х высокий символический ста-

¹ Сиповский В. Д. К вопросу о школьной дисциплине. СПб.: Типография училища глухонемых, 1891. С. 2.

² Брюнели Е. Л. О воспитании сознательной дисциплины у учащихся. Л.: Изд-во ленгорно-но, 1933.; См. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмакова. М.: Педагогика, 1986. С. 187.

³ Каиров И. А. К вопросу об укреплении дисциплины в школе // Советская педагогика. 1943. № 7. С. 21–26, С. 22.

⁴ Дмитриев Н. С. 7-я лекция. Воспитание сознательной дисциплины. Ставропольский государственный педагогический институт, 1948.; Моносзон Э. И. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся. М.; Л.: Издательство АПН РСФСР, 1947.; Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников / под ред. И. С. Марьенко. М.: Просвещение, 1982.

тус детей в политическом дискурсе и высокая степень их социальной автономии¹ послужили условиями, обеспечившими легитимность детского коллектива как школьного дисциплинарного агента.

Перенос дисциплинарных функций детскому самоуправлению был непосредственно санкционирован официальным педагогическим дискурсом. Но когда идеологи советской педагогики заметили сопутствующий ему «контрабандный» перенос дисциплинарных практик, это оказалось поводом для критики и рефлексии:

«Просматривая педагогическую прессу, можно думать, что с этим вопросом вполне справились, что мы действительно через органы самоуправления учим детей жить и работать коллективно, а практика школ свидетельствует о другом — о том, что вопросы дисциплины настолько остро стоят, что требуют даже вмешательства в это дело президиума губисполкома (как это имело место в Москве); что, взвалив на плечи учащимся тяжесть вопроса о поведении, порядке и дисциплине, мы превращаем органы самоуправления в органы дисциплинарного взыскания [курсив мой — К. М.]; что учащиеся неправляются с этой работой и «передают» нарушителей дисциплины сначала «на учком», а потом все чаще и чаще и «на школьный совет»².

Показательно, что именно дисциплинарные практики детских коллективов становились объектом умолчания в официальной педагогической печати:

Характерной чертой всех выскакиваний по вопросу о содержании деятельности школьного самоуправления является также недоговоренность по существу того вопроса, которым фактически занимаются органы самоуправления, по вопросу о дисциплине и о мерах воздействия по отношению к учащимся, нарушающим установленные правила и нормы поведения. Кроме сухого перечня обязанностей тех или иных комиссий — следить за порядком, чистотой и пр., — статьи совершенно не затрагивают существа вопроса о том, какими же способами добиваются органы самоуправления этого порядка и добиваются ли. Это молчание кажется нам симптоматичным, особенно когда всматриваешься в практику школы, которая все шире и шире начинает практиковать вызов родителей, увольнение учащихся из школы за неподчинение и т. д.³

Дисциплинарные практики, которые упоминает и критикует Крупская в этом докладе, демонстрируют доступные детям в этот период инструменты прямого и косвенного давления — физического («вызов родителей», подразумевающий возможность домашних телесных наказаний; насиль-

¹ Livschiz A. Growing up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958 // 2007.

² Крупская Н. К. Организационное и воспитательное влияние школы // На путях к новой школе. 1928. № 5–6. – С. 8.

³ Крупская Н. К. Организационное и воспитательное влияние школы // На путях к новой школе. 1928. № 5–6. С. 8.

ное умывание, «вышвыривание из класса») и социального (вывешивание имен нарушителей в школе и в избах-читальнях; составление кодексов нарушений и наказаний, исключение из школы после четвертого нарушения)¹. Формы этой дисциплинарной практики по существу традиционны и воспроизводят в советском антураже дореволюционные школьные наказания. Примечательно, что на фоне критической реакции на форму этих практик в зоне умолчания в тексте Крупской остается роль взрослых, и прежде всего учителей, в оформлении этих дисциплинарных практик, равно как и сама причина их возникновения — изъятие у учителей их дисциплинарных прав.

Дальнейшее развитие школьной политики в 1930-е — 1940-е шло по пути постепенного возвращения легитимности дисциплинарного контроля в руки учителей и школьной администрации. В ходе школьных реформ 1930-х сложившееся делегирование дисциплинарных функций детскому самоуправлению закрепляется законодательно в постановлении ЦК в 1931 году: «...поставить работу органов детского самоуправления в школе та-

ким образом, чтобы она была главным образом направлена на повышение качества учебы и укрепление сознательной дисциплины в школе»².

Параллельно этому в начале 1930-х идет процесс объединения пионерской организации со школой, в ходе которого по уже отработанной на школьном самоуправлении логике пионерской организации предписываются и дисциплинарные функции. Симптомом того, насколько далеко зашел процесс слияния пионерии со школой, служит изданное в 1932 г. постановление ЦК «О пионерской организации», категорически запрещающее³ подчинять пионерскую работу школьным задачам⁴. Принципиальное отличие этих и последующих документов от риторики 1920-х состоит в том, что роль учителя как ответственного за дисциплинарные процессы и организующего их, постепенно выходит из зоны умолчания и получает официальную поддержку, что происходит на фоне общей реставрации авторитета учителя⁵.

В итоге к моменту «реставрации» в середине 1930-х традиционной модели школьной дисциплины, происходившие в 1920-е вынужден-

¹ Там же. С. 3–11.

² О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б). 25 августа 1931 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. С. 156–160, С. 160.

³ Как показала дальнейшая история пионерской организации, этот призыв остался безрезультатным.

⁴ О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации). Постановление ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 г. // Директивы и документы по вопросам пионерского движения / под ред. В. С. Ханчин. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – С. 49–56.

⁵ Ewing E. T. Restoring teachers to their rights: Soviet education and the 1936 denunciation of pedology // History of Education Quarterly. 2001. Т. 41. № 4. С. 471–493.

ные трансформации дисциплинарной практики, уже привели к расширению сферы дисциплинарного действия, во главе которой снова встал учитель. Проиллюстрировать трансформации сферы дисциплинарного действия удобнее всего на официальных документах, явно очерчивающих эту сферу в самых общих формулировках.

Первая формулировка, ограничивающая сферу дисциплинарного в школе, обнаруживается в тексте Положения о единой трудовой школе (1918).

Короче говоря, *коллективный производственный труд и организация всей школьной жизни должны воспитывать будущих граждан Социалистической Республики* [курсив мой — К. М.]¹.

Результат трансформации этой сферы можно проследить в текстах приказов министров просвещения об укреплении дисциплины 1944 и 1951 годов. Приведу фрагменты обоих документов для сравнения:

...Дисциплина учащихся воспитывается всем содержанием работы школы и общим ее укладом: умелым преподаванием учебных предметов, строгим режимом всей школьной жизни, неуклонным соблюдением

каждым школьником «Правил для учащихся», сплоченной организацией детского коллектива, разумно применяемыми мерами поощрения и наказания. *Ведущая роль в этом деле принадлежит учителю* [курсив мой — К. М.]².

...Сознательная дисциплина учащихся воспитывается всем содержанием работы школы: умелым преподаванием учебных предметов, *правильной постановкой внеклассной и внешкольной работы*, строгим режимом всей школьной жизни, неуклонным соблюдением каждым школьником Правил для учащихся, сплоченной организацией детского коллектива, активным участием в учебно-воспитательной работе комсомольской и пионерской организаций, разумно применяемыми мерами поощрения и наказания, осуществлением повседневной связи школы и семьи. Таким образом, сознательная дисциплина является следствием всей суммы воздействия на учащихся, оказываемого школой совместно с родителями, комсомольскими и пионерскими организациями и всей советской общественностью [курсив мой — К. М.]³.

¹ Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. С. 133–137.

² Цит. по: Об укреплении дисциплины в школе. из приказа народного комиссара просвещения РСФСР 21 марта 1944 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1944. С. 181.

³ Цит. по: Об укреплении дисциплины в школе. Из приказа министра просвещения РСФСР № 1092 от 12 декабря 1951 г. // Справочник директора школы. Сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе / под ред. М. М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 180.

К периоду школьных реформ военного времени труд уже полностью исключен из дисциплинарной сферы, а абстрактная «организация школьной жизни» раскрывается в виде списка дисциплинарных инструментов, уже получивших в советском дискурсе свои формульные обозначения, место среди которых занимают и восстановленные в правах и названные своим именем наказания. В этот момент еще актуальна задача в очередной раз напомнить и официально подтвердить дисциплинарный статус учителя. Главное из советских нововведений в этом списке скрывается за формулой «сплоченная организация детского коллектива», отсылающей к делегированию школьникам задач дисциплинарного давления.

В слабом, несплоченном коллективе, коллективе, выступающем главным образом в качестве объекта воспитания, учащиеся будут бояться наказания со стороны администрации, родителей. В сплоченном же коллективе они будут бояться общественного мнения, воздействия со стороны самих учащихся.¹

Послевоенный период показывает дальнейшую инерцию произошедшей в 1920-е – 1930-е трансформации сферы школьной дисциплины. В приказе 1951 г. прослеживается прямое текстуальное заимствование из приказа 1944 года, поэтому особенно интересны сделанные изменения. Структура и даже порядок в списке дисциплинарных инструментов сохра-

нены, но он расширен тремя формулами: внеклассной работой, участием пионерской и комсомольской организаций и связью школы и семьи. Пионерская и комсомольская организации здесь уже явно принимают на себя дисциплинарные функции детского коллектива, а остальные два добавленных пункта официально фиксируют в дисциплинарной сфере вовлечение родителей и, по-видимому, других представителей локального сообщества. Финальная фраза приписывает роль дисциплинарного агента уже не учителю, но школе как центральному воспитательному институту советского общества² и закрепляет долю в этой роли за детскими организациями, родителями и общественностью.

Таким образом, проведенные в 1930-е школьные реформы привели к официальному возвращению в советскую школу правил поведения и наказаний в качестве дисциплинарных инструментов, однако они вернулись в измененной форме и в расширенную и иначе структурированную дисциплинарную сферу, в которой были отработаны механизмы вовлечения в дисциплинарные процедуры детских коллективов и родителей. Трансформацию официального советского понимания сферы школьной дисциплины можно считать завершившейся к началу 1950-х годов. К этому же моменту формы дисциплинарного давления детей на своих товарищей выглядят уже сложившейся системой.

¹ Организация и воспитание [школьного] ученического коллектива / под ред. И. Л. Болдырева. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959. С. 71.

² Keubart F. The political socialization of schoolchildren // Soviet Youth Culture / под ред. J. Riordan. — Hounds-mills; London: Macmillan, 1989. C. 103.

Список литературы

1. Бронfenбrenner, У. Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронfenбrenner. — М. : «Прогресс», 1976. — 176 с.
2. Брюнелли, Е. Л. О воспитании сознательной дисциплины у учащихся / Е. Л. Брюнелли. — Л. : Изд-во ленгорно, 1933. — 26 с.
3. Воспитание сознательной дисциплины. — М. : Трудрезервзат, 1949. — 32 с.
4. Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников / под ред. И. С. Марченко. — М. : Просвещение, 1982. — 159 с.
5. Гордин, Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей / Л. Ю. Гордин. — М. : Педагогика, 1971. — 200 с.
6. Дмитриев, Н. С. 7-я лекция. Воспитание сознательной дисциплины / Н. С. Дмитриев. — Ставрополь : Ставропольский государственный педагогический институт, 1948. — 12 с.
7. Каиров, И. А. К вопросу об укреплении дисциплины в школе / И. А. Каиров // Советская педагогика. — 1943. — № 7. — С. 21–26.
8. Крупская, Н. К. Организационное и воспитательное влияние школы / Н. К. Ерupsкая // На путях к новой школе. — 1928. — № 5–6. — С. 3–11.
9. Моносзон, Э. И. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся / Э. И. Моносзон. — М.; Л.: Издательство АПН РСФСР, 1947. — 197 с.
10. О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б). — 25 августа 1931 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. — М. : Педагогика, 1974. — 243 с.
11. О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации). Постановление ЦК ВКП (б) от 21 апреля 1932 г. // Директивы и документы по вопросам пионерского движения / под ред. В. С. Ханчин. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. — С. 49–56.
12. Об укреплении дисциплины в школе. из приказа народного комиссара просвещения РСФСР 21 марта 1944 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. — М. : Педагогика, 1944. — С. 180–181.
13. Об укреплении дисциплины в школе. Из приказа министра просвещения РСФСР № 1092 от 12 декабря 1951 г. // Справочник директора школы. Сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе / под ред. М. М. Дейнеко. — М. : Учпедгиз, 1954. — С. 178–187.
14. Организация и воспитание [школьного] ученического коллектива / под ред. Н. И. Болдырев. — М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959.— 496 с.
15. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмакова. — М. : Педагогика, 1986. — 288 с.
16. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная

- школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / под ред. А. А. Абакумов и др. – М. : Педагогика, 1974. – 243 с.
17. Сиповский В. Д. К вопросу о школьной дисциплине / В. Д. Сиповский. – СПб. : Типография училища глухонемых, 1891. 47 с.
18. Устав единой трудовой школы. Декрет СНК РСФСР от 18 декабря 1923 г. [Электронный ресурс]. URL: [= {дата обращения: 23.08.2014}.](#)
19. Bronfenbrenner U. Response to pressure from peers vs adults among soviet and American school children // International Journal of Psychology. 1967. T. 2. № 3. C. 199–207.
20. Bronfenbrenner U. Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. T. 15. № 3. C. 179.
21. Ewing E.T. Restoring teachers to their rights: Soviet education and the 1936 denunciation of pedology // History of Education Quarterly. 2001. T. 41. № 4. C. 471–493.
22. Keubart F. The political socialization of schoolchildren // Soviet Youth Culture / под ред. J. Riordan. Houndsills; London: Macmillan, 1989. C. 103–121.
23. Livschiz A. Growing up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958 // 2007.



Н. П. Юдина

ДОМ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА – ГРАНДИОЗНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

УДК 37.01

ББК 74.03 (2Р)

В статье рассказывается об истории создания и работе уникального образовательного учреждения – Доме свободного ребенка. В основе его деятельности лежала теория воспитания, разработанная К. Н Вентцелем. Деятельность Дома свободного ребенка представлена как длительный педагогический эксперимент, в ходе которого доказывалась возможность реализации идеалосообразных педагогических идей.

Ключевые слова: Дом свободного ребенка; теория свободного воспитания; педагогический эксперимент.

N. Yudina

FREE CHILD HOME – AN IMMANSE PEDAGOGICAL EXPERIMENT

The article tells about the history and the work of the unique educational establishment – the Free Child Home. The theory of the education developed by K. N. Wentzel was laid at the base of it. The activity of the Free Child Home is being presented as a long pedagogical experiment, where the possibility of implementing of pedagogical ideas corresponding to the ideal was being proved.

Key words: Free Child Home; the theory of free education; pedagogical experiment.

Основная проблема педагогики —
это установленные философом нормы идеального мира,
посредством соответствующего преобразования их,
воплотить, при условиях данной общественной среды,
описываемой социологом в воспитываемом субъекте,
картину душевного мира которого дает психолог.

П. П. Блонский

«1 октября 1906 года усилиями лиц, сгруппировавшимися в «Обществе друзей естественного воспитания» было создано в Москве под именем «Дома свободного ребенка» новое воспитательно-образовательное учреждение». В основу этого учреждения положены были принципы, изложенные подробно в брошюре К. Н. Вентцеля «Как создать свободную школу». Так начинается история этого уникального учреждения¹, имевшего официальное название «Детский сад М. А. Гуцевич». По сути, энтузиастами был начат грандиозный эксперимент, педагогическое значение которого выходит за пределы исторического периода его локализации. Дом свободного ребенка существовал до 1909 г. и прекратил свою деятельность, как объясняют его создатели, из-за недостатка средств и отсутствия подготовленных педагогов.

Архивные материалы², публикации и периодика³, воспоминания участ-

ников эксперимента⁴, воссоздающие картину Дома свободного ребенка, показывают, как разворачивался эксперимент.

Дом свободного ребенка имел свою предысторию. В мае 1903 г. единомышленники объединились в Комиссию по вопросам семейного воспитания при Московском педагогическом обществе. Примерно в то же время возникла идея создания семейного детского сада: было решено поочередно на дому у разных семей собирать детей для «разумного досуга». Так возник детский сад М. Станиловской, который существовал до 1906 г.

Вскоре такое течение дел перестало удовлетворять членов сообщества. Летом 1906 г. они обратились через прессу к родителям г. Москвы с приглашением участвовать в организации семейной школы. Откликнувшихся было очень много. Одни сочувствовали начинавшемуся делу, дру-

¹ Научный архив РАО. Ф.23. Оп.1. Ед. хр. 11.

² Научный архив РАО. Ф. 23. Опись 1. Ед. хр. 33.

³ Горбунов-Посадов И. И. Заметки о московском «Кружке совместного воспитания и образования детей» и «Детском саде М. А. Гуцевич» // Свободное воспитание. 1907–1908. № 7. С. 101–112; Искашение новых путей для детского воспитания и образования // Свободное воспитание. 1907–1908. № 7. С. 7–90; М. К. Опыт семейной школы // Свободное воспитание. 1907–1908. № 1. С. 51–60; Яновская Э. В. Дом свободного ребенка // Вестник воспитания. 1913. № 8. С. 55–6.

⁴ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка». М. : Государственное изд-во, 1923. 84 с.

гие хотели принять участие, третий просто любопытствовали. Дом свободного ребенка принял детей 1 октября 1906 г. и существовал под разными названиями (Дом свободного ребенка, детский сад М. А. Гудевич) три года. Приобретя опыт первого года, участники создали «Кружок совместного воспитания и образования детей», призванный создавать учреждения нового типа, обобщать их практический опыт и тем самым содействовать распространению идей и становлению практики свободного воспитания.

Создатели Дома свободного ребенка начинали с нуля. В качестве результата, отнесенного по времени своего достижения на неопределенный срок, признавалась идеальная личность. Пути и методы, условия достижения результата, т. е. основные параметры педагогического процесса, предстояло искать непосредственно на практике.

Отсутствие стройной разработанной теории и технологии направило развитие Дома свободного ребенка по пути проб и ошибок.

Стремление организовать жизнедеятельность детей привело к пониманию, что время, проводимое ими в Доме свободного ребенка, должно заполняться участием в необходимом и свободно выбранном по интересам труде, учебными занятиями, развлечениями, общением. Особое внимание уделялось физическому труду как средству выявления индивидуальности детей и систематизации их знаний и умений.

Опыт первого года показал, что физический труд не выполнял тех функций, которые ему предписывались: он оставался в первую очередь обязательным, обеспечивающим жизнь сообщества (приготовление завтрака, уборка помещений, мытье посуды и т. д.), и только после этого развивающим и воспитывающим. Это связано было с невозможностью и неумением организовать должным образом занятия детей: «Всякий желающий мог заниматься с детьми, как и чем хотел. Кто-нибудь предлагал шить — вокруг него собирались дети, шившие что-нибудь; кто-нибудь читал вслух — его слушали дети, являясь у кого-нибудь охота рассказывать детям по географии, зоологии и т. п. — слушатели находились, комната наполнялась не только детьми, но и взрослыми»¹. Бессистемность, неумение организовать жизнь детей в условиях организуемого сообщества стали главной проблемой, на решение которой были направлены усилия взрослых организаторов.

Стихиально складывающееся времяпрепровождение не могло выявить в полной мере индивидуальные особенности детей. Это затруднение скоро приковало внимание педагогов, которые решали ее путем выявления детских запросов. Для этого устраивались собрания, на которых детям предлагали заявить «что бы им хотелось делать и знать?». Чаще всего дети отвечали: «Все интересно», — очевидно, затрудняясь дифференцировать свои интересы. Путь опроса детей не давал

¹ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С.47.

никаких или давал ложные указания относительно направления детской любознательности. Более определенное представление о детских запросах и желаниях давали детские жалобы. Дети сетовали на отсутствие в Доме свободного ребенка порядка в занятиях, просьба «настоящего» учения. «Удовлетворить вполне желание этих детей для Дома свободного ребенка было принципиально невозможно, так как для его создателей это означало бы превратить его в школу»¹.

В сфере межличностных взаимоотношений создатели сообщества исходили из необходимости установить субъект-субъектные отношения в пределах моделей «взрослый-ребенок» и «ребенок-ребенок», поэтому в начале существования Дома свободного ребенка они стремились уравнять всех в правах и обязанностях относительно друг друга. По замыслу, дети должны были участвовать в повседневном управлении школой наравне с взрослыми: они могли участвовать в работе родительских и руководительских собраний. Однако их жизненный опыт не позволял им стать полноправными субъектами управления.

Практика поставила вопрос о необходимости усиления организующей роли взрослых и в отношении «детей-деспотов». Изначально в Доме свободного ребенка предполагалось, что всякое воздействие взрослого на ребенка подавляет его волю, меша-

ет его свободному самоопределению. Единственное средство воздействия на детей, поступавших во вред, были просьбы и увещания. В таком отборе воспитательных средств проявлялась установка, предложенная К. Н. Вентцелем, которую он настойчиво отстаивал. В конце 1907 г., после года существования Дома свободного ребенка, в журнале «Свободное воспитание» он публикует обширную статью «Как бороться с проступками и недостатками детей»¹, в которой предлагает: «С злоупотреблениями свободой будем бороться путем же свободы!». И комментирует: «Если мы видим, что ребенок является маленьким деспотом и тираном, пожалеем его, поможем ему стражнуть те цепи рабства, в которых он запутался, поможем ему, пока еще не поздно, стать истинно свободным человеком! Но как же? Какой же для этого путь? Дадим ему испытать радость быть освободителем другого от той или другой формы грубого или скрытого рабства, откроем ему для этой деятельности как можно более широкое поле, и тогда идея свободы пустит такие глубокие корни в его душе, настолько проникнет в каждый уголок его сознания, что для него станут полною невозможностью те попытки нарушения свободы других, те посягновения на их права, которые он совершил раньше»³.

Препятствием в становлении воспитательной системы было отсутствие

¹ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С.51–52.² Там же. Л.48.

³ Вентцель К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907–1908. № 4. С.1–16.

³ Вентцель К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание. 1907–1908. № 4. С.5.

четко поставленной цели и стратегии приближения к идеалу; неумение педагогов адаптировать идеи свободного воспитания к реально существующим условиям. «Малейший намек на группировку детей по возрасту или развитию вызывал ряд негодуящих взглазов со стороны членов Дома: «Это не школа» — «Вы хотите принудительно делить детей на классы» — «Вы бы еще партии поставили и звонок завели» и т. п. Для многих из руководителей вести занятия при таких условиях оказывалось совершенно невозможно, и они уходили»¹.

Отсутствие системности в Доме свободного ребенка обострило поиски в этом направлении. Необходимо было установить связь между всеми занятиями, сообща вести более объединенную как образовательную, так и воспитательную работу. «Решено было для большей связи учебных занятий с производительным трудом и для более целесообразной его постановки пригласить вполне интеллигентного руководителя мастерской, по возможности, владеющего знанием нескольких ремесел»².

Постепенно выявлялось как ведущее противоречие между правом детей на выбор занятий и принципом свободного выбора и невозможностью обеспечить выбор; между необходимостью строить работу, исходя из индивидуальности, и неумением выявить индивидуальность каждого ребенка.

В логике его разработки родилось решение установить расписание, при

котором дети могли бы всегда иметь какое-нибудь занятие, сохраняя за собою право свободного выбора их, ввести плату за преподавательский труд, прикладывать все старания к выбору наиболее компетентных руководителей, избрать одно лицо для заведования Домом свободного ребенка, для наблюдения за порядком и для объединения воспитательных приемов; поставить «вообще дело воспитания и образования на большую высоту», выработав для этого общие приемы; наконец, обзавестись прислугой для поддержания большей чистоты и порядка.

Таким образом, первый год существования показал, что принципы свободного воспитания, несущие позитивные возможности, в их крайней неадаптированной форме, как они представлены в концепции К. Н. Вентцеля, представляют собой декларацию, требующую своего пересмотра, перемещения в сторону умеренных гуманистических позиций. Однако для самого теоретика это пока не было ясным. Анализируя деятельность Дома свободного ребенка, он связывает его неудачи с субъективными факторами. Такими он считал отсутствие необходимой трудовой атмосферы, наличие ничем не заполненного детского времени, неумение взрослых организовать наблюдение за детьми и выявлять их интересы. Главную же причину неудач К. Н. Вентцель видит в «отсутствии дружеской солидарности» взрослых³.

¹ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 47–48.

² Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 57.

³ Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33. Л. 7.

Второй год Дома свободного ребенка начался с четкой рекомендации К. Н. Вентцеля: «Надо добиваться полной духовной близости, полной солидарности, надо добиваться искренних прямых отношений, надо добиваться той дружбы, которая сделала бы возможным согласие¹. Важность этого требования объясняется верой К. Н. Вентцеля в закономерность спонтанного и организованного движения человечества к достижимому гармоничному сообществу; поэтому и перспектива Дома свободного ребенка, рассматриваемого им как модель общества будущего, связывалась в первую очередь с формированием идеальных отношений.

Второй год развития эксперимента ознаменован практическим поиском новых методов, приемов и форм организации детского коллектива. Достижения практики не всегда совпадали с концептуальными положениями и в значительной степени корректировали их. Так, интуитивно реализованный и теоретически доказанный деятельностный характер развития и воспитания позволил в концепции свободного воспитания и в модели Дома свободного ребенка выдвинуть на первое место труд, сопрягая с ним общение. Практика уравняла физический труд, познание и общение. Признавая свободу главным принципом, взрослые стремились «искоренить привычную уже для некоторых детей свободу безделья»². Налагая вето на право каждого в отдельности, бездельничая, мешать другим, руководительская ко-

миссия (орган управления — Н. Ю.) прилагала усилия «к уничтожению безделья коллективного».

Таким образом, свобода постепенно лишалась своего абсолюта и превращалась в условие дифференциации деятельности в соответствии с детскими интересами. Надо отметить, что и К. Н. Вентцель, и его единомышленники никогда не подменяли свободу произволом и говорили о праве каждой личности на выбор своего поведения и добровольном подчинении нормам социального сосуществования.

Мы говорили, что воспитание К. Н. Вентцель рассматривал как спонтанный процесс саморазвития и самовоспитания личности, в котором взрослый — помощник ребенка. В Доме свободного ребенка возникла тенденция к превращению его в организованный процесс. Она проявилась во введении гибкого расписания, первоначально обязательного для взрослых; в стремлении систематизировать учебный материал; в поисках более определенных, чем детский интерес, критериев для его отбора; в поисках методов обучения и воспитания.

Утверждение тенденции шло пока осторожно; практический опыт и теория в это время сосуществовали, взаимодействуя, а вектор взаимодействия был направлен от практики к теории: практика ставила педагога перед необходимостью обдумывать план своих уроков, программу всего курса, согласовать ее с другими занятиями и т. д. И в то же время чутко относиться к интересам детей, уклоняться в сто-

¹ Там же. Л.7.

² Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С.58.

рону от своего плана ради ответов на вопросы детей, жертвуя ради этого своими намерениями.

Практика показала и то, что дети не могут серьезно обсуждать мотивы, по которым им неинтересен данный предмет преподавания, обыкновенно они подчиняются внешним впечатлениям. Это заставляло преподавателей, порой бессознательно, стремиться к «занимательности» и жертвовать серьезностью и системностью знаний и самостоятельностью умственной работы детей. Поэтому рядом с принципом интересности вставал принцип полезности, требовавший как пробуждения любознательности у детей, так и усвоения ими известного знаний, выработки у них способности и привычки работать самостоятельно.

Решая вопросы воспитания в «узком» смысле, взрослые решили формировать в детях осознание своих обязанностей. Из множества средств воспитания было принято одно — детское собрание. Решения детских собраний оказывали на самых необузданых детей сдерживающее влияние.

Во главе Дома свободного ребенка все так же стоял коллегиальный орган взрослых и детей. Однако функции их разделились: дети разрешали возникающие в своей среде конфликты, а взрослые решали вопросы педагогического процесса. Однако и среди них произошло распределение ролей: возникшая, в дополнение к Педагогическому бюро, руководительская комиссия стала заниматься поисками методов обучения и воспитания.

Изменения, произошедшие в Доме свободного ребенка во второй год его существования, показали, что механизм развития учреждения возник и определился внутри самого учреждения. Если первоначально воплощался в жизнь нарисованный идеал воспитательного учреждения, то теперь развитие стимулировалось несоответствием реального положения дел представлениям о должном и возможном в данных реальных условиях.

Оценки опыта второго года, сделанные теоретическим руководителем — К. Н. Вентцелем — и участниками эксперимента, не совпадали. Так, М. М. Кистяковская пишет: «Общая атмосфера Дома свободного ребенка во второй год изменилась к лучшему: вместо хаоса первого года можно было наблюдать бодрое, рабочее настроение. Дети еще из первого года вынесли чрезвычайную охоту и любовь к занятиям — они с радостью встречали обыкновенно появление руководителей, огорчались и обижались их пропускам, неохотно заканчивали часы занятия и в общем хорошо сидели за уроками»¹. К. Н. Вентцель пришел к такому выводу: «Первым и существенным недостатком мне представляется то, что и в этом году нам не удалось поставить дело таким образом, чтобы производительный труд в Доме свободного ребенка явился единственным и основным, из которого естественным образом вытекло бы все остальное. Это «остальное» и производительный труд в большинстве случаев представляли две части,

¹ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 64–65.

не слившихся между собою, а порою даже казалось, что доминировали учебные предметы, а производительный труд являлся как что-то добавочное к ним»¹.

Из расхождений в оценках результатов второго года деятельности Дома вытекали и расхождения в определении дальнейших задач. Педагоги определили главной задачей выработку новых методов преподавания, более глубокое объединение между собой отдельных областей знания, искусства и труда и свободную группировку детей по склонностям, возрасту и имеющимся навыкам и знаниям.

К. Н. Вентцель же в своих рекомендациях настаивает на следовании идеалу. Он видел ближайшую задачу в неуклонной организации производительного и общественно-необходимого труда. «Если мы об этом не позаботимся и не постараемся поставить это (труд — *H. Ю.*) правильно, то у нас получится хорошее учебное заведение, но не д.св.р., не новое воспитательно-обучающее учреждение, выходящее далеко за пределы школы в собственном смысле этого слова». Однако и он уступает напору объективных требований, предъявленных самим экспериментом к идеальной модели: «Желательно вообще, чтобы обучение приобрело, если уж оно имелось, по возможности более жизненный характер и чтобы оно как можно меньше выливалось в форму урока»².

В течение третьего года существования Дома свободного ребенка

продолжался процесс стабилизации воспитательной системы.

Произошла смена системообразующего вида деятельности: не труд, а активное и творческое познание стало определять жизнь учреждения. Практикой был выдвинут вопрос о выработке наиболее целесообразного общего метода преподавания, возбуждающего самодеятельность детей. Этот метод был определен как «экспериментальный». Это нововведение было революционным для Дома свободного ребенка: оно стало тем объединяющим элементом, поиски которого вели все участники Дома в течение двух лет. Новый метод обучения требовал постоянного различного «делания», когда все «сливается таким образом в одно целое». Итак, «путь к объединению был найден, начало положено, оставалось развивать его дальше»³.

Открытие привело к изменению в организационных формах: взрослые распределили детей на три возрастные группы, руководить которыми должны были специально приглашенные педагоги, но ввиду отсутствия средств от младшей группы пришлось отказаться. Педагоги должны были вести все занятия в своей группе и обеспечивать таким образом единство всех видов труда и деятельности детей одного возраста. Такое единство внутри группы рассматривалось как залог достижимого единства жизни всего Дома.

¹ Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33. Л.8.

² Там же. Л. 20.

³ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 70.

Фиксированное нахождение ребенка в одной группе, однако, формализовало право выбора занятий: ребенку, не желающему заниматься со своей группой, было некуда идти. Таким образом, каждый ребенок оказался более или менее прикрепленным к занятиям своей группы.

Воспитательный процесс был направлен на развитие коллективизма в каждом ребенке. Средством выступало участие в коллективном деле, носящем общественно полезный характер.

Совершенствовалось и управление Домом свободного ребенка. Во главе его по-прежнему оставалось собрание родителей и педагогов, сотрудничающее с «руководительской комиссией». Однако осознание необходимости иметь координирующий центр привело к тому, что в Дом свободного ребенка был приглашен заведующий, фактически возглавивший ежедневную жизнь учреждения.

Все проводимые изменения: смена системообразующей деятельности, введение новых организационных форм, привлечение оплачиваемых специалистов, систематизация труда и познания — были следствием и условием пересмотра функций субъектов педагогического процесса. Роль взрослых активизировалась, они стали увереннее направлять жизнь детей, в то время как природная активность детей обеспечивала им участие (посильное, разумное) в управлении учреждением, успехи в познании и труде. Переосмысление ролевых обязанностей привело к тому, что изменился общий характер учреждения: оно уже

не оказывалось общиной, как мечтал К. Н. Вентцель, ибо внутри него были строго дифференцированы функции.

Педагогические результаты трехлетнего существования Дома свободного ребенка, несмотря на все трудности эксперимента, были поразительны. Положительное влияние школы проявилось в том, что дети, чья свобода не ограничивалась, обретали чувство собственного достоинства, осознанно относились к выбору своих занятий, научились анализировать свои интересы. Некоторые дети, особенно из так называемых «смиренных», становились значительно живее, активнее. «Много дал он (Дом свободного ребенка — Н. Ю.) детям, постоянным его участникам: дал хорошее товарищество детей и взрослых, дал много радости, здоровья, бодрое настроение, веру в свои силы, любовь к труду, умственному и физическому, научил не только не чуждаться, но и не тяготиться и черным трудом, дал им хорошую подготовку к жизни тем, что создал хорошую среду для всестороннего их развития, дал на работе нужный и интересный ребенку ряд жизненно необходимых навыков, дал много в смысле умственного развития, многим из детей привил большую любовь к знанию, развил во всех общественность и, что любопытно, он дал много и в смысле усвоения формальных знаний, — так что, когда дети Дома свободного ребенка пошли в школы обычного типа, они оказались хорошо подготовленными и в этом смысле легко справились с текущей школьной работой»¹.

¹ Горбунова Е. Е., Кистяковская М. М. Указ. соч. С. 40–41.

Ознакомившись с историей Дома свободного ребенка и его опытом, можно определить место и роль этого учреждения в свободном воспитании. На Дом свободного ребенка необходимо смотреть как на эксперимент, который должен был доказать жизненность идей свободного воспитания, проверить модель идеального учебно-воспитательного учреждения, разработанную К. Н. Вентцелем, найти пути реформы школы.

Представление об идеальной школе явилось отправной точкой для начала педагогического эксперимента. Этапы его совпадают с годами существования Дома свободного ребенка: первый год — этап «проб и ошибок», второй год — этап понимания (на уровне идей) возможного устройства нового воспитательного учреждения, третий год — стабилизация целостного педагогического процесса. Окончательного становления его как воспитательной системы, однако, не произошло, так как эксперимент прекратился раньше, чем мог быть достигнут искомый уровень развития педагогического процесса.

Весь первый год организаторы Дома свободного ребенка руководствовались теоретическими указаниями К. Н. Вентцеля и относились к идеалу, нарисованному им, как к реальности. Поэтому жизнь Дома свободного ребенка на этом этапе характеризовалась заданностью, не подкрепленной опытом. Начало эксперимента показало необходимость в полном смысле слова организованной жизнедеятельности. Именно такая тенденция — к организации, выработ-

ке норм совместной жизни — утверждалась в последующие годы, а общим вектором развития учреждения было превращение его в школу нового типа. Это сказалось в существенной корректировке замысла.

Согласно первоначальным установкам, Дом свободного ребенка должен был стать общиной взрослых и детей, для которой было бы характерно равенство прав и обязанностей всех субъектов, однако в процессе развития учреждение превратилось в такое сообщество, права и обязанности членов которого разделились.

Становление сообщества шло не спонтанно, на основе инстинктов солидарности и общественности, по замыслу К. Н. Вентцеля, а на основе деятельности, то есть путем выполнения последовательно устанавливаемых конкретных целей. Со временем разделились функции: воспитатель обладал, по сравнению с ребенком, большей активностью, он стал организатором процесса и руководителем его, ребенок же — активным соучастником процесса, а мера его участия определялась ролью ученика и воспитанника и возрастными особенностями.

Главным элементом жизни в Доме свободного ребенка становилась познавательная деятельность, организованная с учетом возрастной и индивидуальной дифференциации детей. Это и облегчало жизнь Дома: вносило упорядоченность и усложняло ее, не игнорируя детское «я», признавая право ребенка заниматься тем, чем он хочет, надо было обеспечить упорядоченность поступательного его

развития в процессе систематического приобретения знания.

Развивающий компонент обучения был заложен в методе взаимодействия ребенка и взрослого, который получил название «экспериментального». По сути, это был метод активного обучения, широко популярный в педагогике начала века и известный как «наглядный» («предметный», «практический»), максимально использующий детскую самостоятельность в процессе всестороннего знакомства с явлением или проблемой окружающей жизни. В таком контексте физический труд из основы жизнедеятельности, как было задумано, превращался в средство обучения, воспитания и развития.

Таким образом, новизна Дома свободного ребенка просматривалась в становлении новых отношений между всеми членами сообщества детей и взрослых. Основные признаки идеального воспитательного учреждения, описанного К. Н. Вентцелем, прошли свое испытание и приобрели новый вид. Прежде всего, это касается соотношения труда и учебы. Труд утратил свое методологическое значение, но сохранился как средство: особое значение стало придаваться как физическому, так и умственному труду. В Доме свободного ребенка оформилось предложенное К. Н. Вентцелем понимание свободы личности. Она стала практически, но не декларативно соотноситься с необходимостью; определились границы свободы, сформировалось убеждение в необходимости подчинения личности общим нормам. Опыт Дома свободного ребенка поставил проблему методов

свободного воспитания, но не разрешил ее.

Создание Дома свободного ребенка «от идеи», «от автора», от умозрительной модели поставило его в сложные отношения с окружающей социальной средой. Идеалосообразность нового воспитательного учреждения требовала его обособленности, непроницаемости для проникновения общепринятых стереотипов поведения, отношений, ценностных ориентаций. С другой стороны, в теории свободного воспитания среда рассматривается как фактор воспитания, и уже это не позволяло Дому свободного ребенка изолироваться. Любая изоляция воспитательного сообщества повлекла бы за собой нарушение принципиальных идей свободного воспитания.

Высокие результаты в воспитании детей были следствием постепенного ухода от идеальной модели К. Н. Вентцеля: ушли от решения сформулированной им задачи создать атмосферу добра в Доме, превратить труд в основу жизни, пренебрегли предостережением «только не школа», и в то же время в созданной школе присутствовала и атмосфера добра, и труд.

Очевидно, что возникшая ситуация: с одной стороны, абсолютизированные идеи, с другой — гибкое к ним отношение; с одной стороны, стремление следовать модели педагогического процесса, с другой — «следование» реальному развитию педагогического процесса — разрешилась высокой результативностью благодаря тому, что К. Н. Вентцель, как выразитель идеи, вдохновляя эксперимент, находил

дился «над ситуацией» и заражал в той или иной мере своей верой в идеал всех членов создаваемого сообщества, делал их работу идеалосообразной.

Итак, мы рассказали о Доме свободного ребенка, в котором воспитание велось «от идеи» неотвратимого развития мира в направлении гармонии и нравственности, которую разрабатывал и пропагандировал К. Н. Вентцель. Пик ее популярности совпал с периодом социально-педагогической активности интеллигенции; а сама идея представляла собой альтернативу идеи революционной смены общественно-политического уклада. Таким образом, ее историческая актуальность была предопределена. Она же стала фактором, «запустившим» процесс самоопределения многих педагогов в культурно-социальном пространстве. Идея получила свое философское и педагогическое обоснование — появилась теория (концепция) свободного воспитания. Положения, излагаемые К. Н. Вентцелем в печатных работах и выступлениях в Комиссии по вопросам семейного воспитания при Московском педагогическом обществе, конечно же,

не могли не подвергаться «ревизии» — оценке через призму сложившейся системы ценностей. Думается, что убежденность теоретика и популяризатора — К. Н. Вентцеля — способствовали ее распространению.

Присвоенная единомышленниками идея стимулировала практическую деятельность в сфере педагогики. Так возник Дом свободного ребенка. Он стал той экспериментальной площадкой, где педагогическая теория искала своего подтверждения. Одновременно шла ее коррекция. Переосмысления, прежде всего, требовал посыл об имманентной нравственности и стремлении к гармонии человека и мира. Декларация о гармоничном человеке столкнулась в противоречии с несовершенством отдельной личности. Собственно, это видел и сам К. Н. Вентцель, когда связывал неудачи Дома свободного ребенка с отсутствием «духа солидарности». Это было причиной негативных исторических оценок и философии, и педагогики К. Н. Вентцеля — они были названы утопичными, «мелкобуржуазными», «половинчатыми»¹.

¹ См.: Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. М.: «Работник просвещения», 1929. Т.3.; Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Харьков : Пролетарий, 1930.; Чувашев И. В. Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» в дошкольном воспитании в России // Дошкольное воспитание, 1954. № 11. С .27–36.; Шапоров М. В. Идеи свободного воспитания в русской педагогике начала XX в. : дис. ... канд. пед. наук. М., 1940.

Список литературы

1. Вентцель, К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. — М. : А. П. Печковский, П. А. Буланже и К°, 1907. — 292 с.
2. Вентцель, К. Н. Деятельность учителя / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1907—1908. — №. 3. — С. 1—10.
3. Вентцель, К. Н. Дом свободного ребенка (как создать свободную школу): Изд. 3-е / К. Н. Вентцель. — М. : Земля и фабрика, 1923.—59 с.
4. Вентцель, К. Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1908—1909. — № 8. — С. 1—28; № 9. — С. 19—44.
5. Вентцель, К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 4. — С. 1—16.
6. Вентцель, К. Н. Культура и воспитание / К.ентцель // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 7. — С. 61—68.
7. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — М. : «Голос труда», 1923. — 102с.
8. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1.: Этика творческой личности / К. Н. Вентцель. — М. : К И. Тихомиров, 1911. — 388 с.
9. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.2: Педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. — М. : К. И. Тихомиров, 1912. — 624 с.
10. Горбунов-Посадов, И. И. Заметки о московском «Кружке совместного воспитания и образования детей» и «Детском саде М. А. Гуцевич» / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 7. — С. 101—112.
11. Горбунов-Посадов, И. И. Ис坎ение новых путей для детского воспитания и образования / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 7. — С. 7—90.
12. Горбунова, Е. Е. Первый опыт свободной трудовой школы «Дом свободного ребенка» / Е. Е. Горбунова, М. М. Кистяковская. — М. : Государственное изд-во, 1923. — 84 с.
13. М. К. Опыт семейной школы // Свободное воспитание. — 1907—1908. — № 1. — С. 51—60.
14. Медынский, Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества / Е. Н. Медынский. — М. : «Работник просвещения», 1929. — 548 с.
15. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич. — Харьков : Пролетарий, 1930.
16. Чувашев, И. В. Мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» в дошкольном воспитании в России / И. В. Чувашев // Дошкольное воспитание. — 1954. — № 11. — С. 27—36.
17. Шапоров, М. В. Идеи свободного воспитания в русской педагогике начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Шапоров. — М., 1940.
18. Яновская, Э. В. Дом свободного ребенка / Э. В. Яновская // Вестник воспитания. — 1913. — № 8. — С. 55—96.
19. Юдина, Н. П. Течение свободного воспитания в отечественной педагогике начала XX века : дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Юдина. — Хабаровск, 1995. — 162 с.
20. Юдина, Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX — начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук / Н. П. Юдина. — Хабаровск, 2005. — 430 с.
21. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 1.
22. Научный архив РАО. Ф.23. Оп. 1. Ед. хр. 11.
23. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 30.
24. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 33.
25. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Ед. хр. 53.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

ПРОЕКТЫ Г. В. ЛЕЙБНИЦА ПО
РАСПРОСТРАНЕНИЮ
В РОССИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
(К 300-летию со дня смерти
великого немецкого
мыслителя и просветителя)



УДК 37(092)(091)
ББК 74.03(4ГЕМ)5-215

Г. В. Лейбниц (1648–1716), будучи великим европейским просветителем, предложил Петру I ряд проектов по распространению в России образования и науки.

Ключевые слова: Г. В. Лейбниц; проекты Лейбница о распространении в России образования и науки.

G. B. Kornetov

LEIBNIZ PROJECTS FOR DISTRIBUTION
IN RUSSIA EDUCATION AND SCIENCE
(To the 300th anniversary of the great
German thinker and educator)

G. Leibniz (1648-1716), was the great European educator, who suggested to Peter the Great some projects for distribution in Russia Education and Science.

Key words: Leibniz; Leibniz-projects for distribution in Russia Education and Science.

300 лет назад 14 ноября 1716 г. в возрасте 70 лет скончался Готфрид Вильгельм Лейбниц — гений Нового времени, которого справедливого относят к числу величайших мыслителей всех времен и народов. Д. А. Баюк и О. Б. Федорова справедливо указывают на «удивительный даже для XVII в. универсализм Лейбница». Невозможно, — пишут они, — найти ни одной сколько-нибудь значимой современной ему проблемы в любой из областей знания — математике, естествознании, технике, философии, теологии или филологии, по которой у Лейбница не было бы своей обоснованной позиции, изложенной если не в изданных сочинениях, то в более или менее обширном рукописном наследии. ... Именно Лейбниц в наибольшей степени среди титанов научной революции XVII в. может служить образцом, к которому следует стремиться¹.

Б. В. Марков следующим образом оценивает величие фигуры немецкого просветителя и государственного деятеля, ученого, философа, богослова: «Всем известны заслуги Лейбница. Важнейшим его открытием является дифференциальное и интегральное исчисление. Его арифметическая машина для извлечения квадратных и кубических корней стала важной вехой развития счетных устройств. Он разработал новую динамичес-

кую картину мира, а также способствовал становлению научной химии. Лейбниц интересовался горным делом, палеонтологией, географией, языкознанием и медициной и в каждой из этих наук он был пионером. Лейбниц был юристом и дипломатом и считал, что право предназначено не для угнетения, а для защиты людей. Исторические труды Лейбница стали образцом для историографии. Его «Монадология» позволила совместить национальное своеобразие культуры и универсальные ценности. Он первым понял возможности сравнительного анализа языков для реконструкции генеалогии народов. Значительные усилия Лейбница приложил для воссоединения церквей, для доказательства гармонии веры и разума. Он был организатором науки и создал проекты четырех академий, которые, по его замыслу, должны были способствовать связи теории и практики. В полной мере гений Лейбница проявился в философии, в которой он преодолел резкое разделение индивидуального и универсального, возможности и необходимости»².

Но и этот впечатляющий список заслуг Лейбница далеко не полон. Он создал науку комбинаторику, описал двоичную систему счисления, ввел понятие «живой силы» в механику, в психологии выдвинул понятие бессознательно «малых перцепций» и

¹ Баюк Д. А., Федорова О. Б. Лейбниц в России: переводы и их авторы // Вопросы истории естествознания и техники. 2014. № 2. С. 3–24. С. 3–4.

² Марков Б. В. Своевременная философия // Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 770–801. С. 800–801.

развил учение о бессознательной психической жизни, составил генеалогию многих знатных родов и т. д. и т. п.

Главной идеей, вдохновлявшей Лейбница на протяжении всей его жизни, была забота о человечестве. Г. Г. Майоров отмечал, что «Лейбниц был гуманистом в самом высоком смысле этого слова. Он по-настоящему любил человека и созданную им культуру. Он любил их не как вдохновенный романтик, а как трезвый логик — не закрывая глаза на человеческие пороки и теневые аспекты культуры ... Он видит, что род человеческий ... бредет в потемках без всякой путеводной звезды, во всем полагаясь на фортуну, что власть имущие равнодушны к истине и меньше всего думают, как облегчить участь подданных. ... Лейбниц видит, как благодаря ... науке совершенствуются силы разрушения — силы войны, которые, как он мудро замечает, при достаточном развитии могут когда-нибудь стать неупрляемыми и повернуть человечество назад, от науки к варварству»¹.

Считая, что человек «есть как бы материал для наивысшего активного, каковым является Божество»², и видя «корень человеческой свободы

в образе Бога»³, Лейбниц утверждал, что «исследование природы направляется, прежде всего, на признание славы творца в удивительной красоте вещей и в достойных своего изобретателя машинах, а затем на сохранение здоровья и умножение удобств человеческой жизни»⁴.

Характеризуя основные векторы деятельности Лейбница, В. А. Анри подчеркивал, что «два определенных направления должны быть отмечены в деятельности Лейбница. Во-первых, его главная забота была всегда сосредоточена на развитии наук и искусств, в этом он видел главное благо человечества; он ставил эту заботу выше национальной. ... Вторая характерная черта Лейбница, это его постоянное стремление к организации международных отношений»⁵. Лейбниц был величайшим просветителем своего времени. Созидая науку, он стремился к ее повсеместному распространению, к всемерному развитию образования и культуры у всех народов. Он был искренне убежден в том, что с помощью воспитания людей можно сделать добродетельными.

Особое место в биографии Лейбница-просветителя занимают

¹ Майоров Г. Г. Лейбниц как философ науки // Лейбниц Г. В. Труды по философии науки. М.: ЛИБРИКО М, 2010. С. 3–40. С. 3, 40.

² Лейбниц Г. В. Лейбниц – курфюрстине Софии / пер. с фр. Г. Г. Майорова // Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1984. Т. 3. С. 387.

³ Лейбниц Г. В. О свободе от необходимости в выборе / пер. с лат. О. М. Башкиной // ЕINA: Проблемы философии и теологии. 2014. Том 3. № 5 (5/6). С. 284–289. С. 284.

⁴ Лейбниц Г. В. О приумножении наук / пер. с лат. Г. Г. Майорова // Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1982.. Т. 1. С. 164–202. С. 173.

⁵ Анри В. А. Роль Лейбница в создании научных школ в России // Успехи физических наук. 1999. Т. 169. С. 1329–1331. С. 1329.

его взаимоотношения с Россией, с Петром Великим и его чиновниками. По мнению С. Малинина, «Лейбниц полагал, что история творится исключительно выдающимися личностями. Этим в значительной степени объясняется его повышенный, можно даже сказать, преувеличенный интерес к фигуре Петра I, страстное стремление сблизиться с русским самодержцем»¹.

В. А. Куренной обращает внимание на то обстоятельство, что «через многочисленные письма и записки Лейбница лейтмотивом проходит образ России как “невозделанного поля”, *tabula rasa* и т. д., которое позволяет возвести новую постройку по единому плану, избежав тех искажений, которые успели вкрадаться в европейские учреждения. ... Применительно к наукам и образованию Россия для Лейбница — чистый лист. Строить там — не значит перестраивать, а значит возводить согласно единому разумному замыслу»². Эта позиция Лейбница являла собой квинтэссенцию идеологии Просвещения. Российский историк права и образования М. Ф. Владимирский-Буданов писал в конце XIX в.: «Изо всей ...

толпы изобретателей секретов, как выучить русский народ цивилизации в несколько уроков, блестящее исключение составляет величайший ум той эпохи Лейбница. ... Лейбниц ... находит цель в самом образовании, а не подчиняет его другим целям»³.

Когда молодой царь Петр в конце XVII в., размышляя о преобразовании России, обратил свои взоры к Западной Европе, на это событие, по словам русского историка В. И. Герье, «отозвался на Западе с особым сочувствием тот замечательный человек, который с редкой обширностью и глубиной ума обнимал все важные вопросы и задачи своего времени и который, как он сам выразился, всю жизнь искал великого государя, чтобы, пользуясь его могуществом, осуществить свои заветные планы в интересах цивилизации. С первых известий о “героических намерениях” молодого Петра, Лейбниц не переставал до конца своей жизни искать случая, чтобы видеться с царем, не переставал писать проекты и делал предложения, чтобы обогатить науку новыми материалами, и перенести эту науку на новую “девственную почву”»⁴.

¹ Малинин С. «Российский интерес» Готфрида Вильгельма Лейбница // Url.: http://ruskline.ru/monitoring_smi/2001/08/01/rossijskij_interes_gotfrida_vil_gel_ma_lejbnica/ [Дата обращения 28.10.2016] Там же.

³ Куренной В. А. Лейбниц и петровские реформы // Отечественные записки. 2004. № 2. С. 437–440. С. 440.

⁴ Цит. по: Любжин А. И. История русской школы императорской эпохи: в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга I. М.: Никея, 2014. С. 318.

⁴ Герье В. И. Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. III–XXVI. С. V–VI.

Именно Владимир Иванович Герье (1837–1919) впервые сделал предметом специального изучения взаимоотношения Лейбница и Петра I, и в связи с этим проекты великого мыслителя, касающиеся распространения образования и наук в России. В 1868 г. В. И. Герье защитил диссертацию на степень доктора наук по теме «Лейбниц и его век» и опубликовал ее в качестве монографии¹. Затем, в продолжение осуществленного исследования, В. И. Герье подготовил и издал в 1871 г. второй том монографии по названием «Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке»². Оба тома были переизданы в 2008 г. в формате одной книги³. В 1873 г. В. И. Герье издал «Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому»⁴. В эту книгу он включил 244 текста на немецком, французском и латинском языках без русского перевода, написанных в 1692–1716 гг.

Практически все последующие обращения к теме просветительских

проектов Лейбница применительно к России строились на основе материалов исследований и публикаций В. И. Герье. Так, Е. Н. Медынский в своем обширном курсе истории отечественной педагогики, опираясь на его работы, упоминает о проекте организации народного образования, представленном Лейбницием Петру I, и отмечает его ярко выраженный реалистический характер и энциклопедическую направленность программ обучения⁵.

Лейбниц в отечественной литературе традиционно упоминался, как человек, стоящий у истоков создания Российской Академии наук. Так, в 1870 г. П. П. Пекарский писал о том, «что наша Академия наук основана императором по мысли и внушениям Лейбница»⁶. А в 2013 г. академик РАН, физик А. А. Захаров говорил по этому поводу: «Идею основать Академию Петру подсказал Готфрид Лейбниц, имевший опыт создания Берлинской академии, настойчиво посоветовал Петру организовать подобную академию в России. Лейбниц и должен считаться духовным отцом

¹ См.: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Печатня В. Головина, 1868. 590 с.

² См.: Герье В. И. Лейбниц и его век. Т. 2. Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке. СПб.: Печатня В. И. Головина, 1871. 219 с.

³ См.: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. 807 с.

⁴ См.: Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. 372 с.

⁵ См.: Медынский Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2- изд., испр. и доп. М.: ГУПИ, 1938. С. 66.6 Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. С. 269–299.

⁶ Пекарский П. П. История императорской Академии наук в Петербурге. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1870. Т. 1. LXVIII, С. XXII.

нашой Академии. Почему Лейбниц посоветовал основать академию, а не университет, каких в Европе в то время было более шестидесяти? Главной задачей средневековых европейских университетов являлась подготовка специалистов по богословию, праву и медицине — основным профессиям, дающим будущим бакалаврам и магистрам возможность самостоятельной и успешной практики. Хотя математика и астрономия входили в число “семи свободных искусств”, религия оставалась важнейшей частью занятий вплоть до XIX в. В Новое время, когда наиболее проницательным государственным деятелям стало очевидно, какую потенциально громадную практическую силу заключает в себе светская чистая наука, в Европе стали появляться академии. Первой была основана в Риме в 1603 г. Академия деи Линчей. ... В 1660 г. было основано Лондонское королевское общество, а в 1666 г. Кольбер, министр Людовика XVI, основал Парижскую академию наук. В Парижской академии принцип «академической свободы» был осуществлен в самом полном варианте: академики получают содержание от государства, но они свободны в выборе направлений своих исследований¹.

Идеи Лейбница о развитии образования и науки в России, как правило, не оказывались в фокусе исследовательских интересов после работ В. И. Герье. Так, например, в выпуске альманаха «Философский век», специально посвященного проблемам взаимоотношений Лейбница и России (1996), эта тема была полностью проигнорирована². Однако в последние годы ситуация стала меняться. В 2004 г. В. А. Куренной отметил, что «недавно некоторые идеи Лейбница были актуализированы в контексте новейшей истории постсоветского реформационного процесса. Это своего рода “неолейбницизм” обнаруживается в документах, посвященных нынешней административной реформе в России (с прямой ссылкой на работу Герье). Так, в рамках предложений Центра стратегических разработок по реформированию государственной службы в качестве одного из принципиальных пунктов указывалось на необходимость возврата к лейбницианской модели подготовки государственных служащих в независимых (внедомственных) учебных заведениях — в противоположность позднесоветской и постсоветской ведомственной системе»³. Значительное внимание просветительским проек-

¹ Захаров А. А. Академия наук и Россия // Троицкий вариант. 10.09.2013. № 137. С. 2–3. С. 2.

² См.: Философский век. Альманах. «Г. В. Лейбниц и Россия». Материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 26– 7 июня 1996 г. / отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. СПб.: СПБ НЦ, 1996. 223 с.

³ Куренной В. А. Лейбниц и петровские реформы // Отечественные записки. 2004. № 2. С. 437–440. С. 437.

там Лейбнициам в первой части I тома фундаментальной «Истории русской школы» уделяет А. Н. Любжин¹.

Биография Лейбница достаточно подробно изложена и в уже упомянутых выше работах В. И. Герье, и в книгах М. М. Филлипова, И. Б. Погребальского, П. А. Петрушенко, посвященных жизни и судьбе великого мыслителя². Особенно обстоятельно в отечественной литературе анализируются его философские взгляды, которым специально посвящены монографии И. С. Нарского, Г. Г. Майорова и И. Б. Погребальского³. В 1982—1989 гг. в СССР было осуществлено издание сочинений Лейбница в четырех томах⁴. Обзор переводов и изданий работ Лейбница в России, а также посвященных ему исследований содержится в статье Д. А. Баюка и О. В. Федоровой «Лейбниц в России: переводы и их авторы», опубликованной в 2014 г.⁵

Готфрид Вильгельм Лейбниц родился 21 июня (1 июля) 1646 г. в саксонском городе Лейпциге за два года до окончания кровавой Тридцатилетней

войны, за три года до казни английского короля Карла I Стюарта, за 37 лет до осады Вены турками. О предках Лейбница И. Б. Погребинский пишет: «По отцовской линии — это учителя, органист, бургомистр небольшого города, горных дел мастер. И дед Лейбница со стороны отца пошел по горному делу и женат был на дочери горного десятника. Фридрих Лейбниц, отец ученого, пролагал себе дорогу в жизни собственными силами: родителей он потерял, будучи студентом. Специализировался как юрист, был нотариусом, потом делопроизводителем (“актуарием”) Лейпцигского университета, принимал деятельное участие в управлении университетом в тяжелые годы Тридцатилетней войны, выказав и практическую сметку и дипломатические способности, наконец, в 1640 г. стал профессором морали на философском факультете того же университета. От первой жены он имел двух детей, сына и дочь, после ее смерти женился вторично, но быстро овдовел и только в третьем браке с Катариной Шмук нашел подругу

¹ См.: Любжин А. И. История русской школы императорской эпохи: в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга I. М.: Никея, 2014. С. 303–318.

² См.: Филиппов М. М. Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная общественная философская. М.: Изд-во Ф. Ф. Павленкова, 1893. – 96 с.; Погребынский И. Б. Георг Вильгельм Лейбниц (1646–1716). М.: Наука, 1971. 319 с.; Петрушенко Л. А. Лейбниц. Его жизнь и судьба. М.: Экономическая газета, 1999. 600 с.

³ См.: Нарский И. С. Готфрид Лейбниц. М.: Мысль, 1972. 234 с.; Майоров Г. Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница. М.: МГУ, 1973. 266 с.; Петрушенко Л. А. Философия Лейбница на фоне эпохи. М.: Альфа-М, 2009. 512 с.

⁴ См.: Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1982. 636 с.; Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1983. 666 с.; Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1984. 734 с.; Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1989. 554 с.

⁵ См.: Баюк Д. А., Федорова О. Б. Лейбниц в России: переводы и их авторы // Вопросы истории естествознания и техники. 2014. № 2. С. 3–24.⁷ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. 1981.

жизни, которая занялась воспитанием детей от первого брака и сделала его отцом еще одного сына, Готфрида Вильгельма, и дочери, младшей сестры ученого. Дед Лейбница по матери Вильгельм Шмук был видным юристом, профессором Лейпцигского университета по кафедре римского права»¹.

В семье Лейбниц получил протестантское религиозное воспитание, которое оказало значительное влияние на его мировоззрение. В школе он проявил большие способности, увлекся логикой, писал стихи, читал много книг помимо школьной программы, чем вызывал недовольство учителей, которое отнюдь не способствовало формированию у него положительного отношения к существующим в то время школьной системе.

В возрасте 15 лет Лейбниц поступил в университет. В 1661–1666 гг. он учился в Лейпцигском и Йенском университетах, занимался юриспруденцией, логикой и особенно математикой, которая отсутствовала в программе его школьного образования. В 1666 г. в возрасте 20 лет на философском факультете Лейпцигского университета Лейбниц защитил диссертацию «О комбинаторном искусстве». В конце того же года в Альтдорфском университете он защитил свою вторую докторскую диссертацию «О запутанных судебных случаях». Диссертация

имела большой успех, и Лейбничу предложили занять должность в университете.

Лейбничу была уготовлена блестящая университетская карьера, но он выбрал другой жизненный путь. Во многом это было связано с тем, что к тому времени университеты являлись оплотом средневековой схоластики, отнюдь не способствуя развитию передовой науки XVII столетия, названного Веком Разума, и грядущего XVIII столетия, названного Веком Просвещения. По словам В. И. Герье, «схоластика могла быть совершенно вытеснена только коренным преобразованием воспитательного и научного метода, только внесением в школу и науку реальных элементов. Это преобразование было совершено великими математическими открытиями, на которых основывалась новая философия. В этом поражении схоластики посредством математики, в этом преобразовании научного и воспитательного метода Лейбниц играл первенствующую роль. Он был для Германии тем, чем Бэкон был для Англии, Декарт для Франции»².

Б. М. Бим-Бад обращает внимание на то, что «Лейбниц, который высоко чтил Я. А. Коменского и даже посвятил ему стихи на латинском языке, явно находился под влиянием его педагогических идей»³. Чех Ян Амос Коменский (1592–1670) стоял у ис-

¹ Погребынский И. Б. Георг Вильгельм Лейбниц (1646–1716). М.: Наука, 1971. С. 22–23.

² Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 8.

³ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. С. 129.

токов европейского Просвещения. Он, доказывая, что образование всех («Панпедия») ведет к утверждению всеобщей мудрости («Пансофии») и является тем самым важнейшим средством «исправления дел человеческих». Поэтому Коменский, провозглашая необходимость обучения «всех всему», заложил фундамент научной педагогики и идеологии Просвещения¹. Дело Коменского подхватили и продолжили его младшие современники: англичанин Джон Локк (1632–1704) и немец Готфрид Лейбниц (1646–1716).

Прожив некоторое время в одном самых передовых городов Германии той эпохи – Нюрнберге, Лейбниц избрал путь государственной службы, которую он сочетал с исследовательской деятельностью, сотрудничая с научными обществами, появившимися в то время в Западной Европе. Являясь сторонником просвещенного княжеского абсолютизма в Германии, раздробленной в то время на множество мелких государственных образований (княжеств, графств, епископств, городов), Лейбниц в 1668–1672 г. находился на службе у майнцского курфюрста. Он вел работу по упорядочению местного законодательства и теоретическому осмыслиению права, а также проводил исторические исследования и разрабатывал различные научные проблемы.

Уже в это время Лейбница искал пути, позволяющие обеспечить политическое единство раздробленной феодальной Германии перед лицом других европейских государств, преодолеть религиозные распри между католиками и протестантами, а также между представителями различных течений протестантизма. При этом, у Лейбница постепенно сформировалось особое понимание того, каким образом Западной Европе следует выстраивать отношения с Востоком. По словам В. И. Герье, «Лейбница один из первых стал смотреть на Восток не глазами только христианина, который ищет там места, дорогих для его религиозных воспоминаний, но глазами человека, который желал бы перенести туда благодеяния цивилизации, освободить народы, погибающие под гнетом варварского деспотизма, вызвать их к политической жизни и ввести в общую семью народов, трудящихся для цивилизации. С Лейбница мы можем начать третий период в великом состязании Европы с Азией – период борьбы за успехи и торжество цивилизации, борьбы не истребительной и бесплодной, как религиозные войны, но оживляющей и призывающей к возрождению народы Востока»². Далее В. Герье подчеркивал, что «для Лейбница понятие человечества совпадало с понятием христианского мира или христианства, и вследствие этого

¹ См.: Коменский Я. А. Панпедия / пер. с лат М. М. Сокольской / отв. ред. Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров. М.: Изд-во УРАО, 2003. 320 с.

² Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 134–135.

в его глазах интересы цивилизации и науки совпадали с распространением христианской религии и истинного благочестия»¹.

Лейбниц проявлял особый интерес к богословским проблемам, философии, математике, естествознанию, механике, политике. Он самым внимательным образом изучал труды Д. Бруно, Г. Галилея, Т. Гоббса, Р. Декарта, И. Кеплера, Я. Коменского, Б. Паскаля, Б. Спинозы, других выдающихся мыслителей. В Германии того времени еще не существовало научных обществ, но они были созданы в других странах. Уже в 1670-е гг. Лейбниц регулярно посыпал результаты своих исследований в Лондонское королевское общество и в Парижскую Академию наук, которые благосклонно принимают труды молодого ученого. По словам И. С. Нарского, проводя научные исследования и будучи глубоко религиозным человеком, «он желал придать самой религии просветительский характер, дабы подкрепить идеи Просвещения “авторитетом” религиозных аргументов. Желая положить конец спорам между церковью и наукой, чтобы последняя могла развиваться беспрепятственно, он старался согласовывать теистические концепции с натурализмом ради того, чтобы изучение природы, жизни людей и их истории смело опиралось на факты, а не оглядывалось с опаской на

библейские тексты. ... Лейбниц был творцом одной из самых оригинальных и плодотворных философских систем нового времени»².

В 1672–1676 гг. Лейбниц находился с дипломатической миссией в Париже. Столица Франции была наиболее оживленным центром научной, философской, богословской и литературной жизни того времени, в которой Лейбница принимал самое активное участие, разрабатывая вопросы богословия, философии, математики, физики, механики. И. С. Нарский пишет, что «в столице Франции ему удалось лично и через переписку связать контакты с такими титанами науки, как Ферма, Гюйгенс, Папен, и с такими видными философами, как Мальбранш и Арно. Все интересует Лейбнича: тайны бесконечности, над которыми ломал голову Паскаль, и автоматическое регулирование машин, использованное в паровом кotle Папена, и субстанциальная структура мира, о которой картезианцы и их противники спорили горячо и бесплодно. Из Парижа Лейбниц смог совершить кратковременные поездки в Лондон, Амстердам и Гаагу, где познакомился с Ньютоном и Бойлем, несколько раз повидал Спинозу (последний раз – в 1676 г., за полгода до смерти голландского мудреца)»³. В 1673 г. Лейбниц стал членом Лондонского Королевского общества. Позднее, в

¹ Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 600.

² Нарский И. С. Готфрид Лейбниц. М.: Мысль, 1972. С. 9, 11.

³ Нарский И. С. Готфрид Лейбниц. М.: Мысль, 1972. С. 13–14.

1699 г. Лейбниц был избран членом Парижской Академии наук.

В 1700 г. по инициативе Лейбница была создана Академия наук в Берлине. Он ее возглавил, став первым президентом. Лейбниц добился того, что Берлинская Академия, во-первых, имела национальный характер, заботилась о сохранении чистоты немецкого языка, придавала особое значение исследованию германской политической и церковной истории. Во-вторых, Академия имела практическую направленность, не замыкаясь только и исключительно на теоретических исследованиях. В-третьих, Академия была призвана способствовать распространению христианства посредством миссионерской деятельности.

Попытки Лейбница учредить подобные академии в Дрездене, Вене и Петербурге лишь частично увенчались успехом. В 1713 г. Лейбниц предложил создать Академию в Вене, но Императорская академия в столице Австрии была открыта лишь в 1847 г. Лейбниц также безуспешно предлагал саксонскому курфюрсту Августу II создать Академию наук в Дрездене. Однако в 1764 г. в Дрездене была основана Академия живописи, скульптуры, гравюры и архитектуры, по сути, являвшаяся образовательным учреждением. В России Академия наук также была учреждена в Санкт-Петербурге уже после смерти Лейбница в 1724 г., хотя ее проект на-

чал разрабатываться раньше. В 1918 г. В. А. Анри писал: «11-го июня 1718 года, ровно двести лет тому назад, на докладе, представленном Генрихом Фиком, в котором развивался план организации высшей коллегии наук по подобию того, который много раз предлагал Лейбниц, Петр Великий написал “Сделать Академию”¹.

С 1676 г. Лейбниц в течение 40 лет находился на службе при Брауншвейг-Люнебургском герцогском дворе в Ганновере. Он числился заведующим придворной библиотеки. В эти годы Лейбниц активно занимался философскими и богословскими размышлениями, исследованиями в области математики, физики и естествознания, разрабатывал проекты в области промышленности и сельского хозяйства, изучал политику и историю, исследовал генеалогию и публиковал различные документы, выполнял многочисленные дипломатические миссии, активно участвовал в юридически-законодательной деятельности. Герцог Георг Людвиг в 1714 г. унаследовал английскую корону, но не взял Лейбница с собой в Лондон.

Лейбниц создал оригинальное политическое учение. В его основу он положил идею врожденной человеку справедливости, как того фундамента, на котором должна строиться вся общественная жизнь. Идеальный государь для него — это просвещенный творец, обладающий высокими человеческими качествами. Именно

¹ Анри В. А. Роль Лейбница в создании научных школ в России // Успехи физических наук. 1999. Т. 169. – С. 1329–1331. – С. 1329.

могущественный, справедливый и просвещенный государь может способствовать развитию образования, науки, общечеловеческих интересов, используя сосредоточенную в его руках власть. По словам И. С. Нарского, Лейбниц «мечтал о достижении политической гармонии в самых разных планах — между общегерманским монархическим принципом и княжеским партикуляризмом, между государственными и находящимися в оппозиции церковными учреждениями, между различными европейскими государствами. ... Лейбниц выдвинул логические основания, по которым совершенство мира может состоять только в процессе его совершенствования»¹.

Лейбниц воспринимал европейскую культуру как христианскую. Онелеял мысль о проведении вселенского собора, который смог бы решить задачу объединения и католиков, и всех протестантов, и православных, тем самым создав основу для прочного союза всех европейских государств, включая в Россию. «Лейбниц, — писал В. И. Герье, — был одним из самых деятельных поборников слияния христианских церквей. Он вносил в политику идеи прогресса и цивилизации. ... Из великих людей Запада он стоит всех ближе к России. ... Лейбниц, может быть, первый из политиков Запада понял значение новой силы, внес ее в свои политические

соображения и начал возлагать на Россию свои надежды для восстановления равновесия и успокоения Европы»².

В XVII столетии, с приходом к власти в 1613 г. династии Романовых, оправившись от Великой Смуты и польско-шведской интервенции, Российское государство укреплялось, расширяло свои границы не только на Восток, но и на Запад, начинало все более активно влиять на европейскую политику. Так, в результате русско-польской войны 1654—1667 гг. к России отошли Смоленск, Дорогобуж, Невель, Северская земля с Черниговом и Стародубом, Польша признала за Россией право на Левобережную Малороссию, а в 1686 г. и право на Киев.

Западная и Центральная Европа, изнуренная Тридцатилетней войной 1630—1648 гг., пережившая осаду Вены турками в 1683 г., непрерывно терзаемая межрелигиозными и межгосударственными распрями пытаясь понять перспективы своих отношений с укрепляющимся восточным соседом, постепенно преодолевавшим свое негативное отношение к «латинянам» и отказывающимся от традиционного изоляционизма. В 1684 г. Австрия, Речь Посполитая и Венеция создали Священный союз, направленный против Османской империи. Они попытались привлечь Россию, противостоящей в то время Турции и Крымскому

¹ Нарский И. С. Готфрид Лейбниц. М.: Мысль, 1972. С. 137, 166.² Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 р.

³ Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 6—7, 9, 510.

ханству. Хотя в 1687 и 1689 гг. русские войска и осуществили два неудачных похода на Крым, полноценного сотрудничества не получилось, главным образом, из-за противоречий между Россией и Речью Посполитой по поводу Украины.

Лейбниц видел в России великое государство, которое могло бы стать посредником между Западом и Востоком, изгнать турок из Европы, способствовать установлению политических и торговых связей с Китаем. Он надеялся, что Россия откроет к себе доступ западной культуры, будет использовать опыт и достижения европейского образования. В. В. Соколов пишет о том, что «особый случай улучшить мир с помощью науки представился Лейбничу, когда он познакомился с русским царем Петром I¹.

Петр родился в 1672 г., на царский престол вступил в 1682 г., самостоятельно стал править с 1689 г., хотя формально его соправителем оставался старший — болезненный и неспособный — брат Иван, умерший в 1696 г. По словам Н. И. Павленко, «воспитывался Петр по исстари заведенному обычаю», но он был исключительно одарен, и «она, эта одаренность, объясняет наличие многих достоинств у взрослого Петра: его репутацию выдающегося государственного деятеля, талантливого полководца и диплома-

та, энциклопедически образованного человека»².

Петр I, много общавшийся в годы своего взросления с иностранцами, которые жили в Москве в Немецкой слободе, проникся большим интересом и уважением к достижениям Западной цивилизации и считал необходимым не только превратить Россию в великую европейскую державу, но и привнести европейскую культуру, науку и образование на отечественную почву. В 1695 г. Петр I начал проводить активную внешнюю политику. Стремясь обеспечить выход державы к южным морям, он предпринял военный поход на Азов, которым владели Османы. Поход окончился неудачей. Обнаружившийся недостаток в квалифицированных кадрах, прежде всего инженерах, Петр I решил восполнить иностранными специалистами. Организовать их приезд в Москву царь поручил К. Нефимонову, отправленному послом в декабре 1695 г. в Вену для подтверждения союза с Австрией против турок. В 1696 г. Петр I начал строительство флота и предпринял второй поход на Азов, завершившийся взятием города.

А. Л. Андреа указывает на то, что «Петр хочет побеждать не только на поле боя и занять выгодные ниши в мировом товарообороте, но, если так можно выразиться, “переделать”, “перекроить” россиян. Характерно,

¹ Соколов В. В. Философский синтез Готфрида Лейбница // Лейбниц Г. В. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1982. С. 3–77. С. 14.

² Павленко Н. И. Петр Великий. М.: Мысль, 1994. С. 6, 24. ³ Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки: Пер. с нем. М., 1993. С. 6.

что образ России “отрожденной” (то есть переродившейся), мотив преобразования россиян в “новый народ” постоянно звучит в риторике нарождающейся “просвещенной” империи. ... Российская империя проектировалась и строилась как огромное просветительское учреждение, правда, рассматривающее научные, культурные и образовательные задачи в первую очередь в качестве “государственных”, что предполагало в том числе и использование для их решения методов государственного принуждения. Эпос учения, со-прягаемый то с идеей общего блага, то с государственной пользой, был ведущей, может быть, даже самой главной культурно-идеологической доминантой идущей от Петра традиции»¹.

Царь начал посыпать россиян для учебы за границу. По словам Д. О. Серова, «впервые сразу целую группу российских подданных отправили на учебу за рубеж в 1696 г. Тогда “для науки воинских дел” в Италию, Голландию и Англию были посланы 61 знатный дворянин... В правление Петра I такая практика стала регулярной и осуществлялась преимущественно в приказном порядке и главным образом для обучения военному и особенно военно-морскому делу»²

В декабре 1696 г. Петр I объявил указ об отправлении великого

посольства в окрестные государства, к цесарю (императору Священной Римской империи), к английскому и датскому королям, к Папе Римскому, к Голландским Штатам, Бранденбургскому курфюрсту, в Венецию. В ранге первого посла ехал ближайший сподвижник царя уроженец Женевы, кальвинист, российский генерал и адмирал Франц Лефорт. Посольство включало многочисленный штат, в который входил царь Петр I под именем десятника Петра Михайлова. Великое посольство выехало из Москвы в марте 1697 г.

Именно великое посольство стало поворотной точкой в развитии взаимоотношений Лейбница и России. Первоначально отношение Лейбница к России было весьма настороженным, что было типично для Западной Европы того времени. М. М. Филиппов писал об этом: «Москва на польском престоле будет, по словам Лейбница, второй Турцией, и, избрав московского царя, Польша откроет дорогу варварству, которое подавит европейскую цивилизацию. Это было написано в 1669 г. Шестнадцать лет спустя взгляды Лейбница значительно меняются. В 1695 г. он под влиянием слухов о Петре I уже замышляет устроить союз между Бранденбургом и Московским царством»³.

¹ Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008. С. 35, 37.

² Серов Дм. «И желаю цесарской языку изучить в совершенство»: как при Петре I набирались уму разуму за границей дипломатические чиновники и их дети // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 247–251. С. 247.

³ Филиппов М. М. Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная общественная философская. М.: Изд-во Ф. Ф. Павленкова, 1893. С. 85.

Однако Лейбниц начал интересоваться Россией задолго до успехов Петра I. Уже во второй половине 1680-х гг. он собирал о ней различные сведения, проявляя особый интерес к лингвистическим, филологическим и этнографическим данным о восточных славянах и сопредельных с ними народах, а также о географии России. К середине 1690-х гг. Лейбниц высоко оценил и потенциал России, и потенциал ее молодого царя. Этот интерес к огромной стране, впрочем, существенно расширившейся и углубившейся, Лейбниц сохранил на протяжении всей своей последующей жизни. Он видел в России великое государство, способное, во-первых, стать посредником между Западом и Востоком и, во-вторых, изгнать турок из Европы, для которых в конце XVII в. они являлись постоянной военной угрозой. Он надеялся, что Россия откроет к себе доступ достижений западной цивилизации, будет использовать опыт европейского образования, науки и культуры.

Лейбниц считал, что европейские правители должны извлечь максимальную пользу из пребывания Петра I в их государствах для сближения с Россией и поддержки его реформаторских начинаний. По словам Б. В. Маркова, «первая поездка Петра I в Европу предоставляла широчайшие возможности для предприимчивых

людей. Но Лейбниц был дальновиднее других, которые заботились лишь о выгодных контрактах, — он думал о просвещении России в интересах человечества»¹.

Узнав о великом посольстве, в 1697 г. Лейбниц подготовил записку, адресованную Петру I, которую он планировал передать русскому царю, находившемуся в Европе в составе «великого посольства» (была ли эта записка передана царю, неизвестно, также неизвестно удалось ли Лейбничу встретиться с Петром I). Однако доподлинно известно, что Лейбниц вступил в прямые сношения с племянником великого посла Лефорта Петром Лефортом. Лейбниц писал 1 октября 1697 г. в черновике письма к нумизмату Морелю: «Вы даже подумать не можете, насколько я разъярен тем, что недостаточно пользуются пребыванием Московского Царя и теми благими намерениями, которые он выказывает. Завоевать разум одного единственного человека, такого, как Царь или китайский монарх, и обратить его истинному благу, внушая ревность к славе Божией и совершенствованию людей, — это дороже сотни выигранных сражений, ибо от воли таких людей зависят миллионы других»².

Записка 1697 г., по словам В. И. Герье, «любопытна, потому что показывает, что Лейбниц с самого

¹ Марков Б. В. Своевременная философия // Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 770–801. С. 791.

² Цит. по: Любжин А. И. История русской школы императорской эпохи: в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга I. М.: Никея, 2014. С. 303. .

начала принял близко к сердцу дело преобразования России и готов был служить ему. Она представляет любопытную программу всего того, что Лейбниц считал необходимым, чтобы ввести в Россию европейское образование. Она отличается от всех позднейших записок тем, что проникнута живым впечатлением, которое произвела на Лейбница личность молодого государя, поставившего себе целью «цивилизовать свой народ»¹.

Лейбниц видел «лучшую цель» великого государя в благоустройстве своей страны, указывая на необходимость «совершенствовать у себя в отечестве страну, людей и все, что с этим связано». Он предлагал, во-первых, основать центральное учреждение для наук и художеств. Во-вторых, привлечь способных иностранцев. В-третьих, выписать из-за границы такие вещи, которые стоят этого. В-четвертых, посыпать подданных путешествовать, приняв надлежащие предосторожности. В-пятых, просвещать народ у себя. В-шестых, составить точное описание страны, чтобы точно узнать ее нужды. И, наконец, в-седьмых, доставить ей то, что ей недостает.

Конкретизируя пятый пункт предложенной им программы благоустройства России, Лейбниц писал: «Просвещение народа у себя требует учреждения низших и высших школ как для изучения наук и художеств,

так и для телесных упражнений. Для этого необходимо сделать выбор хороших преподавателей, которые умели бы вести детей и юношество не только путем науки, но и добродетели. Нужно начертать для них инструкции, составить особенные книги для них и для их учеников, достать учебники и все нужные орудия. Тем детям, которым хотят дать ученое образование, следует преподавать историю, математику и языки, преимущественно еврейский, латинский, греческий и немецкий, особенно же латинский»².

По мнению Лейбница, в школах, которые учреждались в Российском государстве, следовало значительное внимание уделять математическим дисциплинам, вводить телесные упражнения, а также практические занятия по ремеслу (товарному, землемерному и др.), сельскому хозяйству. В. И. Герье писал, что Лейбниц «советовал сделать в университете изучение математики обязательным для студентов всех факультетов, поощрять занятия механикой и архитектурой и открыть в каждом университете особую кафедру сельского хозяйства для желающих. ... Ему не могло прийти в голову изгнать латинский язык из системы высшего образования. Относительно же России Лейбниц желал, чтобы она усвоила себе европейское образование, а поэтому естественно должен был желать, чтобы в русские высшие школы был введен

¹ Цит. по: Любжин А. И. История русской школы императорской эпохи: в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга I. М.: Никея, 2014. С. 303.

² Цит. по: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 592.

латинский язык»¹. Лейбниц видел в латинском языке главную основу вышего образования для России так же, как и для остальной Европы. Считая необходимым изучение в университетах математических, естественных и технических наук, он обращал внимание на влияние этих отраслей знания на практическую жизнь людей, а также на педагогику.

В 1699 г. Лейбниц отмечал, что «царь, без сомнения, является великим государем», особо подчеркивая выдающееся значение начатого им дела «образования народа»².

В 1699 г. Лейбниц указывал на необходимости участия миссионеров-евангелистов в создании образовательных учреждений в России, предлагая, чтобы они, по его мнению, они могли бы «начать с немецких школ, которые потом распространились бы далее под покровительством государя, ибо известно, что царь ничего более не желает, как чтобы подвластные ему народы усвоили себе образование остальной Европы. ... Я боюсь, чтобы в случае его гибели у русских не возобновилась прежняя ненависть к иностранцам, которым Петр покровительствует. ... Я хотел бы, чтобы по крайней мере сын царя был воспитан в большей кротости»³.

В ноябре 1699 г. Петр I издал два указа, ознаменовавшие начало создания регулярной армии, призванной полностью заменить стрелецкий полки. Армия формировалась на основе рекрутских наборов, а также привлечения на службу охотников из числа незакрепощенных крестьян.

Н. И. Павленко отмечал, что «практические меры по созданию отечественных учебных заведений ведут свое начало со времени пребывания Петра в Англии, где он нанял для них трех преподавателей: выпускника Эбердинского университета Фергансона и его двух коллег — Гвина и Грайса. ... Нанятые в Англии преподаватели прибыли в Москву осенью 1699 г., но свыше года жили без дела: указ об организации школы математических и навигацких наук был обнародован только 14 января 1701 г.»⁴.

В 1700 г. Петр I завершил формирование Северного союза для войны со Швецией. В него вступили Россия, Дания, а также саксонский курфюрст Август II Сильный, который одновременно являлся польским королем. Царь хотел вернуть территории от Ладожского озера до Ивангорода, отошедшие к Швеции по Столбовскому договору 1617 г. после

¹ Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 593.

² № 36. Из чернового письма Лейбница к Виттензу // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 42, 43. (Пер. с фр.).

³ Из чернового письма Лейбница к Мюллеру // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 46. (Пер. с нем. В. Герье).

⁴ Павленко Н. И. Петр Великий. М.: Мысль, 1994. С. 108.

Смутного времени, и получить выход к Балтийскому морю.

Война, объявлена в августе 1700 г., началась для русской армии неудачно. В ноябре русские войска были разгромлены под Нарвой 18-летним шведским королем Карлом XII. Однако постепенно русская армия стала одерживать победы, отвоевывать прибалтийские территории.

В ноябре 1708 г. Лейбниц приехал в Вену с дипломатическим поручением. Во время своего пребывания в городе он много общался с российским послом в Австрии бароном Иоганном Кристофором фон Урбихом, с которым был знаком более двух десятилетий. В результате этих встреч Лейбницием была подготовлена записка о введении наук в Россию, которую он отправил Петру I. Сохранился черновой вариант этой записки, датированный декабрем 1708 г., который полностью приводится ниже:

1. По требованию его превосходительства царского уполномоченного я набросал здесь на бумаге несколько мыслей о введении истинной науки в обширном государстве его царского величества, ибо для меня не может быть ничего приятнее, как содействие сколько-нибудь общему благу и усовершенствованию людей, а также славе Божьей, тем более, что это царство обнимает большую часть земного шара, то есть почти весь север нашего полушария. Кроме того, я полагаю, что, так как эта страна представляет почти непочатое поле и, подобно новому суду, не усвоила себе чуждого запаха,

то многие вкравшиеся у нас ошибки могут быть предотвращены и исправлены, особенно потому, что всем будет руководить ум мудрого государя.

2. Истинную цель науки составляет блаженство людей, то есть состояние постоянного удовлетворения, насколько это возможно для человека, причем они не должны жить в праздности и роскоши, но содействовать всякий по своим силам прославлению Господа и общественному благу нелицемерной добродетелью и познанием истины. Средство, с помощью которого можно повести людей на этот путь добродетели и счастья, заключается в хорошем воспитании юношества. Посредством воспитания можно даже у животных делать чудеса, тем более у людей, которые получили от Господа бессмертную душу и созданы по его образу и подобию. Юношество можно так вести, чтобы воспитать в нем любовь к добродетели и охоту к науке; взрослых же, которые не получили такого воспитания, нужно сдерживать страхом наказания; с ними приходится иметь много терпения и им следует многое прощать.

3. Я не стану говорить теперь о том, как следует вести юношество по указанному пути, так как это требует особого изложения; но обращусь к наукам и художествам. Введение наук и художеств в области, подвластной царю, заключается, во-первых, в том, чтобы перенести их туда, во-вторых, в дальнейшем возделывании их.

4. Перенести науку и художества можно посредством сведущих людей

и посредством приобретения необходимых пособий, состоящих преимущественно в книгах и в произведениях природы и искусства. Для этого нужны библиотеки, музеи по естественной истории и по искусствам, зоологический и ботанический сады, обсерватория и лаборатория.

5. Относительно призвания годных и способных детей я не сомневаюсь, что известное число их уже приглашено, но что многих также еще недостает; во всяком случае необходимо было бы следовать в этом определенному плану и порядку, завести переписку внутри империи и за границей, поддерживать между ними известную связь и подчинить их общему руководству, для того чтобы науки и художества были верно и хорошо излагаемы, преподавание их шло правильно и по определенному методу, чтобы между науками и преподавателями наблюдалась известная связь и гармония, чтобы различные учения хорошо согласовывались и не противоречили друг другу, но напротив того, поясняли друг друга.

6. Библиотека должна быть сколько возможно обширна и хорошо снабжена, ибо часто и в плохих книгах можно найти много хорошего, чего нет в лучших, но так как во всем следует держаться известной постепенности, то нужно начать с самого важного. По моему мнению, следовало бы приобрести по всем предметам что-нибудь отличное, но в особенно большом количестве книги по реальным предметам, под которыми я разумею: 1) мате-

матику с механикой; сюда относятся и астрономия и ее применение в географии, мореплавание, военное искусство и архитектура; 2) естественные науки по трем царствам природы; сюда же принадлежат земледелие, горное дело, химия, ботаника, анатомия, медицина со всеми художествами, основанными на знании природы; 3) историю, которая заключает в себе описание времен и мест, следовательно, объяснение отдельных случаев; сюда входят описания и история государств и областей, сочинения по государственному праву и особенно путешествия. Латинские книги должны составить главный отдел библиотеки, но не следует забывать хорошие сочинения на немецком, английском, голландском, французском и итальянском языках, так как в них находятся важные сведения, особенно для практики, которых напрасно станешь искать в латинских книгах. Греческие печатные сочинения я причисляю к латинским, так как они большей частью снабжены латинским переводом. Но не следует также упускать из внимания, кроме славянских, арабских, персидских, турецких и китайских книг, и при этом должно стараться приобретать разные древние и новые рукописи. Особенно нужно заботиться о собирании гравюр и рисунков, в которых представлены произведения природы и искусства и изобретения людей, чтобы идеи становились таким образом доступными для глаз и, так сказать, воплощались.

7. О музее и относящихся сюда кабинетах и кунсткамерах, арсена-

лах, галереях древностей, скульптуры и живописи, зоологических и ботанических садах, помещениях для моделей и орудий, цейхгаузе и прочем можно было бы сказать много, ибо необходимо так устроить их, чтобы они служили не только предметом общего любопытства, но и средствами для усовершенствования художеств и наук. Но для этого потребовалась бы особая статья, а теперь достаточно напомнить, что в этом деле нужно иметь сколь можно более разделения, и поэтому не нужно упускать ничего, сюда относящегося.

8. Нужна также лаборатория с хорошими химиками, сведущими во всем, что может быть достигнуто посредством огня. Эта лаборатория должна была бы находиться в связи с аптеками, медицинской частью и горным делом, с монетами и пробирным дворами, с металлическими и стеклянными заводами и артиллерийским управлением, и хотя отнюдь не следует рассчитывать на добывание золота, можно было бы там производить множество прекрасных опытов и посредством их исследовать свойства тел, разлагать их, увеличивать их силу и совершенствовать их, ибо огонь представляет самый главный ключ к объяснению сил природы.

9. Относительно обсерватории нужно заметить, что география и мореплавание заимствуют свой главный свет от астрономических наблюдений. И так как обширное Русское царство

обнимает значительную часть земного шара, которую можно считать за *Terra vergine*¹ для науки, ибо в ней произошло мало достоверных наблюдений, то его царское величество может пролить новый свет на мореплавание и географию, устроив хорошие учреждения для астрономических наблюдений, и этим оказать услугу роду человеческому, а также доставить большую пользу своему собственному государству, ибо с помощью России и ее торговли можно соединить Азию и Китай с Европой и извлечь из этого несказанную выгоду.

10. До сих пор я говорил только о том, что способствует введению наук и художеств, теперь следовало бы сказать поговорить о способе распространения их, для того чтобы они пустили хорошие корни в обширном государстве царя и со временем добрались до значительного процветания, но для этого необходимо было бы более знать обстоятельства страны и людей. Можно наперед сказать только то, что необходимо учреждение особенной влиятельной коллегии с обширным кругом власти, от которой бы зависели до известной степени высшие и низшие учебные заведения, назначение ученых, книжное дело, типографии, переводы, цензура книг, а также художники и ремесленники с их произведениями.

Наконец, я должен упомянуть, что хотя настоящая Северная война и могла бы произвести замедление в

¹ *Terra vergine* (лат.) – дословно: девственная земля.

этом прекрасном предприятии, все же следовало бы не откладывать приобретение многих относящихся сюда предметов, так как при теперешней тяжелой и продолжительной войне многое можно приобрести во Франции и в других местах за половину той цены, которую придется дать, когда здешние люди будут находиться в менее стесненном положении, многое же тогда совсем нельзя будет купить¹.

Разработанный Лейбницием проект Б. М. Бим-Бад с педагогической точки зрения трактует как проект создания воспитывающего и обучающего пространства (ВОП), которое должно включать в себя не только собственно образовательные учреждения, но также и библиотеки, музеи различных профилей, лаборатории, обсерватории. Б. М. Бим-Бад рассматривает ВОП, как «один из наиболее эффективных способов организованного целенаправленного влияния на детей — обучение и воспитание через особую педагогически целесообразную организацию и регулирование окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование и воспитание. ... Образование в ВОП — не готовые ответы наставни-

ка на не заданные учениками вопросы: подлинное развитие идет из глубины души ребенка под влиянием живого интереса к загадкам мира, которые сосредоточены в непосредственной среде». В проекте Лейбница, подчеркивает Б. М. Бим-Бад, «перед нами в явном виде предстает идея воспитывающего и обучающего пространства, способного вести детей вперед путем “опережающего задания” трудностей — посильных и действительно развивающих»².

Летом 1709 г. шведы потерпели сокрушительное поражение под Полтавой. Это происходило на фоне преобразований, проводимых в России Петром Великим. В. Герье приводит фрагменты письма Лейбница барону Уриху, написанного после победы русской армии над шведами в Полтавской битве, произошедшей 27 июня (8 июля) 1709 г. В этом письме немецкий мыслитель вновь исключительно высоко оценивает как личность царя, так и перспективы распространения просвещения в России: «Говорят обыкновенно, что царь сдается опасным для Европы и будет нечто вроде северного турка. Но можно ли помешать ему цивилизовать

¹ Проект Черновой записки составленной Лейбницем о введении образования в России // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 95–99 (на немецком языке). Русский перевод В. И. Герье в книге: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 648–650.

² Проект Черновой записки составленной Лейбницем о введении образования в России // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 95–99 (на немецком языке). Русский перевод В. И. Герье в книге: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 648–650.

своих подданных и сделать их более воинственными — кто пользуется своим правом, не совершают несправедливых поступков. Что до меня, то я стою за благо всего человечества; я очень рад, что такое обширное царство идет по пути разума и порядка, и смотрю на царя как на лицо, которое Бог предназначил для великого дела. Он уже успел создать себе отличное войско. ... Я был бы в восхищении, если бы мог содействовать его намерению перенести науки в его царство. Я нахожу даже, что он в этом отношении может достигнуть лучших результатов, чем другие государи, бывшие до него»¹.

14 октября 1711 г. в Торгau состоялась свадьба сына Петра I царевича Алексея с вольфенбюттельской принцессой Шарлоттой Христиной Софией, сестра которой была замужем за австрийским императором, который являлся императором Священной Римской империи. На брачной церемонии присутствовал Лейбниц. Герцог Антон-Ульрих Вольфенбюттельский, дед кронпринцессы, способствовал личной встречи Лейбница с Петром I в Торгau. В Торгau Лейбниц представил Петру I письменный доклад². В этом докладе он убеждал царя создать в России Академию наук, предлагая себя в качестве ее организатора и руководителя, ссылаясь на имеющийся у него опыт и научный авторитет.

При этом Лейбниц указывает на необходимость, во-первых, устроить учебную часть. Во-вторых, наладить в России различные научные наблюдения (физические, астрономические и т. п.). В-третьих, подготовить свод лучших изобретений, имевших место как Европе, так и в Китае. Все это должно было способствовать укреплению и процветанию российского государства.

В январе 1712 г. Лейбниц отправляет Петру I письмо, в котором развивает основные идеи доклада, представленного царю. В обширной приписке, сделанной Лейбницем к черновику основного текста письма царю, он, в частности, писал:

«Хотя мне и часто приходилось действовать на политическом и юридическом поприцах, и знатные государи иногда в этих вопросах пользуются моими советами, я все-таки предпочитаю науки и художества, так как они постоянно содействуют славе господней и к благосостоянию всего рода человеческого, ибо в науках и в толковании природы и художеств всего более обнаруживаются чудеса Господни. Его могущество, мудрость и милость, науки и художества составляют настоящее сокровище человеческого рода, ибо посредством их искусство превозмогает природу, и цивилизованные народы отличаются от варварских. Поэтому я с младен-

¹ Цит. по: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 661.

² См.: № 126. Vortrag // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 176–179 [на нем. языке].

чества любил науки, занимался ими и имел счастье, несмотря на многие отвлекающие занятия, сделать разные очень важные открытия, восхвляемые в печати беспристрастными и знаменитыми людьми. Я не находил только могущественного государя, который достаточно интересовался бы этим. Надеюсь, что нашел такого в Вашем Величестве, ибо вы можете легко и почти без хлопот и издержек сделать в Вашем обширном государстве самые лучшие распоряжения и обнаруживаете готовность к этому. Эти великодушные намерения Вашего Величества могут способствовать благосостоянию бесчисленного множества людей не только в современном, но и в грядущих поколениях, оказать большую пользу всему человеческому роду, особенно же русским и другим славянским народам. ... Провидение, по-видимому, хочет, чтобы наука обошла кругом весь земной шар и теперь перешла в Скифию, и потому избрало Ваше Величество орудием, так как вы можете, с одной стороны, из Европы и, с другой — из Азии взять лучшее и усовершенствовать надлежащими мерами то, что сделано в обеих частях света, ибо в Вашем государстве все, что касается до науки, еще ново и подобно листу белой бумаги, а потому можно избегнуть многих ошибок, которые вкraлись в Европе постепенно и незаметно. Известно, что дворец, строящийся вновь, выходит лучше, чем тот, который строился веками и часто подвергался исправлениям и изменениям.

Для этого нового и великого знания, правда, необходимы библиотеки, музеи и кунсткамеры, мастерские для моделей и произведений, химические лаборатории и астрономические обсерватории, но все это нужно не за раз и может быть приготовлено исподволь; насчет же того, как устроить самое полезное скоро и без больших издержек, я мог бы представить особенные предложения. Всего более необходимо достать людей, годных для этой великой цели, которые могли бы поселиться в государстве Вашего Величества и добросовестно обучать молодых людей. Так как съестные припасы в России дешевы, то не понадобится много денег для тех, кто захочет туда переселиться. Я сочту за величайшую честь, удовольствие и славу, если буду я в состоянии послужить Вашему Величеству в деле, столь похвальном и благородном, ибо я не из тех, которых пристрастны к своему отечеству или к какому-нибудь народу в целом: я имею в виду пользу всего человеческого рода, ибо считаю небо своим отечеством и всех благонамеренных людей его гражданами, и мне приятнее принести много пользы у русских, чем мало пользы у немцев или других европейцев, хотя бы я пользовался у них великими почестями, богатством и спокойствием, но при этом не был бы в состоянии оказывать пользу другим. Мой интерес и моя симпатия направлены на общее благо. Для этой цели я уже давно завел обширную переписку в Европе и в самом Китае, я не только состою

членом Французской и Английской академий, но руковою же в качестве председателя Королевской Прусской академией, которая всеми способами будет стараться содействовать высоким намерениям Вашего Величества и уже выразила свою готовность к этому в письме к его светлости герцогу Людвигу-Рудольфу. Этую Академию король основал в Берлине по моему предложению, и я дал ей такое устройство, что ее содержание почти ничего не стоит королю. Но гораздо лучше могла быть устроена не только такая академия, но многое другое в государстве Вашего Величества, и молва таким образом могла бы осуществиться на деле»¹.

Летом 1712 г. Лейбниц, воспользовавшись приездом Петра I в Померанию, переслал ему записку, в которой настоятельно советовал не дожидаться окончания Северной войны и незамедлительно приступить к введению наук в России. В записке он указывал на необходимость учреждения в Москве, Астрахани, Киеве и Петербурге университетов, академий, школ, подчеркивал важность принятия хороших мер для воспитания юношества. Лейбниц предлагал свои услуги для составления общего плана

продвижения в России наук, искусств и образования².

В сохранившемся черновом наброске Лейбница более развернуто излагал свои рекомендации по распространению наук и образования в России:

«Чтобы лучше преуспеть в сем великом и прекрасном намерении, было бы полезно, если бы Е. В. созвал своего рода особый совет, чьей обязанностью вообще будет вводить, распространять и приводить к процветанию в его Империи все благие познания. От этого совета могли бы зависеть академия и ученые общества, школы, типографии и книжные лавки, попечение о языках и толмачах, история и география — и международная и внутренняя — обучение ремесленников, моряков, садовников, химиков и прочих; кроме того — переписка с иностранцами, затрагивающая науки и искусства, газеты и календари, ввоз и цензура книг, учреждение библиотек и кабинетов редкостей, обсерватории, обсерватории и лаборатории и множества иных предметов, которые было бы слишком долго перечислять, — какие-то их примеры можно увидеть в других ученых обществах и академиях наук и искусств. Главным

1 № 143. Черновое письмо Лейбница к Петру Великому // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 206–208 [на нем. языке]. Русский перевод В. И. Герье в книге: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 702–703.

2 См.: № 148. Записка Лейбница, переданная Петру Великому в Грейфовальде бароном Шлейничем // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 217–218 [на нем. языке].

образом Е. Ц. В. за пределами страны имел бы в распоряжении несколько лиц, которые поддерживали бы переписку на сей предмет и имели бы обязанность поставлять новые открытия, книги, людей, машины, простые инструменты и другие полезные вещи. ... Таким образом, Царь мог бы начать с разработки подробного плана сего великого и прекрасного намерения. Нужно было бы создать проект: поставить цель и изыскать средства ее достижения, которые были бы необременительны и одновременно весьма действенны. Одновременно стало бы ясно, что надлежит сделать немедленно. Мне представляется, что город Москва, столица Империи, Астрахань, персидская граница, Киев, турецкая граница, и Петербург у Балтийского моря, осуществляющий с недавних пор сообщение с Германией и ее соседями, были бы наиболее пригодны для основания академий и прочих подобающих учреждений. Но первым делом пора подумать о создании библиотеки и кабинета и подборе персонала. Возможно, следовало бы начать с Петербургской Академии. Но самое необходимое — подумать об определенных фондах и доходах, которые были бы предназначены для осуществления сего намерения Е. В. и были бы наименее обременительны для его финансов»¹.

Царь заинтересовался предложениями Лейбница и назначил ему встречу в Карлсбаде. Встреча произошла в конце октября — начале ноября 1712 г. Затем Лейбниц последовал за Петром I в Теплице и Дрезден и несколько раз беседовал с ним, обсуждая не только вопросы распространения в России науки и образования, но и по поручению австрийского императора и правительства немецких земель актуальные политические проблемы, в частности, возможность участия России в войне за испанское наследство (1701—1714).

Царь высказал намерение воспользоваться предложением Лейбница и привлечь его к деятельности по организации развития науки и образования в стране. Он был принят на русскую службу в чине тайного юстиц-советника с жалованием 1000 талеров в год. Об этом 1 ноября 1712 г. (по старому стилю) Петр I в Карлсбаде подписал соответствующий указ. В этом указе, в частности, говорилось: «Мы, Петр I, ... милостиво постановили Готфрида Вильгельма фон Лейбница ... ввиду описанных другими и Нами обнаруженных его достоинств и учености, принять и назначить ... Нашим тайным советником юстиции. Поскольку нам стало известно, что он способен много содействовать приумножению математических и

¹ № 149. Черновая записка подобного содержания // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 219–220. Пер. с фр.: Любжин А. И. История русской школы императорской эпохи: в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга I. М.: Никея, 2014. С. 310–311.

прочих наук, исследованию истории и вообще успеху всяческих штудий, и что на сей предмет он состоит в переписке с другими учеными людьми, Мы также постановили воспользоваться им для объявленной нами цели, — обеспечить в царстве Нашем дальнейшее процветание штудий, искусств и наук, — и посему мы желаем снабдить его полезными сведениями из Нашей страны и с особым вниманием рассматривать поступающие от него в связи с этим предложения и советы¹. Расположение, выраженное к нему в указе царем, Лейбниц использовал для того, чтобы в дальнейшем получить новые материалы из России, необходимые ему для продолжения проводимых им исследований истории, языков, литературы и обычаев славянских народов.

На основе договоренности с Петром I Лейбниц планировал отправиться в Россию для осуществления своих идей. Однако поездка не состоялась. Он с сожалением писал по этому поводу: «Я уже приготовился к отъезду, уже изображал себя в России, летал из одной провинции в другую, производя на девственной почве наблюдения над новыми растениями и минералами. Но человек предполагает, а Бог располагает. Моему отъезду противились семейство, жена,

родители, друзья, родственники; я не обращал никакого внимания на все это. Божественное провидение и официальное приглашение были для меня крепким оплотом. Но магистрат не дал мне отпуска. Он увеличил мое жалование; правда оно не равняется тому, что предлагает мне царь, но оно выше обычного в здешней республике. Мне назначено 100 гульденов жалованья, 10 модий хлеба с соответствующим количеством вина»².

В 1713—1715 гг. Лейбниц продолжал активно взаимодействовать с российским правительством, содействовал сближению Австрии и России в борьбе против Швеции, писал письма царю и его чиновникам, изъявляя желание и готовность быть полезным России.

В мае — июне 1716 г. Лейбниц вновь встретился с Петром I и сопровождал его в Пирмонте и Герренгаузене. Во время бесед они обсуждали проблемы развития и распространения научного знания, а также перспективы организации географических экспедиций в азиатской части России.

В записке, подготовленной по итогам этих бесед и переданной вице-канцлеру П. П. Шафирову³, Лейбниц указывал на необходимость развития просвещения в России. Он называл три средства, которые, по его мнению,

¹ Цит по: Гуманистическая наука по Лейбничу и назначение академий / под ред. В. Кальтенбахера, А. А. Россисуса. М.; Неаполь: ММХ, 2010. С. 55.

² Цит по: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 731.

³ См. № 240. Черновая Лейбница о введении образования и наук в Россию [на нем. языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 348—360.

нию, могли способствовать решению это задачи. Во-первых, приобретение всех требуемых пособий. Во-вторых, обучение тому, что уже достигнуто в разных науках. И, наконец, в-третьих, дальнейшее развитие этих наук. Изложенные в записке П. П. Шафирову взгляды Лейбница на то, каким образом в России должно быть организовано образование и научные исследования, В. И. Герье изложил следующим образом:

«Лейбниц считал необходимым устроить троякое заведения сообща разно возрасту учащихся: школы для детей, университеты для юношества и академии для взрослых людей, самостоительно разрабатывающих науку. Школа, по его мнению, должна иметь три цели: нравственное воспитание, обучение языкам и обучение художествам. Под последним словом Лейбниц понимал науки в противоположность языкам и физическое воспитание. В первом отношении школа должна развивать в детях религиозность, доброту, послушание, честность и т. п. Относительно обучения языкам Лейбниц советует держаться следующей системы: те дети, которые предназначаются для какого-нибудь ремесла, могут ограничиться одним русским языком; те, которые готовятся к торговле, должны получить латинский и немецкий языки; детям, которые должны получить высшее образование, следует, кроме того, заниматься греческим, а также французским или итальянским языками. Мальчики, предназначенные для ду-

ховного звания, должны кроме того учиться еврейскому языку; наконец, те, которые готовятся к ученому званию и к занятию высших духовных и светских должностей, должны отличено знать греческий язык и несколько упражняться в арабском. Последний язык Лейбница, вероятно, считал необходимым для русских ради их сношений с Востоком. Между предметами, служащими к достижению третьей цели, Лейбниц называет катехизис, основания логики, музыки, арифметику, рисование, ручные работы, как, например, токарное искусство и резьбу, геометрию, главные основания хозяйства, фехтование и верховую езду, смотря по свойствам и наклонностям каждого. Дети, готовящиеся к ремесленным и торговым занятиям, должны оставаться в школах до 12- или 14-летнего возраста, остальные — до 18-летнего.

По окончанию курса в школе молодых людей, предназначаемых в военную службу, следует посыпать в гарнизоны и гавани для изучения их специальности, а тех, которые готовятся к гражданской службе, определять в университеты или дворянские лицеи. Чтобы избежнуть злоупотреблений, которые вкрались в немецкие университеты, Лейбниц считает необходимым, чтобы молодые люди не пользовались неограниченной свободой, а были бы размещены по коллегиям или бурсам и жили там под присмотром наставников. В университетах каждый студент, несмотря на различие факультетов, должен

посвятить некоторое время общему образованию, преимущественно с целью развить ум и красноречие. Но так как ничто в такой степени не содействует развитию ума, как математика, то каждый студент должен слушать несколько времени лекции математики и механики. Кроме того, Лейбниц считал необходимым, чтобы в каждом университете был профессор сельского хозяйства. Разбирая затем отдельные факультеты, Лейбниц советует, чтобы студентов богословского факультета особенно приспособляли к миссионерству и поэтому не только развива-ли в них терпение и постоянство, но и упражняли несколько в математике, медицине и хирургии, с помощью которых они могли бы приобрести влияние и популярность у диких народов. Юристы должны еще в университете практически изучать свой предмет; а тем, которые готовятся к высшим должностям государственной службы, следует, кроме того, изучать государственное право и всеобщую историю, особенно историю новейшего времени. Наконец, относительно тех, которые выходят учителями и профессорами, Лейбниц замечает, что их не следует держать, как в Германии в бедности и пренебрежении; но профессоров поставить наравне с высшими чиновниками в главных городах и при дворе, а учителей уравнять со всеми высшими чиновниками в провинции. Школы Лейбница советовал устроить, если возможно, при монастырях, университеты же — в главных городах, как Москва, Киев, Астрахань и т. п. ...

По поводу третьего пункта — развития наук Лейбниц говорит, что для этого необходимо, во-первых, собрать то, что уже известно, и, во-вторых, исследовать то, что неизвестно. То, что известно или уже изложено в сочинениях, или еще не написано. Прежде всего, нужно собрать все то, что уже изложено в сочинениях. ... Затем Лейбниц советует приступить к тому, чтобы привести в известность и записать те сведения, которые разбросанно существуют у разных про-мышленников. Подобно тому, как много прекрасных изобретений, сделанных греками и римлянами, для нас потеряны, потому что не были вовре-мя записаны, например, употребление многих растений и лечебных средств; так и в наше время много полезных сведений, распространяемых между крестьянами, ремесленниками, охот-никами, рыбаками, купцами и др., пропадает почти даром, вследствие того, что они известны только неболь-шому числу людей. В этом отношении каждый народ должен был бы начать с себя, и уже теперь в России мож-но было бы приступить к собиранию тех практических сведений, которые можно найти как в ее пределах, так и у соседних с ней диких народов. У последних, например, часто встреча-ются чрезвычайно полезные лечеб-ные средства, которые можно было бы заимствовать у них посредством миссионеров. Наконец, следовало бы приступить к исследованию и опи-санию малоизвестных произведений необъятной России, для чего можно

было бы с пользой употребить учителей в школах, которые предполагается открыть. Между новыми открытиями, которые можно сделать в России, Лейбниц снова упоминает о наблюдении над магнитом и о соединении Азии с Америкой¹.

Почти одновременно с запиской о введении образования в России Лейбниц отправляет Петру I прописанную записку о коллегиях². В ней он пишет о необходимости реформирования системы государственного управления в стране посредством учреждения коллегий, в числе которых он называет «ученую коллегию». К обязанностям членов ученой коллегии Лейбница относит, во-первых, излагать свою науку по лучшей методе и постоянно развивать ее. Во-вторых, следить за тем, чтобы воспитание юношней было основательно и полно. И, наконец, в-третьих, подвергать экзамену тех юношней, которые готовятся к путешествию за границу и определять, к какой деятельности каждый из них наиболее предрасположен. Лейбниц подробно описывает устройство ученой коллегии, которая представляется ему академией, обладающей административной властью и осуществляющей надзор за образованием народа. Он указывает на необходимость создать университет (в записке Лейбница на-

зывают его академией), призванный обеспечить высокий уровень обучения и воспитания юношней. Усматривая смысл университетского преподавания в обеспечении познания Творца и творений, он предлагает изучать богословие, логику, этику, медицину, историю, естествознание, астрономию, географию, архитектуру, геометрию, механику, физику, химию, музыку, языки. При университете непременно должна существовать библиотека и типография.

Вероятно, это было последнее письмо, отправленное Лейбнице Петру I. **14 декабря 1716 г. великий немецкий ученый и просветитель умер.**

Идеи Лейбница о распространении образования и наук в России ложились на благодатную почву. Б. В. Марков указывает на то, что «Лейбниц набросал список важных мероприятий, которые могли бы способствовать процветанию России». Но при этом Б. В. Марков отмечает, что «почти ничего нового из того, что уже знал и пытался воплотить Петр I, Лейбниц не предлагал»³.

В первой четверти XVIII в. Петр I попытался создать сеть светских школ. Были открыты Школа навигацких и математических наук (1701), Гимназия пастора Глюка (1703), Медицинская

¹ Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С.754–757.

² См.: 344. Записка о коллегиях [на нем. языке] // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. 364–368.

³ Марков Б. В. Своевременная философия // Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 770–801. С. 800.

школа (1707), Инженерная школа (1712). К. К. Сысоева в этой связи пишет: «Петр I дал иное, по сравнению с XVII в., направление обучению: организация светских школ, в которых преподавание фокусировалось на математике, изучении светских предметов. ...Открывавшиеся профессиональные школы не могли обойтись без предварительной общей подготовки учащихся, поэтому они имели “низшие” классы, готовили учеников к восприятию специальных знаний. Свообразным аналогом этих классов стали так называемые “русские” низшие школы. В первом указе о них (1717 г.) говорилось, что их цель учить “...плотничих, матросских, кузнечных людей письму, чтению, арифметике, дабы потом могли добрыми мастеровыми быть”. Особое внимание обращалось на овладение умением пользоваться циркулем, делать чертежи и расчеты. Принимались дети 5–15 лет, находившиеся на казенном обеспечении (питание, обмундирование, учебники). ... Название “русские” эти учебные заведения получили в противовес практике обучения у иностранных мастеров Адмиралтейства, к которым затем попадали их выпускники. Школы имели две ступени: освоение грамоты и письма по Часослову и Псалтири и “цифирная” (математическая) школа — знакомство с цифирью, арифметикой, геометрией и тригонометрией. ...С 1714 г. в городах при крупных монастырях и архиерейских домах стали

открываться начальные школы, получившие название “цифирных”. Всего было открыто 42 школы: в 1714–1716 гг. — 12 школ и в начале 20-х годов — еще 30. Принимали детей 10–15 лет. ...В 1705 г. в связи с реформой комплектования русской армии была создана рекрутская система. Дети рекрутов выходили из крепостной зависимости и получали статус солдатских детей. Они составляли значительный по числу контингент учащихся цифирных школ, а в 1718 г. для их обучения при военных частях были созданы первые гарнизонные школы, принимавшие 6–7 летних мальчиков и обучающие их до 15-летнего возраста. Здесь обучали не только военным наукам — артиллерию, фортификацию, но и «солдатской экзерции» (за что иногда в литературе эти заведения презрительно называли “школами шагистики”), «художествам и мастерством, кои армии и полкам потребны». Первоначально учили чтению, письму, арифметике, в старших классах — элементарным сведениям в области геометрии, фортификации. Менее способные ученики приобретали навыки в различных ремеслах. Обучение было обязательным, учащиеся находились на казенном содержании. ... В 1721 г. насчитывалось около 50 школ с 4 тыс. учащимися¹.

По мнению Г. И. Смагиной, рекомендации Лейбница во многом определили основные направления развития культуры и образования в России и дали исходный импульс про-

¹ Сысоева Е. К. Школа в России. XVIII – начало XX вв.: власть и общество. М.: Новый хронограф, 2015. С. 32–37.

светительским начинаниям в стране. Его идеи относительно роли государства в развитии науки, культуры и образования, места образования в общественной жизни, об обучении на родном языке, открытии в первую очередь низших или начальных школ, содержании и методах обучения в них и, конечно, предложения Лейбница по созданию необходимой "культурной среды" нашли свое отражение во многих общественно-педагогических начинаниях в России, а вокруг идеи создания специальной коллегии для организации и контроля над образованием кипели споры даже в 60-х годах XVIII в. Потребовалось более 70 лет для того, чтобы общество и правительство осознали необходимость реализации этого предложения¹.

В. И. Герье столь же определенно высказывался по этому вопросу. По его мнению, Лейбниц «заслуживает почетного и признательного отзыва в истории русского образования за его неутомимые и продолжительные старания получить доступ к Петру, объяснить ему значение и важность отвлеченной науки, обогатить европейскую науку новыми сведениями, добытыми в необъятных пределах России и пересадить в эту страну

семена европейского образования. Можно только жалеть, что Петр не мог воспользоваться советами знаменитого ученого отчасти потому, что был отвлечен войной от забот о просвещении, отчасти вследствие смерти Лейбница. Поэтому задачи, указанные Лейбницем русской науке, были исполнены не скоро и не вполне»². В. И. Герье подчеркивал, что «самым важным и плодотворным из советов Лейбница был бы, конечно, совет немедленно учредить ученую коллегию с обширными полномочиями, которая должна была пересадить европейскую науку в Россию, присматривать способных для этого людей, доставлять им нужные пособия, покрыть постепенно всю Россию сетью школ, университетов и академий для ученых обществ и вообще заботиться о духовной жизни русского народа. Но такое учреждение было бы возможно и плодотворно только при таком царе, как Петр и при руководителе или президенте, который по гениальности ума и энергии духа не уступал Лейбничу. Учрежденная в действительности Академия Наук в Петербурге была только слабым отблеском того учреждения, о котором мечтал Лейбниц»³.

¹ Смагина Г. И. Немецкие образовательные идеи и российская школа XVIII в. // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: к проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи / отв. сост. А. В. Доронин. М.: РОССПЭН, 2008. С. 205-220. С. 209.

² Герье В. И. Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. III-XXVI. С. XXIV.

³ Герье В. И. Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. С. III-XXVI. С. XXV-XXVI.

Обращение к проектам Лейбница о распространении образования и науки в России, к его взаимоотношениям с Петром I позволяет лучше понять

традиции конструктивного сотрудничества России и Запада, продуктивного взаимодействия двух великих культур.

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. Понимание воспитания в истории педагогике / Е. Н. Астафьева // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : АСОУ, 2016. — С. 14–19.
3. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. — С. 59–62.
4. Астафьева, Е. Н. Реализация цивилизационного подхода в первом постсоветском пособии по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. — 2014. — № 18 (37). — С. 14–25.
5. Андреев, А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А. Л. Андреев. — М. : Наука, 2008. — 359 с.
6. Анри, В. А. Роль Лейбница в создании научных школ в России / В. А. Анри // Успехи физических наук. — 1999. — Т. 169. — С. 1329–1331.
7. Баюк, Д. А. Лейбниц в России: переводы и их авторы / Д. А. Баюк, О. Б. Федорова // Вопросы истории естествознания и техники. — 2014. — № 2. — С. 3–24.
8. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Б. М. Бим-Бад. — М. : Юрайт, 2015. — 223 с.
9. Герье, В. И. Лейбниц и его век / В. И. Герье. — СПб. : Печатня В. Головина, 1868. — 590 с.
10. Герье В. И. Лейбниц и его век / В. И. Герье. — СПб. : Наука, 2008. — 807 с.
11. Герье, В. И. Лейбниц и его век. Т. 2. Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке / В. И. Герье. — СПб. : Печатня В. И. Головина, 1871. — 219 с.
12. Герье, В. И. Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбниза относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. — СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1873. — С. III–XXVI.
13. Гуманистическая наука по Лейбничу и назначение академий / под ред. В. Кальтенбахера, А. А. Россиуса. — М. : Неаполь: ММХ, 2010. — 113 с.
14. Захаров, А. А. Академия наук и Россия / А. А. Захаров // Троицкий вариант. — 10.09.2013. — № 137. — С. 2–3.

15. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
16. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. — 2014 год. — М. : АСОУ, 2014. — С. 13–24.
17. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история. 3-е изд., перер., доп. / Г. Б. Конетов. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.
18. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе. М. : АСОУ, 2015. — 260 с.
19. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал, — 2015. — № 2. — С. 44–68.
20. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.
21. Корнетов, Г. Б. Постижение истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 152 с.
22. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с.
23. Коменский, Я. А. Панпедия / пер. с лат М. М. Сокольской / отв. ред. Г. Б. Корнетов, Э. Д. Днепров. — М.: Изд-во УРАО, 2003. — 320 с.
24. Куренной, В. А. Лейбниц и петровские реформы / В. А. Куренной // Отечественные записки. — 2004. — № 2. — С. 437–440.
25. Лейбниц Г. В. Лейбниц — курфюрстине Софии / пер. с фр. Г. Г. Майорова // Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1984. Т. 3. — С. 387.
26. Лейбниц В. Г. О приумножении наук / пер. с лат. Г. Г. Майорова // Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1982..Т. 1. — С. 164–202.
27. Лейбниц Г. В. О свободе от необходимости в выборе / пер. с лат. О. М. Башкиной // ЕИНА: Проблемы философии и теологии. — 2014. — Том 3. — № S (5/6). — С. 284–289.
28. Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1982. — 636 с.
29. Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1983. — 666 с.
30. Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1984. — 734 с.
31. Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1989. — 554 с.
32. Любжин, А. И. История русской школы императорской эпохи: в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга I / А. И. Любжин. — М. : Никея, 2014. — 732 с.
33. Майоров, Г. Г. Лейбниц как философ науки // Лейбниц Г. В. Труды по философии науки. М.: ЛИБРИКО М, 2010. — С. 3–40.
34. Майоров Г. Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница / Г. Г. Майоров. М. : МГУ, 1973. — 266 с.
35. Малинин С. «Российский интерес» Готфрида Вильгельма Лейбница // Url.: http://ruskline.ru/monitoring_smi/2001/08/01/rossijskij_interes_gotfrida_vil_gel_ma_lejbnica/ [Дата обращения 28.10.2016]
36. Марков, Б. В. Своевременная философия / Б. В. Марков // Герье В. И. Лейбниц и его век. — СПб. : Наука, 2008. — С. 770–801.
37. Медынский, Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2- изд., испр. и доп. / Е. Н. Медынский. — М. : ГУПИ, 1938. — 512 с.

38. Нарский, И. С. Готфрид Лейбниц / И. С. Нарский. — М. : Мысль, 1972. — 234 с.
39. Павленко, Н. И. Петр Великий / И. И. Павленко. — М. : Мысль, 1994. — 591 с.
40. Пекарский, П. П. История императорской Академии наук в Петербурге / П. П. Пекарский. — СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1870. Т. 1. — LXVIII, — 775 с.
41. Петрушенко, Л. А. Лейбниц. Его жизнь и судьба / Л. А. Петрушенко. — М. : Экономическая газета, 1999. — 600 с.
42. Петрушенко, Л. А. Философия Лейбница на фоне эпохи / Л. А. Петрушенко. — М. : Альфа-М, 2009. — 512 с.
43. Погребысский, И. Б. Георг Вильгельм Лейбниц (1646–1716) / И. Б. Погребысский. — М. : Наука, 1971. — 319 с.
44. Сборник писем и мемориалов Лейбница относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1873. — 372 с.
45. Серов, Дм. «И желаю цесарской языку изучить в совершенство»: как при Петре I набирались уму разуму за границей дипломатические чиновники и их дети / Дм. Серов // Отечественные записки. — 2012. — № 4 (49). — С. 247–251.
46. Смагина, Г. И. Немецкие образовательные идеи и российская школа XVIII в. / Г. И. Смагина // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: к проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи / отв. сост. А. В. Доронин. — М. : РОССПЭН, 2008. — С. 205–220.
47. Соколов, В. В. Философский синтез Готфрида Лейбница / В. В. Соколов // Лейбниц Г. В. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. — М. : Мысль, 1982. — С. 3–77.
48. Сысоева, Е. К. Школа в России. XVIII – начало XIX вв.: власть и общество / Е. К. Сысоева. — М. : Новый хронограф, 2015. — 512 с.
49. Филиппов, М. М. Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная, общественная, философская / М. М. Филиппов. — М. : Изд-во Ф. Ф. Павленкова, 1893. — 96 с.
50. Философский век. Альманах. «Г. В. Лейбниц и Россия». Материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 26–27 июня 1996 г. / отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. — СПб. : СПБ НЦ, 1996. — 223 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРИТИКИ

А. Ф. Белоусов



ПРОТИВ ПРАЗДНОГО И ВРЕДНОГО ЧТЕНИЯ:

ПИСАТЕЛЬ-ПЕДАГОГ Е. К. КЕМНИЦ¹

УДК 37.017

ББК 74.03(2)5-8Кемниц Е.К.+83.3

Евгений Карлович Кемниц (1832–1871) — самоучка, ставший одним из ведущих экспертов по вопросам педагогики в 1860-е гг. Его обзоры и рецензии, публиковавшиеся в журнале «Учитель», привлекали внимание педагогической общественности глубиной мысли, независимостью суждений и polemическим задором. Он отстаивал традиционный для просветительской педагогики подход к детской литературе, призывал к изображению действительности как к единственно правильному способу воспитания.

Ключевые слова: Кемниц; детская литература; педагогические требования; просветительская традиция.

A. Belousov

AGAINST THE IDLE AND DAMAGING READING: PEDAGOGICAL WRITER JEVGENIJ KEMNITZ

Jevgenij Kemnitz (1832–1871) was self-taught. However he became one of the leading experts on issues of pedagogy in the 1860-ies. His reviews and critics which published in the journal “Teacher” attracted the attention of the pedagogical public to the depth of thought, independence of judgment and the polemical enthusiasm. He defended the traditional for Enlightenment pedagogy approach to children’s literature, called for the depiction of reality as the only way of proper education.

Key words: Jevgenij Kemnitz; children’s literature; pedagogical requirements; Enlightenment tradition.

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ «Воспитание нового читателя: литература для детей в педагогической критике и цензуре (1864–1934)» 15-06-10359.

Евгений Карлович Кемниц родился в 1832 г. в городе Чугуеве Харьковской губернии в семье военного дирижера*. Он был болезненным ребенком, поэтому долгое время воспитывался дома, и только в 16 лет Е. Кемница отдали в Киевскую гимназию. Однако закончить ее он так и не смог: помешала очередная болезнь.

В 1857 г. Е. Кемниц поступил в Харьковский университет. Здесь его ждала другая беда: ему не на что было жить. Единственным способом добыть кусок хлеба для Кемница-студента явилось переложение нот для шарманки¹. Он месяцами не обедал и, в конце концов, вынужден был бросить университет и отправить-

ся пешком к родным. Впоследствии Кемнице не удалось прослушать курс и в Петербургском университете, который он посещал в 1860–1861 гг. Из-за студенческих волнений Петербургский университет в конце 1861 г. был временно закрыт.

Испытания закалили Кемница. Он всегда довольствовался самыми скромными условиями жизни. Хорошо знавший его известный петербургский литератор П. А. Гайдебуров писал: «Кемниц жил буквально отщельником. <...> В его жизни бывали периоды, когда он не только неделями, но даже целые месяцы безвыходно просиживал в своей комнате, окруженный многочислен-

¹ В. К. Кемниц Евгений Карлович // Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. СПб., 1895. Т. 28. С. 923.

*Педагогическая критика детской литературы — явление малоизученное. Казалось бы, совершенно очевидно, что педагоги сыграли важнейшую, если не сказать определяющую роль в формировании границ самого понятия «детская литература». Педагогические дискуссии о детской литературе являются и являются неисчерпаемым источником для реконструкции «нормативной поэтики» детской литературы.

И в то же время педагогика детского чтения трактовалась в гуманитарных дисциплинах исключительно как практическая сфера деятельности, внеисторично и автономно, без учета «глубины памяти» методов цензурной, рекомендательной и критической деятельности педагогов. Вместе с тем, педагогические концепции детской литературы могут быть рассмотрены, как единая и непрерывная традиция, проявляющаяся на разных уровнях: в преемственности персональных позиций педагогов, инерции критических жанров, развитии идей о составе литературно-дидактического канона, единстве цензурных критериев и пр.

Фигура педагога-критика детской литературы до последнего времени практически не привлекала историков. Е. О. Путилова опубликовала несколько очерков о Н. А. Саввине, О. И. Капице, З. И. Лилиной, А. К. Покровской в своей монографии, посвященной истории критики советской детской литературы 1917–1941 годов. Кроме этой монографии, не существует ни частных, ни обобщающих работ, где была бы представлена типология критиков детской литературы, аксиология критической мысли, история отдельных групп критиков-педагогов, занимавшихся детским чтением.

Предлагаемые ниже статьи представляют результаты исследований персональных позиций авторитетных отечественных педагогов. Эти исследования ведутся в рамках проекта «Воспитание нового читателя: литература для детей в педагогической критике и цензуре (1864–1934)» (ИРЛИ (Пушкинский Дом) РАН). Участники проекта прослеживают наиболее общие нормативные утверждения педагогов: какой следует быть детской литературе, какая тематика допустима в детской литературе, какова социальная и воспитательная роль детской литературы.

ными сочинениями преимущественно немецких авторов¹. Его университетом стала «беседа» с книгами, которую он, по образному выражению того же Гайдебурова, «всегда предпосыпал беседе с людьми». Именно эта бесконечная «беседа» не только сделала Кемницу широко образованным человеком, но и определила род его будущей деятельности.

С 1862 г. Е. К. Кемниц сотрудничает в журнале «Учитель».

Этот журнал, предназначавшийся «для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей», начал выходить в Петербурге в 1861 г. и оставил заметный след в истории русской пе-

дагогики. Его основателями и первыми издателями-редакторами являлись известные педагоги-общественники того времени Иосиф Иванович Паульсон (1825–1898) и Николай Христианович Вессель (1837–1906).

Основные положения программы «Учителя» были заявлены в редакционной статье, открывшей первый номер журнала. Он должен был соответствовать новым требованиям к воспитанию и обучению, которые выдвигаются в связи с преобразованиями в общественной и государственной жизни России, последующими за отменой крепостного права. Важнейшей задачей становится приготовление

¹ П. Гайдебуров. <Е. К. Кемниц> Некролог // Санкт-Петербургские ведомости. 1871. 20 августа. С.1.

Открывает блок статья о профессиональном педагоге, в 1860-е годы одним из первых обратившемся к критике детской литературы — Евгении Кемнице. Уже в работах Кемница намечаются основные «болевые точки», тревожащие педагогов: допустим ли жанр сказки в круге детского чтения, нужна ли детская книга, не содержащая «полезных сведений», в состоянии ли юный читатель самостоятельно понимать прочитанное, все ли жанры, темы и сюжеты годятся для детской литературы, позволительно ли писателям пренебрегать воспитательными задачами. И Николай Позняков, и Мария Цебрикова, и Евгений Елаич, и, наконец, Надежда Крупская — все они так или иначе оставались в плена этой проблематики. Казалось бы, за пятьдесят с лишним лет могли произойти какие-то качественные изменения в понимании названных аспектов. Но, как демонстрируют материалы статей, принципиальных сдвигов не происходит: инерция педагогической мысли оказывается непреодолимой.

При этом существует устойчивое мнение, что советская критика детской литературы была качественно иной по отношению к дореволюционным предшественникам, что она «повернулась лицом к ребенку». Однако и дореволюционные, и перевоеволюционные критики с равным энтузиазмом и задором борются со сказкой, требуют от детской литературы отражения социальной действительности, призывают изображать «бодрую и здоровую» жизнь, называют жесткую превентивную и карательную цензуру детских книг, ограничивают жанровые и стилистические эксперименты, настаивают на первичности воспитательной функции детской литературы и пренебрегают изучением читателя-ребенка.

Конечно, не одни только крупные педагоги писали о детской литературе — большое число школьных учителей, воспитателей детских учреждений и чиновников образования разрабатывали критический инструментарий применительно к книгам для детского чтения. И хотя для многих «рядовых» работников образования детская литература не представлялась столь одномерной, все же очевидно, что основной тон и интерпретационную рамку задавали те, кому посвящены статьи предлагаемого блока. (Авт. - С. Г. Маслинская)

«человека, прежде всего для действительной жизни»¹. Характерен уже сам эпиграф редакционной статьи: «Из жизни — для жизни».

Идея приготовления «человека, прежде всего для действительной жизни» утверждалась в остром соперничестве с другими приоритетами детской культуры. Одной из самых проблемных педагоги считали ситуацию на книжном рынке, где, по их мнению, было мало полезных, но очень много пустых книг, годных лишь для праздного чтения. Особое значение приобретала критика детской литературы, которая помогла бы наставникам и родителям ориентироваться в книжном море.

Это прекрасно понимали редакторы «Учителя». Начиная с № 8, в журнале появляется раздел «Критика и библиография», который почти год был посвящен только детским книгам.

Вел раздел Феликс Густавович Толль (1823–1867)².

Ф. Г. Толль — педагог. Активный участник кружка М. В. Петрашевского, он был арестован и приговорен к расстрелу, замененному катаргой и ссылкой. Еще находясь в ссылке, Толль заинтересовался детской субкультурой. Вернувшись в Петербург, он стал членом Петербургского комитета грамотнос-

ти, при котором основал «Комиссию по одобрению книг». Более компетентного эксперта по детским книгам в России того времени не было.

Аннотации и рецензии Толль предваряет замечаниями об общих проблемах детского чтения и выдвигает основные требования к детским книгам. По его мнению, они должны быть написаны безупречным и понятным детям языком, иметь безусловно нравственное и умное содержание и, наконец, быть занимательными. Очень важно требование безусловно умного содержания, которому не отвечали, к примеру, сказки. «Поэтому, — писал Толль, — мы, в большей части случаев, враги сказок, в которых фантастический элемент отъединен от познавательного и нравственного»³. Отношение Толля к сказкам характерно для просветительской идеологии, принципы которой разделяли многие педагоги.

В начале 1862 г. в «Учителе» были напечатаны последние критические аннотации Толля⁴. Более полутора лет журнал не рецензировал детские книги, и только осенью 1863 г. в критико-библиографическом разделе вновь появляется рубрика «Детские книги». Автором рецензий и был Евгений Карлович Кемниц, который к тому времени уже публиковал в «Учителе»

¹ Учитель. 1861. № 1. С. 1.

² Зиневич Н. А. Ф. Г. Толль (1823–1867): Очерк жизни и деятельности. М.: Книга, 1964. 56 с.

³ Учитель. 1861. № 8. С. 315.

⁴ Критические аннотации и рецензии Толля на детские книги из журнала «Учитель» собраны в: Толль Ф. Г. Наша детская литература: Опыт библиографии современной отечественной детской литературы, преимущественно в воспитательном отношении. СПб.: Тип. Э. Веймара, 1862. 332 с.

рецензии на учебную литературу по русскому языку и истории.

Остановимся на первых рецензиях Кемница.

Они начинались рецензией на книжку неизвестного автора «Нептун». (СПб., 1862). «Нептун» — так зовут «почтенную, добродетельную» ньюфаундлендскую собаку, которая служит для детей «примером отличной нравственности и похвального поведения». Иронизируя над «благим намерением» автора, Кемниц обращается к нему со следующими замечаниями: «Нравственность, нравоучения, мораль — все такие вещи, с которыми надообно обходиться крайне осторожно. Если вы будете беспрестанно петь детям в уши о нравственности, то надоедите и достигните цели противоположной той, которой хотели достигнуть: вы внушите им отвращение ко всему, что носит имя нравственного»¹. Вообще говоря, Кемниц был уверен, что книга, «довольно большая по объему и наполненная исключительно рассказами о детях, да притом еще о самых простых, незамечательных фактах, не может быть ни занимательна, ни поучительна». Для этого, считает Кемниц, надо знакомить детей с «явлениями и законами природы» и давать им другие, «полезные сведения».

Иначе строится его рецензия на книжку С. Буташевской² «Дневник девочки» (СПб., 1862), где описыва-

ются и объясняются такие же простые, ежедневные предметы и явления природы. «Описание это, — по мнению Кемница, — далеко не полное и не систематическое, объяснение не основательное и не глубокое, но благородная простота рассказа, сквозь которую слышится высокое нравственное чувство и уменье автора объяснять явления природы совершенно доступно детскому пониманию, стать при объяснении их на детскую точку зрения придают этому дневнику большое достоинство. Здесь вы не найдете ничего пошлого, никакой пустой болтовни. Каждая строчка будет интересной для ребенка, в котором не погибло нравственное чувство»³. Высоко оценивая «Дневник девочки», Кемниц солидаризируется с Тургеневым, цитируя его предисловие к книжке Буташевской. Однако далеко не все в «Дневнике девочки» понравилось Кемниду. Отмечая стремление автора объяснить «законы жизни», он критикует «мистико-teleологический взгляд на природу», лежащий в основе повести Буташевской, что, впрочем, не мешает Кемниду рекомендовать «Дневник девочки» «каждому ребенку».

От отечественной словесности Кемниц легко переходит к литературе современной Европы. В рецензии на перевод романа английской писательницы Каррер Бель «Наставница, или пансион в Брюсселе» (СПб, 1860) он демонстрирует отличное знание анг-

¹ Учитель. 1863. № 17. С. 829.

² С. Буташевская — псевдоним Софьи Михайловны Буткевич (ур. Аничковой). См. о ней: Белодубровский Е. Б. Буткевич Софья Михайловна // Русские писатели. 1800—1917: Биограф. словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1989. Т. 1. С. 375—376.

³ Учитель. 1863. № 17. С. 830.

лийской литературы. Оценивая этот роман, Кемниц подчеркивает его общеизвестные достоинства: «Все это написано с тою простотою, естественностью и правдивостью, с какою умеют изображать жизнь и характеры только лучшие английские романисты»¹. Его рецензия полна похвалами «удивительному искусству» и «мастерству» писательницы: «сколько жизни и действительности» в том или ином персонаже ее романа. «Люди и жизнь, — пишет Кемниц, — отражаются в романе такими, как они есть на самом деле со всеми их недостатками». Он уверен, что «этот роман будет чрезвычайно занимателен и в то же время плодотворным чтением для детей». Единственный недостаток книги — перевод «довольно неуклюж». Отдадим должное вкусу Кемница: Каррер Бель — псевдоним выдающейся английской писательницы Шарлотты Бронте (1816—1855).

Однако среди книг английских романистов и романисток попадаются и совсем другие произведения, примером которых может служить роман Юлии Каваны «Магдалина» (1862). Это, по определению Кемница, «один из так называемых нравственных романов»². Идеально-высокая цель романа, призванного показать, какую роль в жизни играет твердая вера в провидение, реализуется «героями-автоматами», действующими по воле автора, который к тому же постоянно объясняет, какими помыслами мотивируются их поступки. «Беспрестанные пересыпания рассказа религиозными

размышлениями и сентенциями, обратившимися в общие места, какой-то тяжелый, натянутый пietистический тон, господствующий во всем романе, — все это вместе делает чтение романа очень утомительным; и едва ли какое-нибудь дитя, даже самое благонравное, будет в состоянии дочесть его до половины».

В следующем году Кемниц стал вести в «Учителе» отдел «Педагогическое обозрение», что отразилось на его работе в критико-библиографическом отделе журнала. Он стал меньше и реже рецензировать детские книги. Однако его рецензии привлекают внимание педагогической общественности. Особенный резонанс имела рецензия Кемница на «Полное собрание сказок» Андерсена (СПб., 1863—1864).

Она начинается описанием предпраздничных забот родителей, которые ищут, чем бы занять и развлечь детей, и по традиции покупают для них сборники сказок. Далее Кемниц обращается к родителям, предупреждая их о том, что «все эти фантастические и волшебные сказки, которыми вы так любите усердно потчивать ваших детей, слишком далеки от того, чтобы сообщить детям правильный, трезвый взгляд на вещи или чтобы приучить их к строго логическому мышлению. После чтения таких вещей у детей в голове остается сумбур. Воображение развивается до такой уродливо-несоизмерной степени, что грозит взять решительный перевес над рассудком, и это, конечно, также не может быть

¹ Учитель. 1863. № 20. С. 981.

² Учитель. 1863. № 20. С. 981—982.

особенно выгодно для умственного развития детей»¹. От обычных для просветительской педагогики претензий к сказочной фантастике рецензент переходит к оценке творчества Андерсена. Одни его сказки, по мнению Кемница, носят сентиментально-мистический характер, другие отличаются слишком вычурным и замысловатым сюжетом, третьи написаны на чересчур избитые темы. Лишь две-три из сказок Андерсена, с точки зрения сотрудника педагогического журнала, годятся для детского чтения.

1864 год ознаменовался уходом из журнала Н. Х. Весселя.

Вессель стал членом педагогического комитета Военного министерства и был назначен редактором «Педагогического сборника», который начал издаваться при Главном управлении военно-учебных заведений министерства. В первых номерах нового педагогического журнала печатался и Кемниц². Однако этим его сотрудничество в «Педагогическом сборнике» и ограничилось.

Оставшись в «Учителе», Кемниц за 1865 г. опубликовал несколько больших работ («Гигиенические условия воспитания», «Совет педагогам касательно двойкого рода умственных способностей в питомцах», «Уроки французского языка по генетической методе») и вел «Педагогическое обозрение». Из рецензий же Кемница в этом году отметить особо нечего.

Гораздо интереснее его рецензии 1866 года.

Одна из них посвящена «Рассказу Сосны» А. Л. Урусовой (М., 1866). Кемниц начинает сообщением о том, что в современной Европе возник новый жанр естественно-исторической параболы, повествование в котором может идти от лица предмета (хотя бы той же сосны), рассказывающего свою «естественную» историю. Этот рассказ о живой природе, считает Кемниц, был бы куда интереснее и полезнее сочинения княжны Урусовой со всеми его «фантастическими сказочными элементами»: лешим, мертвцем и т. п.³.

Отрицательное отношение просветителей 1860-х гг. к сказкам было хорошо известно. Его выщучивает Тургенев в своем предисловии к переводу «Волшебных сказок» Шарля Перро: «Наше положительное и просвещенное время начинает изобиловать положительными и просвещенными людьми, которым не нравится именно эта примесь чудесного: воспитание ребенка, по их понятиям, должно быть делом не только важным, но и серьезным — и вместо сказок ему следует вручать маленькие геологические и физиологические трактаты»⁴. Выпад Тургенева не остался без внимания. В рецензии на сборник Перро Кемниц цитирует предисловие, ограничиваясь, как правило, краткими комментариями, и только однажды,

¹ Учитель. 1864. №13–14. С. 536–537.

² См.: [5] и [6].

³ Учитель. 1866. № 2–3. С. 108–111.

⁴ Тургенев И. С. Предисловие <к переводу «Волшебных сказок» Шарля Перро> // Полн. собр. соч. и писем в 30 т. Соч. Т.10. М.: Наука, 1982. С. 344.

когда речь заходит о признаках даровитости и ума у детей, вступает в полемику, решительно не соглашаясь с тем, что они связаны с детской верой в чудеса¹. Однако не спорность и сомнительность предисловия предопределяют негативную оценку сборника. Гораздо опаснее влияние, которое произведут на детей сами сказки, например, «ужасы», испытанные брошенными в лесу и затем попавшими к людоеду Мальчиком-с-пальчик и его братьями, или «страсти», которыми распалены герои сказки «Ослиная кожа» и которые растлевают молодое воображение.

Сказки — не единственный жанр детского чтения, принципиальным противником которого был Кемниц. Столь же строго он относился и к историческим романам, о чем свидетельствует его рецензия на переделку для юношества романа Вальтера Скотта «Ivanhoe»². Хороший исторический роман (вроде «Айвенго»), по мнению Кемница, давая читателю некоторые сведения, в то же время отнимает у него очень много времени на праздное чтение и засоряет его память и воображение вымыслами и ненужностями. Вообще говоря, самая форма романа действует на ум молодого читателя, в связи с чем воспитанников следует оберегать от этой «пряной пищи». Ее должны заменить «вполне правдивые биографии людей, живших в различные исторические эпохи».

1867 и 1868 годы, судя по всему, были трудным временем для

«Учителя». Объем журнала уменьшился, он стал реже выходить, из него исчезают привычные разделы (как произошло, например, с «Критикой и библиографией», который вновь появляется только к концу 1868 г.) и резко возрастает количество анонимных публикаций. В связи с этим сложно атрибутировать ту или иную заметку. Так, в единственном за это время разделе критико-библиографических материалов, посвященном литературе о странах и народах мира, речь заходит и о роли фантастического элемента в жизни детей. Автор раздела, подобно Кемнице, считает, что фантазию не следует развивать в ущерб знаниям о мире. Ее развитие может происходить не только на сказочной основе: путешествия — очень полезный материал для развития воображения³. Однако приписывать эту рецензию именно Кемнице не стоит — так тогда думали многие педагоги-просветители. Их позицию мог озвучить и кто-то другой. Во всяком случае, рецензия написана менее энергично и не столь бескомпромиссно, как это выходило у Кемница.

Восстановление «Учителя» в прежнем виде происходит в 1869 г. Об этом свидетельствовало и возвращение в журнал больших статей Кемница, таких, как «Очерки древнего мира. Три произведения античного искусства», «Умственные упражнения», «Уроки научной арифметики по генетической методе», его новые критико-библиографические заметки.

¹ Учитель. 1866. № 22–24. С. 896.

² Учитель. 1866. № 9–10. С. 371–373.

³ Учитель. 1868. № 17–24. С. 344.

Одна из заметок Кемница посвящена магистральной теме критика — борьбе со сказками и вообще с фантастикой. Его рецензия на новые сборники сказок начинается обращением к читателям, в котором Кемниц напоминает о своем отношении к фантастическому элементу и объясняет, что это вовсе не «педантизм», как заявляют протестующие, а вполне обоснованная общественно-педагогическая позиция¹. Он не отвергает «все фантастическое безусловно». «Вообще говоря, — пишет Кемниц, — всякий фантастический рассказ, если только он не лишен художественности и поэтичности, и если в нем нет ничего, что могло бы вредить нравственности, можно смело дать детям». Но дело в том, что «большая часть рассказов, которые циркулируют под именем “сказок”, “волшебных” и других, вовсе не удовлетворяют этим условиям». Вознаграждаемая в сказках добродетель, по его мнению, сомнительна и, в сущности, представляет собой не более чем «благоразумный эгоизм». Сама фантазия, переносящая за пределы действительного мира, вызывает у читателя опасное настроение «праздности» и «ленивой беззаботности», потому что в сказочном мире достижение счастья приписывается не внутренним усилиям и не достоинствам человека, а внешним случайностям. Если сказки и не производят такого настроения, то их все равно следует запретить, потому

что они «ужасно глупы, бессмысленны и грубы, изображают не людей, а какие-то уродливые фигуры, не имеющие ничего человеческого». «Все это, — заключает Кемниц, — не может не быть вредным как для развития ума, так и для развития изящного чувства, которые также имеют право на внимание со стороны воспитателя»².

Обстоятельства сложились таким образом, что эта рецензия стала последним словом Кемница о сказках. Если сравнить ее с более ранними высказываниями критика, то видно, сколь постоянен был Кемниц в своих взглядах. Он, действительно, обладал «полнейшей независимостью убеждений и готовностью отстаивать их везде, всегда и при всевозможных обстоятельствах»³.

В отличие от сказок с их «волшебными бреднями», Кемниц высоко оценил журнал «Детское чтение», который начал издаваться молодыми педагогами во главе с А. Н. Острогорским в Петербурге в 1869 г. Он особо отметил отсутствие в нем «пустых и праздных побасенок» и одобрил серьезный характер, глубокий смысл и доброкачественность публикаций. Его порадовал и внешний вид журнала: отменная бумага, шрифт, политипажи и нарядная обложка. В то же время Кемниц высказал и ряд претензий к «Детскому чтению». Основная была связана с «патриотизмом» журнала, который вместо все-

¹ Учитель. 1869. № 9–10. С. 330.

² Учитель. 1869. № 9–10. С. 331–332.

³ П. Гайдебуров. <Е. К. Кемниц> Некролог // Санкт-Петербургские ведомости. 1871. 20 августа. С. 1.

мирных, общечеловеческих тем писал только о России¹.

Менее плодотворным для Кемница стал 1870 год. Его сотрудничество в «Учителе» ограничилось лишь критико-библиографическими, хотя и довольно многочисленными заметками. Особое значение в общепедагогическом отношении имела обстоятельная и серьезная рецензия Кемница на книгу К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (СПб., 1868–1869). Однако и отклики критика на гораздо более мелкие события в русской детской книжности были весьма содержательными.

Определенный интерес для современного читателя может представлять рецензия на «Детский сборник, составленный Вл. Сорокиным» (СПб., 1870). Дело в том, что дефекты, отмеченные в нем Кемницием, встречаются до сих пор: это и несоответствие, а иногда даже чуждость некоторых текстов (особенно стихотворных) детским интересам, и публикация отрывков, тогда как «всякое истинно-изящное произведение, — указывал Кемниц, — действует на нас только своим целым». В то же время весьма неожиданна критика Кемницием поэзии Некрасова: «Из произведений этого поэта для детей годится очень немногое, во-первых, уже потому, что автор их — представитель ложного «натуралистического» направления в искусстве; и потому от чтения их можно ожидать только извращения эстети-

ческого вкуса детей»².

Общее представление о литературно-эстетических взглядах Кемница дает его рецензия на «Рассказы для маленьких детей» (М., 1870). Открывается она рассуждением о проблемах повестей с детьми-персонажами, которые вызывают лишь скуку и отвращение у своих читателей. Это, по его мнению, неизбежно: «Детская жизнь крайне бедна фактами; о событиях же или происшествиях в настоящем смысле слова, в ней, само собою понятно, не может быть и речи»³. Если повести с персонажами-детьми обречены на изображение «скучнейшей обыденности», то во взрослой литературе она возникает под влиянием «ложных теорий, господствующих в настоящее время». Писатели думают, что «существенное условие изящного состоит в возможно верном воспроизведении действительности». Вместо изящного, поэтического произведения получаются «географические» или «этнографические» очерки. Литература занята изображением «будней». Окружающая действительность предстает, как серая, будничная «канитель». Исчезли определенные характеры. Цельность и стройность уступили место отрывочности и «нескладице». «Изящный вкус сделался большой редкостью».

Отмеченные Кемницием недостатки современной литературы возникают в XIX в. и связаны с усвоением идей и художественных принципов «таких новейших» направлений, как

¹ Учитель. 1869. № 24. С. 783–784.

² Учитель. 1870. № 23–24. С. 777.

³ Учитель. 1870. № 22. С. 719.

романтизм и натурализм. В этом отношении Кемниц — «архаист». Его литературная позиция характерна для эпохи Просвещения, что соответствовало «духу» 1860-х гг.

Евгений Карлович Кемниц был одним из деятелей этой замечательной эпохи. Он и биографически почти не вышел из ее рамок, лишь ненадолго пережив журнал «Учитель», закрывшийся в 1870 году¹.

Список литературы

1. Белодубровский, Е. Б. Буткевич Софья Михайловна / Е. Б. Белодубровский // Русские писатели. 1800–1917: Биограф. словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — Т. 1. — С. 375–376.
2. В. К. Кемниц Евгений Карлович // Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. — СПб., 1895. — Т. 28. — С. 923.
3. П. Г<айдебуров>. <Е. К. Кемниц:> Некролог / П. Гайдебуров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1871. — 20 августа. — С. 1.
4. Зиневич, Н. А. Ф. Г. Толль (1823–1867): Очерт жизни и деятельности / Н. А. Зиневич — М. : Книга, 1964. — 56 с.
5. Е. К<емниц>. Педагогическая библиография / Е. Кемниц // Педагогический сборник. — 1864. — Кн. 1. Часть неофициальная. — С. 82–94.
6. Е. К<емниц>. Педагогическое обозрение / Е. Кемниц // Педагогический сборник. — 1864. — Кн. 3. Часть неофициальная. — С. 253–266.
7. Толль, Ф. Г. Наша детская литература: Опыт библиографии современной отечественной детской литературы, преимущественно в воспитательном отношении / Ф. Г. Толль. — СПб. : Тип. Э. Веймаря, 1862. — 332 с.
8. Тургенев И. С. Предисловие <к переводу «Волшебных сказок» Шарля Перро> / И. С. Тургенев // Полн. собр. соч. и писем в 30 т. Соч. — Т. 10. — М. : Наука, 1982. — 607 с.
9. Учитель: Журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. — СПб., 1861–1870.

¹ Обычно датой его смерти указывается 16 августа 1871 г., но в некрологе, написанном мужем сестры Кемница П. А. Гайдебуровым, говорится, что его похороны состоялись 14 августа (см. некролог П. Гайдебурова).



О. А. Лучкина

«ЖГУЧИЕ» ВОПРОСЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ВКЛАД Н. И. ПОЗНЯКОВА

УДК 37:017

В статье предлагается краткий обзор деятельности известного русского педагога и детского писателя Н. И. Познякова, в основе которого его рецензии на детские книги и изучение проблем критики детской литературы в целом.

Ключевые слова: критика детской литературы; Н. И. Позняков; воспитательная литература.

O. Luchkina

TOPICAL QUESTIONS OF EDUCATIONAL LITERATURE: N. I. POZNYAKOV's CONTRIBUTION

The article analyzes a brief overview of the works by the famous Russian educator and children's writer N. I. Poznyakov in the context of his reviews on children's books and problems of children's literature criticism in general.

Key words: children's literature criticism; N. I. Poznyakov; educational literature.

Николай Иванович Позняков в статье 1895 года задавался «юным и свежим», как он выражался, вопросом о детской литературе¹. Но, скорее, это был ряд вопросов об истории детского чтения, о требованиях к детской книге, детскому писателю, критику и родителю, который выбирает книгу

для ребенка. Позняков подчеркивал актуальность круга проблем, которые он очертил: «Нет, будучи убежден, что вопрос воспитания и связанный с ним неразрывно вопрос детского чтения всегда остаются жгучими вопросами и не могут утратить своей жгучести, пока существует человечес-

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ «Воспитание нового читателя: литература для детей в педагогической критике и цензуре (1864–1934)» 15-06-10359.

тво, подлежащее воспитанию, — я во многих своих статьях (“Непочатый угол”, “Чувствительный пробел в нашей журналистике” в “Стране” Л. А. Полонского и в других изданиях) продолжал настаивать на необходимости строго, беспощадного контроля над областью детского чтения, и все-таки остаюсь при той мысли, что не был маньяком этого вопроса»¹.

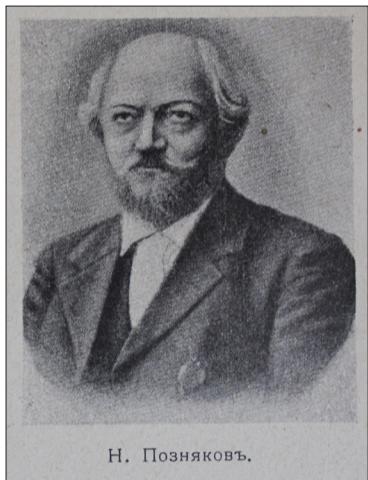
Но Н. И. Позняков по скромничал, «маньяком-профессионалом» его назвать можно. С 1885 по 1890 гг. он систематически публиковал обзоры детской литературы, рецензировал детские книги, с 1882 по 1895 гг. вел критический отдел в журнале «Женское образование», каждый номер которого в течение тринадцати лет содержал десятки обстоятельных рецензий на книги для детей, писал педагогические статьи, статьи о детском чтении, критические обзоры детской и педагогической литературы в журналах «Воспитание и обучение», «Вестник воспитания», «Русская школа». В рецензирование детских книг Познякова привело трудное материальное положение. Широкой общественности он известен, прежде всего, как библиофил и библиограф, придумавший необычный экслибрис («Эта

книга украдена у Н. И. Познякова»), чтобы обезопасить свою библиотеку от расхищения ее друзьями. Он считал, что главные враги библиотек — друзья, гости хозяина дома, которые берут книги почитать и забывают их вернуть. Надпись на корешках книг из библиотеки критика должна была защитить библиотеку, но это не помогло. После смерти Николая Ивановича собранную им библиотеку нужно было распродать. Однако, как свидетельствует библиограф Олег Ласунский², букинисты отказывались брать книги с экслибрисом, обвиняющим в воровстве. Поэтому рядом с грозным экслибрисом появился штамп: «После смерти Н. И. Позднякова продана». Это помогло решить проблему с распродажей библиотеки. Фамилия библиофила была искажена, на штампе она писалась через букву «д», из-за чего потом возникли разночтения в написании фамилии. Сам критик не раз «менял» фамилию, используя псевдонимы: Бельмесов Н. И.; Иванович; Клинский Н.; Мам С.; Маменькин сынок; Могильщик Грубб; Могильщик Грубер; Н. П.; П-в; П-в Н.; П-ков Н.; П-няков Н. И.; П-я-ъ Н.; П-ъ Н.; Перо; Ч. М.; Чудило-мученик; Я.; -я-.³

¹ Позняков Н. И. Детская книга, ее прошлое, настоящее и желательное будущее // Исторический вестник. 1895. № 10. С. 186.

² Тиманова О. И., Шарафадина К. И. Отечественная «сказочная» книжность XIX века в инфосфере познавательного чтения: семантика и pragmatika. // Мир лингвистики и коммуникации. 2010. Т. 1, № 19. С. 9–30.

³ Масанов И. Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей. В 4 т. М.: Изд. Всесоюзной Книжной Палаты, 1958.



Н. Позняковъ.

Николай Иванович Позняков
(27 апреля 1856 г. — 18 сентября 1910 г.) родился в поместичьей семье в селе Ивановском Старицкого уезда Тверской губернии¹. С 1867 по 1879 гг. он учился в пансионе Петербургской Ларинской гимназии. Затем обучался на юридическом факультете Санкт-Петербургского университета. После того как умер отец Николая Ивановича, его материальное положение поменялось, и перед начинающим писателем встал вопрос о нужде, в которой он оказался с женой и маленьными детьми. Позняков обратился к преподаванию: с 1886 г. давал частные уроки, в 1888 г. он — архивариус при Императорской Академии наук, с 1890 г. — преподаватель русского языка и словесности в Павловском и Елизаветинском ин-

ститутах, в Василеостровской женской гимназии. Активной преподавательской карьере способствовало получение университетского диплома (1890 г.). Кроме того, Познякова назначили на должность архивариуса Конференции при Императорской Академии наук и заведующего книжным складом академии, с 1895 по 1905 гг. он заведовал делопроизводством постоянной комиссии при Академии наук для назначения пособий нуждающимся литераторам и публицистам².

Николай Позняков совмещал несколько профессиональных ролей: педагог, преподаватель словесности, архивариус, библиограф, библиофил, критик, переводчик, взрослый и детский писатель, поэт. В качестве последнего он заявил о себе в 1879 г., опубликовав рассказ «Литератор». Позняков писал произведения для взрослых, в основном юморески и фельетоны в журналах «Стрекоза», «Будильник», «Осколки». Он занимался и переводами (стихотворения французских поэтов), переложением произведений иностранных авторов (басни Эзопа, сказки И. В. Гете и др.).

Но более успешным он стал как писатель и поэт для детей и юношества. Позняков издал повести, рассказы и стихотворения в популярных сборниках «Почитать бы» (3 изд., 1897), «Житейские рассказы» (1887), «По заходустыям» (1895), «Тайна»

¹ Позняков Н. И. [Автобиографическое сообщение] // БУМИРШ. 1901. № 11. С. 206–216.

² Позняков Николай Иванович // Энциклопедический словарь: в 86 т. Т. 42 (47). — СПб: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1898. — С. 234.

(1886), «В лучшие годы» (1896), «Детский праздник» (1884, 2-е дополн. Изд.; под загл. «На память деткам», 1894), «Товарищи» (2 изд. 1896), «Детские стишки» (1897), «Басни Эзопа» (1892), «Святочные рассказы» (13 номеров, 1885–1897) и др.¹ В основном, Позняков писал короткие рассказы, которые и публиковал в сборниках. Б. Хеллман, вспоминая историю с экслибрисом, замечает, что в детских книгах «его циничное недоверие к людям не проявляется»². Характеризуя творчество писателя для детей, Хеллман выделяет рождественские и пасхальные рассказы о любви и сострадании, рассказы «в духе реализма», главные герои которых — дети и рабочие, переводы поэзии. Отдельно исследователь отмечает поэму «Святой Николай», которая входила в сборник «Почитать бы!» (1887), а затем в сборник «От сердца к сердцу» (1897) и представляла собой трогательную историю о бедном мальчике, который ждет Рождество. Эта поэма — переделка Брет Гарта. Переделкой была и главная книга Познякова «Товарищи. Повесть из школьной жизни» (1896, 7-ое издание в 1923 году) о жизни доброго мальчика Бори в петербургском пансионе. Хеллман возводит ее к книге «Школьные годы Томаса Брауна» (1857) Томаса Хьюза.

Н. В. Чехов в книге «Детская

литература», претендующей на свое-го рода учебник по детской литературе в 1909 г., включает Н. И. Познякова в список авторов русской художественной литературы для детей³. Педагог и эксперт детской книги относит Познякова к народническо-му направлению, характеризует его творчество, выделяя произведения по адресату и тематике: рассказы для «малых детей» («Первое горе», «Пленники», «Росянка», сборник рассказов «Блесточки», сборник ве-сельых стихотворений «Шутки ради», стихотворный перевод басен Эзопа, единственное на тот момент издание произведений баснописца для детей) и рассказы для детей старшего воз-раста («Почитать бы!», «От серд-ца к сердцу», «Детский праздник», «Снежинки и лепестки», «На память деткам», сборник стихотворений «Заветные песни»), которых боль-шинство. Отдельно Чехов отмечает распространенный в сельских шко-лах сборник «Святочные рассказы», произведения из жизни гимназистов («Товарищ», «Рыцари») и рассказ о жизни мальчика в деревенской усадь-бе в эпоху освобождения крестьян («Мечтатель»).

И если в первое десятилетие двад-цатого века большинство взрослых рассказов Познякова потеряли чита-теля (Чехов говорит о наивности и ма-лохудожественности произведений⁴),

¹ Там же. С. 234.

² Хеллман Б. Сказка и быль: История русской детской литературы. М.: Новое литератур-ное обозрение, 2016. С. 197.

³ Чехов Н. В. Детская литература. М.: Польза, 1909. С. 144–146.

⁴ Там же. С. 145

то детские произведения продолжали представлять интерес для адресата.

Несмотря на обширную библиографию художественных и критических работ, научных исследований по творчеству Н. И. Познякова практически нет, оно рассматривается эпизодически в недавней монографии «Сказка и быль: история детской литературы» Б. Хеллмана, в статье О. И. Тимановой и К. И. Шарафадиной в контексте отечественной «сказочной» книжности XIX века; обзорно фигура Познякова представлена в словарях в формате биографической справки.

Многопрофильный бэкграунд Познякова-критика определял характер его рецензий на произведения детской литературы, в которых объектом оценки выступали рассказы, сказки, повести, стихотворения, книги для чтения, хрестоматии, пособия для наглядного обучения, пьесы, басни, научные статьи, произведения биографических и исторических жанров, сборники фокусов, былины, книжки-картинки («картины»), географические и этнографические очерки, зоологические анекдоты, иллюстрированные сборники, переводные классические произведения и переводы детских авторов, воспоминания, чтения для народа, полезные брошюры. Перечисленные жанры и форматы определял сам критик в своих публикациях в журнале «Женское образование» и других журналах, в которых размещал свои критические отзывы. Некоторые из жанров нуждаются в

уточнении: например, книга для чтения, хрестоматия, пособия для наглядного обучения.

Но наличие в его отзывах на детские книги жанровой атрибуции произведения вписывало книгу для детей и разговор о ней в филологический и эстетический дискурс, а не только педагогический, который обычно доминировал при оценке произведений. И все же эстетическая категория (в данном случае — жанр) трактовалась критиком в рамках воспитательных перспектив. Так, Позняков не рекомендовал «Полное собрание пьес для детского театра» (СПб., 1982) для детского чтения в пятом номере «Женского образования» (1982), так как, по его мнению, собственно пьеса не подходила для ребенка. Жанровая принадлежность оказывалась основанием для исключения книги из круга чтения. Срабатывало предпочтение воспитательной задачи детского чтения эстетической или развлекательной ценности текста.

Поздняков много интересовался качеством издания детских книг. Эстетический критерий учитывался им практически в каждой рецензии, которые выходили с высокой частотностью. Так, в библиографическом отделе «Женского образования» в 1882 г. вышло 52 отзыва, в 1883 г. — 47 отзывов, в 1884 г. — 65 отзывов, в 1885 г. — 133 отзыва и т. д. Критик обращал пристальное внимание на переплет, шрифт, количество и качество иллюстраций, соответствие иллюстрации содержанию, имена художников,

особенно выделяя «грациозность и отчетливость рисунка» И. С. Панова, которого он считал лучшим русским иллюстратором детских книг. Однако здесь речь шла о книге для детей как издании. Как только критик Позняков переключался на оценку содержания произведения, оставляя издательский, экономический (дорогая/дешевая книга, покупательские способности аудитории), социальный (возраст, пол и др.) ракурс, то литературоведческие категории произведения (жанр, сюжет, тема, проблема, образ, язык произведения и др.) пропускались через воспитательный фильтр. Критикуя тематику рассказов сборника «Зимние вечера» С. Макаровой (куклы, игрушки), Позняков негодовал не только из-за качества текста, он отказывал в полезности кукольной теме вообще и вычеркивал ее из списка тем, на которые можно писать для детей. Задумываться, считал критик, можно только над судьбами человечества и всего, связанного с его существованием, а не над судьбами кукол.

Обобщая стратегии Познякова как критика детской литературы, нужно сказать, что, с одной стороны, он использовал свой филологический опыт, порой проявляя себя щепетильным филологом, чтущим законы авторского права, требуя у составителей сборников деликатного отношения к писателям, у которых берутся произведения для сборников и не указывается авторство Пушкина,

Крылова, Майкова, Никитина, Кольцова и других поэтов. С другой стороны, воспитательные акценты критики Познякова притупляли филологический подход. Совмещение в тексте рецензий этих контекстов с превалированием педагогического — характерная особенность критики детской литературы в России вообще, связанная с понимаем сути детской книги, прежде всего, как инструмента воспитания.

Критик брался рецензировать выходившие современные произведения, написанные специально для детей, произведения русских авторов изящной словесности и зарубежных писателей, среди которых А. В. Круглов, М. Ф. Ростовская, Е. А. Сысоева, В. Ф. Бунаков, В. Острогорский, И. П. Деркачев, О. Шмидт, В. П. Авенариус, П. Незванов, А. Сеткова, М. Чистяков, Е. Тур, Ж. Верн, А. Погосский, А. С. Пушкин, Н. А. Некрасов, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, В. И. Немирович-Данченко, Д. Григорович, И. А. Крылов, Г. Х. Андерсен, Ч. Диккенс, Гомер, Г. Флобер, Э. По, Ф. Купер и др.

Написав сотни отзывов на книги для детского чтения, Позняков обобщил свой опыт рецензента детских книг в статье «Детская книга, ее прошлое, настоящее и желательное будущее» (1895)¹ и в статье «Задачи нашей библиографии для детского и

¹ Позняков Н. И. Детская книга, ее прошлое, настоящее и желательное будущее // Исторический вестник. 1895. № 10. С. 183–197.

юношеского чтения (1892)¹, проговорив еще раз те «жгучие вопросы», которых он постоянно касался в рецензиях на страницах педагогических журналов.

Критик считал, что, отбирая книги, нужно руководствоваться следующими взглядами: чтение занимает в современном воспитании важное место. Воспитателям и родителям необходимо следить за чтением ребенка. Чтение — дело серьезное, оно служит не только развлечению; каждая книга должна быть нравственна, содержательна, правдива, художественна. Изложение должно быть просто, правдиво, правильно, изящно, доступно пониманию юного читателя. Нежелательны излишняя реальность, грубость картин и языка, подделка под детский тон и говор, преднамеренная тенденциозность, бессодержательность (болтовня), излишество фантастического элемента, охотничьи, страшные, полные приключений произведения, интриги, дурной слог и плохие стихи, книжная речь, жаргон. Внешность детской книги должна быть изящной, привлекательной, но не нужно баловать детей слишком роскошными книгами. Материалом для чтения должны служить книги всевозможного содержания (художественные произведения, история, биографии и т. д.); не допускаются в детскую литературу пьесы для детского театра и книжки юморист-

тического, карикатурного содержания (они считались непедагогичными и развивающими легкие несерьезные отношения и требования к литературным произведениям). Мрачный колорит в детской книге должен отсутствовать. Детский журнал должен быть разнообразным по содержанию, для детей от 3 до 6–7 лет рекомендуется поменьше чтения, но побольше игр, предпочтение отдается народной сказке и небольшим рассказам, сказкам и стихам образцовых писателей. Для детского чтения рекомендуется выбирать «образцовые» произведения литературы, а специальная детская литература допускается со строгим разбором². По этим критериям Н. И. Позняков и рецензировал «воспитательную литературу».

Обращаясь к своему писательскому опыту, он отмечал, что писать для детей трудно, так как нужно писать о простых вещах, на простые темы и доступно для понимания ребенка³. Отсюда: простота — основной и самый сложный критерий при создании произведения для детей. Поэтому, по мнению Познякова, большинство авторов детской литературы в России — слабые авторы, писатели-ремесленники, сочиняющие по десятку книг в год ради выгоды. Такое положение вещей требует, считал критик, особой роли рекомендательной библиографии и родительской ответственности при отборе книг.

¹ Позняков Н. И. Задачи нашей библиографии для детского и юношеского чтения // Образование. 1892. № 1. С. 85–88.

² Там же. С. 85–88.

³ Там же. С. 87.

В целом, Позняков поддерживает сложившуюся со времен В. Г. Белинского традицию критики детской литературы в России и делает свой вклад в ее оформление и укрепление, исходя из установки защищать детскую книгу и сопровождая свои отзывы эмоциональными задиристыми пассажами, призывающими писать для детей на правильные темы и правильным языком, издавать недорогие и красивые книги. Это уводило критику от филологического подхода, со средоточенного на тексте. В критике детской литературы XIX века преvalировали две задачи: доказать, что 1) детская литература существует, она достойна общей литературы и является ее частью; 2) детская книга — это не просто текст, это нечто большее и очень важное, это воспитательный инструмент. Позняков воспринимает «инструментальную» составляющую и конструирует ее при рецензировании.

В стиле эмоционально-спекулятивной критики детской литературы с задиристыми пассажами и драматизацией ситуации в области детского чтения написана и статья Познякова «Детская книга, ее прошлое, настоящее и желательное будущее» (1895)¹. В этой объемной статье он заявлял, что пора уже открыто высказаться

в пользу вопроса о детском чтении и показать, что это не глухая область, а детская книга — это не такое незначительное произведение печати, как многие думают². Отметим, что в 1895 г. детское чтение едва ли осознавалось как глухая область, учитывая количество детских книг и журналов, указателей, обзоров, детских писателей, обсуждения вопроса о детской литературе в различных педагогических журналах, автор не называет людей, высказывающих подобное мнение. Не указывал Позняков и относительно чего можно назвать детскую литературу глушью. Критик вводил противопоставление общей литературе, что помогло создавать в пространстве статьи нагнетание впечатления от незавидной участии детской литературы. Реплика «надо же, наконец, хоть когда-нибудь высказаться открыто»³ ставит критиков и союзников детской литературы в позицию защитников в отсутствии запрета на разговор о детской литературе и в условиях существующей свободной дискуссии о детской книге на страницах журналов.

Отдельно Позняков рассматривал историю вопроса, фигуру детского писателя, функцию детской книги, современное состояние детской литературы в Российской Империи. История литературы, как свод имен

¹ Обзор статьидается в аннотированном указателе: Белоусов А. Ф., Лучкина О. А., Сергиенко И. А., Головин В. В., Маслинская С. Г. Критика детской литературы 1864–1934: фрагмент аннотированного указателя // Детские чтения. 2016. № 2 (008). С. 6–29.

² Позняков Н. И. Детская книга, ее прошлое, настоящее и желательное будущее // Исторический вестник. 1895. № 10. С. 183.

³ Там же. С. 183.

авторов, издателей, критиков, произведений, журналов, — доказательство ее существования и важности. Позняков выделяет наиболее яркие моменты ее развития¹: деятельность «дедушки детского чтения» Н. И. Новикова, Н. М. Карамзина, продолжавшего издание «Детского чтения», «Звездочку» А. О. Ишимовой, «Библиотеку для воспитания» П. Г. Редкина, «Подснежник» А. А. Майкова, «Журнал для детей» М. Б. Чистякова, которые устарели из-за навязчивого сентиментального тона, но стали частью истории детской литературы. С тех пор, писал критик (с каких именно он не указывает, обозначив дату заката детской литературы в России абстрактно, но можно предположить, что речь идет о второй половине XIX века), детская литература — область бездарностей. Но при этом Позняков ссылался на общественные авторитеты, например, на слова И. С. Тургенева «для детей писать всего труднее»², подчеркивая статус детской книги. Общую идею статьи поддерживали патетические рассуждения о природе детского писателя, которые снова связаны с именами «великих» писателей. Автор статьи уверен, чтобы быть детским писателем — необязательно быть специалистом этого дела. Здесь он приводит в пример Гоголя, Пушкина, Аксакова, Толстых, Тургенева,

Майкова, Григоровича, Плещеева, Максимова, Полонского, Погосского, Потехина. Далее Позняков продолжает уже ставшие общим местом рассуждения о том, что детский писатель должен иметь «душу живу», талант, любовь к молодости, веру в ее будущее, понимание детской натуры. Это расхожее утверждение критик подкрепляет ссылкой на авторитетное мнение Белинского: «родиться, а не сделаться детским писателем»³. Заводя разговор о роли детской книги, где ключевым понятием Позняков называл пользу, он вновь ссылался на известные имена — в данном случае это был «дедушка детского чтения» Новиков («сделать главным предметом сих листов пользу читателей»). Критик обращается к примерам из собственного опыта и общественной практики, возмущаясь традицией делать книгу принадлежностью праздника, на котором размалеванная кукла, игра в гусек и раззолоченная книга стоят в одном ряду. Это равенство унижает книгу. Убеждая читателя в своей правоте, Позняков снова и снова обращается к Белинскому, который у защитников-педагогов выполнял роль знамени («А Белинский — наш великий, всеобъемлющий Белинский, разве он гнулся...»⁴).

Зашитив историческое прошлое детской книги, детского автора и основную функцию книги для детей с

¹ Там же. С. 184–185.

² Там же. С. 185.

³ Там же. С. 183.

⁴ Там же. С. 186.

помощью апелляции к авторитетам, собственному опыту и эмоциональных пассажей, Позняков продолжал приводить «доказательства» в пользу серьезности и важности детской литературы, ее успешного настоящего. В этом качестве выступали сравнительно-количественные показатели: 1860-е гг. — «разные «Степки Растрепки» и один указатель книг для чтения «Наша детская литература» Толя; 1880-е гг. — «дело начинает двигаться быстрой и широкой волной» в плане книгоиздательства и контроля над ним, 1880 г. — учреждение конкурса премий (Санкт-Петербургское Фребелевское общество), 1882 г. — издание образцовых русских писателей в дешевых выпусках (Санкт-Петербургский Комитет грамотности), 1885 г. — издание дешевых выпусков книг (фирма «Посредник»); 1884 г. — указатель «Что читать народу» (Х. Д. Алчевская и др.), 1888 г. — второй том «Что читать народу», ряд критических статей и указателей, составленных разными лицами и учреждениями (Соболев, Феоктистов, Санкт-Петербургский комитет грамотности, «Ежегодник» Московского Комитета грамотности, «Систематический обзор русской народно-учебной литературы»), библиография детских книг появляется в политических журналах и газетах («Русская мысль», «Северный весник», «Новое время», «Русские ве-

домости», «Новости»). Прилагался в качестве доказательства и список «серьезных, полезных деятелей» из книгоиздателей, внимание которых обращено на издание «авторов» (Пушкин, Лермонтов, Аксаков, Григорович, Крылов, Короленко, Гаршин), иностранных писателей, специально-научные серии книг¹.

В целом, Позняков здесь верно фиксировал ситуацию. В 1880-е гг., по его мнению, появляются «серьезные, полезные деятели», то есть издатели и контролеры детского чтения (библиографы, критики). А это делало детскую литературу серьезной областью, а не «глухой». Далее критик подкреплял свой тезис разбором «наличности» современной детской литературы, собственно авторов. Он группировал и отбирал хороших, с его точки зрения, авторов. Позняков писал: «... я ограничусь лишь тем, чем действительно эта “хата богата”»². В «хату» вошли образцовые западные авторы (Диккенс, Скотт, Сервантес, Гюго, Бернет и др.), собственно авторы детской литературы, в которой он выделил сказки и басни, былевой эпос («Книга былин» Авенариуса, «Русские былины» Поливанова, «Калевала» и «Фритиоф» Борисова), беллетристику современных авторов (Авенариус, Анненская, Баранцевич, Желиховская, Засодимский, Круглов, Короленко, Немирович-Данченко, Огарков, Потехин, Самойлович,

¹ Там же. С. 186–188.

² Там же. С. 188.

Сливицкий, Смирнов, Тур, Салиас, Полевой, Абаза, Рогова, Сысоева, Незванов, Бажина, Максимов), историческое чтение («Родная старина» В. Д. Сиповского, «Из истории родной земли» Тихомирова, рассказы из русской истории Петрушевского, биография Ломоносова, написанная Кс. Полевым, биографические повести Авенариуса о Пушкине, «Вечный труженик башмачник-натуралист» Самуила Смайлса, «Мученики науки» Тиссандье, биографические библиотеки Ледерле, Павленкова, Суворина), географию и естествознание («Робинзон» Дефо, «Год на Севере» и «На Востоке» Максимова, «Россия» Меча, «По русской земле» Сахарова, «Соловки» и «На краю света» Немировича-Данченко, «Палестина» Суворина, «Рассказы про дикого человека» Коропчевского, «Природа и люди Австралии» Полковой, «Мирские захребетники» и др.) и книги для детей младшего возраста.

В классификации Познякова не было общего принципа, на котором базировалось бы разделение произведений на группы: мы видим отчасти тематический (отраслевой) принцип (история, география и естествознание), жанровый (сказки и басни, эпос), адресацию (книги для детей младшего возраста) и степень актуальности (беллетристика современных авторов). Критик указывал, что если прочитать все то, что он представил

(«лучших из всей детской литературы»), то «умственный и нравственный запас» детей будет достаточен. Заботило критика патриотическое воспитание, задачу которого решило бы историческое чтение, а география и естествознание могли подготовить ребенка к действительной жизни. Самая проблемная, по его мнению, группа — книги для детей младшего возраста. Детские писатели в России не могут «никак оправдаться до такой степени, чтобы приблизиться к ребятишкам», они пишут бесодержательные рассказы, изложенные каким-то «сюсюкающим языком, как будто нельзя затрагивать сколько-нибудь серьезных вопросов, а надо непременно толковать им о барашках, да козочках, да куколках и всяких болванчиках, да при том еще и излагают это неестественным, подделанным под детский лепет языком...»¹.

Очертив, таким образом, прошлое и настоящее детской книги, критик сосредоточивался на перспективах развития книгоиздательского дела для детей в России. К недостаткам Позняков относил спекулятивное издание (книги-игрушки, панорамы и картины для наклеивания, стихотворения на обертке шоколадной продукции, журналы с премиями, письмами, публикации одной и той же книги под разными заглавиями, карикатурную книгу, развивающую «водевильные вкусы»), некачественные и частые переделки и заимствования как текс-

¹ Там же. С. 191.

тов, так и иллюстраций («переделывать у нас дерзают даже Шекспира и Шиллера»), не соответствующую содержанию, грубую и некачественную иллюстрацию («в тексте говорится о господине с бородой, а на рисунке безусый юнец», «...увидев в одном из недавних изданий сочинений Лермонтова Бэлу, привязанную к коню, несущуюся с распущенными волосами, один читатель вопросил: «Цо то відъма?»), высокую стоимость детских книг, которая не дает возможности покупать книги бедным семьям и школам и препятствует усиленному распространению известных авторов-классиков¹. Основываясь на многолетнем опыте рецензирования, Позняков предложил решение обозначенных проблем. Наряду с абстрактными и пафосными предложениями сделать книгу доступной по форме и содержанию и искать таланты. Критик приводит следующие указания для издателей, писателей и другой детской литературной общественности: специально детских авторов не нужно привлекать, отобрать сочинения крупнейших писателей, уменьшить заимствования, обратить серьезное внимание на иллюстрацию, удешевить детские книги.

Как следует из вышеизложенного, важными параметрами Позняков считал стоимость, иллюстрацию и автора, который непосредственно создает произведение (специально детский

автор — талант — зарубежный автор — переделки автора). За этими параметрами усматривается экономический, оформительский, эстетический и непосредственно содержательный аспекты: сколько стоит книга, как она выглядит, кто и про что рассказывает. Демократично размышляя для своего времени, Позняков задавался и третьим вопросом: кому книга прдается: «На детей смотреть-то надо не так, как у нас обыкновенно смотрят. Эти маленькие пузыри вовсе не так уже глупы, чтобы их обращать в предмет забавы для взрослых — и только забавы. Нельзя забывать, что это все маленькие люди, которых надо воспитывать с любовью, знанием, заботой, уважением к ним»². Родители, семья и общество «беззаботны насчет литературы» и воспитания детей, писал Позняков: служба и винт отнимают время у родителей, они доверяют детей воспитателям и не развиваются сами. Выбор и покупка книги для ребенка — компетенция родителя, а не писателя и не библиотекаря, последний не является общественным воспитателем и руководителем общественной морали. Но, по мнению критика, родительская компетенция находилась на низком уровне: «Спрашивают, например, нет ли книги, которая вся состояла бы из односложных, много-много двусложных слов; спрашивают совета, не выписать ли малолетнему сыну «Русскую мысль»³. Общий па-

¹ Там же. С. 191–194.

² Там же. С. 195–196.

³ Там же. С. 196.

тетический настрой критика сводился к сентиментально-либеральному пожеланию душевности, активности, любви к молодежи и веры в нее.

Критика Н. И. Познякова во многом составила и определила ли-

тературно-критическую традицию в России, отразив все имеющиеся противоречия восприятия и оценки детской литературы, существующие между педагогикой и филологией.

Список литературы

1. Белоусов, А. Ф. Критика детской литературы 1864–1934: фрагмент аннотированного указателя / А. Ф. Белоусов, О. А. Лучкина, И. А. Сергиенко, В. В. Головин, С. Г. Маслинская // Детские чтения. — 2016. — № 2 (008). — С. 6–29.
2. Позняков, Н. И. Задачи нашей библиографии для детского и юношеского чтения / Н. И. Позняков // Образование. — 1892. — № 1. — С. 85–88.
3. Позняков, Н. И. Детская книга, ее прошлое, настоящее и желательное будущее / Н. И. Позняков // Исторический вестник. — 1895. — № 10. — С. 183–197.
4. Позняков Николай Иванович // Энциклопедический словарь: в 86 т. Т. 42 (47). — СПб: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1898.
5. Позняков, Н. И. [Автобиографическое сообщение] / Н. И. Позняков // БУМРИШ. — 1901. — № 11. — С. 206–216.
6. Тиманова, О. И. Отечественная «сказочная» книжность XIX века в инфосфере познавательного чтения: семантика и pragmatika / О. И. Тиманова, К. И. Шарафадина // Мир лингвистики и коммуникации. — 2010. — Т. 1, — № 19. — С. 9–30.
7. Хеллман, Б. Сказка и быль: История русской детской литературы / Б. Хеллман. — М. : Новое литературное обозрение, 2016. — 560 с.
8. Чехов, Н. В. Детская литература / Н. В. Чехов. М. : Польза, 1909. — 256 с.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. И. Шилов, Н. В. Шилова



ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В.

УДК 377.8(571.5)"18"

ББК 74.479.3(253.5)5

В статье раскрыт вопрос организации воспитательного процесса в учительских семинариях Восточной Сибири в последней трети XIX в. Отмечена высокая значимость воспитания в учебных заведениях этого типа, в которых особое внимание обращалось на развитие чувства религиозности, аккуратного исполнения своих обязанностей, уважения к постановлениям начальствующих лиц и законам. Основным средством нравственного воспитания считалась нравственно-гигиеническая обстановка семинарии, при которой возможно большее число проступков было бы предупреждено.

Ключевые слова: воспитательный процесс; учительская семинария; Восточная Сибирь; религиозно-нравственное и умственное воспитание; наставник; педагогический персонал; нравственно-гигиеническая обстановка семинарии; директор семинарии; штрафной (кондуктный) журнал; педагогический совет.

A. I. Shilov, N. V. Shilova

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN EASTERN SIBERIA TEACHERS' SEMINARY IN THE LAST THIRD OF THE XIX CENTURY

The article discloses a question of the organization of educational process in teachers' seminaries in Eastern Siberia in the last third of the XIX century. The high importance of education in educational institutions of this type. Particular attention was paid to the development in students a sense of religiosity, accurate performance of their duties, respect for the decisions of individuals in authority and laws. The main means of moral education thought moral and hygienic

environment seminary, it would be where the largest possible number of offenses prevented.

Key words: educational process; teachers' seminary; Eastern Siberia; religious and moral and intellectual education; mentor; teaching staff; moral and hygienic conditions in the seminary; the director of the seminary; the penalty (*konduitny*) magazine; pedagogical advice.

В учительских семинариях, готовивших будущих учителей начальной школы, воспитательной работе всегда уделяли большое внимание. Но в конце XIX в. воспитательная работа в основном концентрировалась на нравственном и религиозном воспитании, хотя другие направления воспитательной деятельности педагогического персонала также имели место, например, патриотическое, физическое, эстетическое воспитание и др.

Согласно определенным положениям и распоряжениям, учащиеся учительских семинарий в воспитательном отношении поручались трем наставникам — наставнику-наблюдателю, классному наставнику и дежурному наставнику. Общее руководство воспитательной деятельностью наставников и других служащих в учительской семинарии осуществлялось директором. Воспитательная деятельность педагогического персонала была, прежде всего, направлена на создание обстановки, при которой возможно большее число проступков было бы предупреждено. За проступки семинаристов налагались различные взыскания, согласно определенным правилам.

Взыскания имели конечной целью нравственное исправление воспитанника, однако считалось нерационально смотреть на наказания как на основу, как на одно из сильнейших

средств нравственного воспитания. Часто повторяющиеся проступки учеников, а следовательно, и взыскания, рассматривались как вернейший знак того, что преподаватель недостаточно бдителен, недостаточно энергичен и опытен. Воспитательная бдительность наставника, как считалось, находится в обратном отношении с числом взысканий. Вообще основным средством нравственного воспитания принимали такую нравственно-гигиеническую обстановку семинарии, при которой возможно большее число проступков было бы предупреждено. При такой обстановке низшие степени взысканий имели целью, главным образом, приучение воспитанника к исполнению правил, предупреждающих в будущем серьезных проступков, высшие меры взыскания предназначались нравственно-больным с целью излечения, исправления их нравственных качеств. Назначение взысканий совершенно зависело от педагогических соображений директора семинарии и наставников.

Воспитанник подвергался взысканию только в том случае, если его вина была определена без сомнения, но для признания кого-либо виновным нельзя было вынуждать наказаниями или угрозами собственное признание обвиняемого.

Взыскание считалось следствием проступка и, по возможности, соот-

вествовало свойствам самого преступка. Так, леность наказывалась принудительной работой, излишняя болтливость или неуживчивость удалением от товарищей, высокомерие — унижением, ложь — недоверием, необузданность, грубое непокорство — заключением в карцер, лишением стипендии или удалением из учебного заведения.

Род взыскания и его размеры должны были в точности соответствовать мере вины, поэтому старались предварительно расписывать все обстоятельства совершения проступка, причины и побуждения к его совершению и весь вред, причиненный или самому виновному, или его родителям, товарищам, учебному заведению. Причем обстоятельствами, уменьшающими вину, служили: отсутствие умысла, легкомыслie и непонимание важности преступка, впечатлительность и живость характера, совершение преступка впервые, добровольное в нем признание, чистосердечное раскаяние и маловажность причиненного им вреда и, наоборот, обстоятельствами, увеличивающими вину, служили: дурной умысел, испорченность воли, обдуманное и сознательное нарушение правил, установленных для воспитанников семинарии, повторение преступка, запирательство в его совершении, отсутствие раскаяния и значительность вредных последствий от преступка.

При назначении взысканий строго принимались во внимание возраст ученика, степень его развития и дру-

гие его индивидуальные свойства, а также прежнее поведение и успехи в науках.

Никакое нарушение правил, установленных для учеников, не должно было быть оставлено без соответствующего замечания, внушения, увершания или даже взыскания, но при назначении взысканий всякий раз строго взвешивалось, какое действие произведет то или другое из них на заслужившего взыскание, и именно послужит ли оно к его исправлению, и лишь то взыскание назначалось, которое могло, по мнению педагогического совета, действительно послужить к исправлению. Взыскания назначались в строгой постепенности.

В случае совершения какого-либо преступка, несовместимого с честью семинарии или особенно вредного, и очевидного скрытия целым классом виновного в таком преступке, несмотря на предварительные увершания даже самого директора учебного заведения, целый класс подвергался взысканию по решению директора или по постановлению педагогического совета.

Исполнение наказания, даже самого строгого, было чуждо всякой насмешки над виновным, гнева или презрения к нему, не было местью и не лишало виновного надежды на исправление и возвращение к себе доброго мнения и доверия своих наставников. Точно так же было несовместимым с характером взыскания и слепое исполнение буквы закона, соединенное с безрассудным отношением к провинившемуся¹.

¹ Фонд 349. Красноярская учительская семинария. Дирекция народных училищ. Оп. 1. Д. 7. Л. 261–263.

Основными мерами взыскания были следующие:

1) порицание, выговор без дальнейших последствий, выговор с предварением дальнейших последствий;

2) выговор преподавателя наедине, выговор перед классом, выговор с предварением дальнейших взысканий; стояние воспитанника на месте отдельно от воспитанников или при них, более или менее продолжительное время; сообщение о проступке классному наставнику, что влекло или выговор наставника, или внесение в штрафной журнал; оставление в семинарии не более как на один час по окончании уроков; за неоднократное нарушение в виде невыученных уроков ученики оставлялись на более продолжительное время после уроков и даже в продолжение нескольких дней; в случае продолжающейся лености воспитанник приглашался в семинарию по выходным дням и в праздники.

В случае безуспешности мер, принимавшихся ранее, полагалось:

— выговор директора наедине;

— выговор перед классом с внесением в штрафной журнал;

— выговор, несущий за собой понижение отметки по поведению;

— удаление из семинарии.

За коллективные проступки положены другие наказания:

— выговор директора с внесением в штрафной журнал;

— выговор от лица педагогического совета с уменьшением отметки за

поведение;

— выговор от имени педагогического совета с немедленным сниманием с виновных стипендиатов права на получение стипендии и удалением из семинарии своекоштных¹.

Следует признать, что прибегать к мерам взыскания в семинариях приходилось нечасто. Отчеты директоров семинарий и главного инспектора училищ Восточной Сибири говорят о вполне хорошем поведении. Так, например, главный инспектор училищ Восточной Сибири в отчете за 1880 г. писал, что поведение воспитанников за последние годы, особенно в Красноярской семинарии, было, за редким исключением, весьма удовлетворительным. Исключений из-за плохого поведения в обеих семинариях не было².

Более подробно о поведении воспитанников высказывался директор Иркутской семинарии. Так, в отчете за 1900 г. он писал, что за последние годы, т. е. 1896–1900, средний балл по поведению оказался достаточно высоким, что число записей в кондукционном журнале год от года уменьшалось. Количество более или менее крупных проступков тоже уменьшалось, и в отчетном году почти не было. Из числа серьезных проступков директор отметил один случай употребления спиртных напитков, в котором участвовало два воспитанника 1 класса и еще один воспитанник 3 класса. Один из воспитанников 1 класса и из 3 класса, не

¹ ГАКК. Фонд 349. Красноярская учительская семинария. Дирекция народных училищ. Опись 1. Дело 7. Л. 264–266.

² ГАИО. Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Дела 2–3, 47. Л. 10–11.

отличавшиеся и до того безупречным поведением, зная, что педагогический совет отнесется при обсуждении строго к их проступку, немедленно подали прошение об увольнении их из учебного заведения (прошения эти были удовлетворены педагогическим советом), а третий, как менее виновный, был подвергнут надлежащему строгому взысканию, но оставлен в заведении, в течение прошедшего с тех пор времени этот последний воспитанник отличался примерным поведением. За исключением вышеотмеченного случая нетрезвости, поведение воспитанников семинарии за 1900 г. директор этого учебного заведения признавал весьма хорошим¹.

Обнаруженные в архивных материалах характеристики на учащихся в подавляющем большинстве дают положительный отзыв о воспитанниках семинарии. Так, например, Бронников Д. Я., сын казака Монготуевской станицы Забайкальской области «...производит приятное впечатление серьезным отношением к возложенным на него обязанностям, аккуратен и исполнителен как ученик, хорош как дежурный по школе и хранитель класса, способностей средних, соображает медленно, прилежания среднего, но благодаря вышеуказанному, уже во 2 классе был в числе хороших учеников. Курс усвоил удовлетворительно. Пробные уроки в школе давал вполне удовлетворительно. Подает надежды быть порядочным учителем.

Все время по поведению имел 5».

Приведем еще одну характеристику. Быков М. Д., сын поселенца Читканского селения Забайкальской области «За время пребывания в семинарии отличался хорошим поведением; юноша спокойный, послушный, обдуманно относящийся к своим поступкам, незлобивый. Обладая подготовкой лишь достаточной для прохождения курса и недостаточным развитием, в 1 классе не выделялся прилежанием и был только удовлетворительным по успехам, но постоянное прилежание в следующих классах и при посредственных способностях, помогло ему усвоить курс вполне удовлетворительно. Практические уроки давал хорошо (русский язык – 4, арифметика – 5, Закон Божий – 4, чистописание – 4) и подает надежды быть добросовестным и хорошим учителем. Общий балл по поведению – 5»².

Характеристики на учащихся, хотя были написаны кратко, но отражали личность учащихся правдиво, предоставлялись по месту работы.

В направлении воспитательной деятельности и в развитии в учащихся добрых нравственных начал обе семинарии, и Красноярская, и Иркутская, руководствовались правилами, изложенными в инструкции от 4 июня 1875 г., данной министром народного просвещения. Применение же этих правил выражалось, по мнению главного инспектора училищ Восточной Сибири, в этих семинариях несколько различно. В Иркутской семина-

¹ Там же. Д. 47. Л. 11.

² ГАИО. Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Д.47. Л. 12–13.

рии, имевшей интернат, принимали и проводили в исполнение такие меры, которые не могли иметь место в Красноярской, составленной исключительно из экстернов, тем более что Иркутская семинария имела свой собственный дом, обширный и удобный, тогда как Красноярская не могла найти себе удобного и наемного помещения.

Начальство обеих семинарий обращало особое внимание на то, чтобы развить в учащихся чувство религиозности, аккуратного исполнения своих обязанностей и уважения к постановлениям начальства. Религиозное воспитание находилось под особым наблюдением законоучителей, которым действительно содействовали директора и почти все члены педагогических советов.

Так как каждый из воспитанников должен был получить учительское место, то учащемуся надлежало быть готовым к такой самостоятельности, какую он будет иметь, живя где-нибудь в селении. С этой целью начальство Иркутской семинарии старалось наполнить по возможности почти все время воспитанников деятельностью столь разнообразной, насколько позволяли средства семинарии.

При этом старались показать воспитанникам, что в жизни человека не бывает такого времени, когда он не мог бы найти себе подходящей деятельности. Прежде всего, каждый воспитанник обязан был заботиться о собственной опрятности. Каждый из них проводил чистку своих вещей, комнат, столовой, в приготовлении к завтраку, обеду и т. д., в доставлении

кушаний на стол, уборке со столов и из столовой посуды в течение всего дня, наблюдая кругом за чистотой и порядком. Все, что можно было сделать в здании семинарии самими воспитанниками без ущерба учению, делалось самими воспитанниками по большей части при участии директора, иногда и других наставников. Иногда, участвуя лично в хозяйственных отправлениях, директор тем, во-первых, хотел показать воспитанникам, что никакая работа в домашнем хозяйстве не унизительна для человека, в каком бы положении он ни был, во-вторых, чтобы во время пребывания в семинарии воспитанники привыкли не относиться равнодушно к их обстановке, а приводили бы ее в возможно лучшее состояние, в свободное от других занятий время своими собственными руками и к тому же впоследствии приучали детей, которых им придется обучать в начальных училищах.

Второй важной причиной привлечения воспитанников к деятельности участию во всех сторонах жизни Иркутской семинарии служило стремление занять их легкой работой после серьезной классной работы и тем отвлечь их от мечтаний и вожделений, свойственных той среде, из которой они поступают в семинарию. С этой же целью и сверх того, чтобы при переходе из стен семинарии в какое-нибудь захолустье, воспитанники имели возможность находить развлечение в своих собственных силах: они обучались рисованию и музыке настолько, чтобы в занятиях этими искусствами видели удовольствие. В интернате Иркутской семинарии каждому вос-

питаннику оказывалось доверие как взрослому человеку, уже сознающему свои обязанности. Нарушение этого доверия вело за собой его лишение, а следовательно, и свободы, которой пользовались прочие воспитанники и которую высоко ценили, потому дорожили оказываемым им доверием. Нужды прибегать к другим мерам взыскания, кроме лишения доверия, не было. Оставление без какого-либо блюда, заключение в карцер и другие взыскания совершенно не требовались в Иркутской семинарии. Умение вести себя налагало на воспитанника обязанности оставаться в стенах семинарии в праздники до той поры, пока он не отучится от дурного обращения, которое он мог заимствовать только вне стен семинарии.

Если в течение недели воспитанник не показал успехов по какому-либо предмету, то он оставался в праздник в стенах учебного заведения до того времени, пока преподаватель по этому предмету не признает его знания пополненными.

Случай нарушения воспитанниками Иркутской семинарии оказываемого начальством доверия встречались довольно редко. Балл по поведению снижался до неудовлетворительного 11 раз в течение ряда лет. Так, один раз был поставлен неудовлетворительный балл за неопрятность, которая затем не наблюдалась. Три неудовлетворительных балла были поставлены за разговор с наставником в раздраженном тоне. Два неудовлетворительных балла были поставлены за отступление от порядка, который они должны были соблюдать. Три неудов-

летворительных балла последовали за неисполнение в разное время распоряжений наставников. Один неудовлетворительный балл поставлен за уклонение воспитанника от возложенных обязанностей, еще один неудовлетворительный балл получил воспитанник, у которого была обнаружена венерическая болезнь, как оказалось привезенная из дома до поступления в семинарию.

Поведение воспитанников Красноярской учительской семинарии, как свидетельствовал директор, за весьма редкими исключениями — отличное. Одной из главных причин уклонения от школьных правил являлась не нравственная испорченность воспитанника, а скорее непривычка его к дисциплине, слабое развитие самообладания (активной воли), присущее молодости, отсутствие постоянных, резко намеченных и твердо проводимых дисциплинарных правил в той школьной среде, где он находился до поступления в семинарию. Большинство проступков учащихся Красноярской семинарии принадлежали к числу тех, которые назывались обычными, не вызывающими особенно строгих мер. В большинстве случаев — это опоздания на уроки или утреннюю молитву, неуведомление или несвоевременное уведомление дежурного наставника и наставника-наблюдателя о причинах неявки на уроки, неискренность в исполнении обязанностей дежурного, изредка шалость или возня во время перемен, ещё реже уклонение от посещения уроков под мнимым предлогом болезни или неимения обуви, а также

уклонение от посещения церковных служб.

Дисциплинарные меры взыскания, которые употреблялись в случае совершения учащимися проступков, были следующие: простые замечания, внушения и указания наставников, директора, которые чаще всего имели место и вполне достигали целей нравственного воспитания; штрафные замечания наставников-наблюдателей и дежурных наставников, выговор наставника наедине и оставление в классе после уроков преимущественно за подсказывание на уроке и, наконец, высшая мера взыскания — замечание от директора. Прочих высших мер взыскания, как то: выговор директора наедине и перед классом, а также внушение и выговор в присутствии всего совета, а также и в присутствии совета и всех учеников, а тем более удаление учащегося из семинарии за неодобрительное поведение в Красноярской учительской семинарии не было. Таким образом, к более сложным проступкам учащихся этой семинарии относились два случая проявления упорства под влиянием неудовлетворительно выдержанного этими учениками письменного экзамена по одному из предметов. Меры взыскания — оставление учеников после уроков на 4 часа в праздничный день и убавление годового балла на единицу. Мера эта, как видно из последующих наблюдений за этими учащимися, достигла благоприятных результатов. Средний балл всех учащихся по поведению, как правило, равнялся «5». Кроме общих воспитательных мер, прилагаемых в той и другой семинарии, директора

использовали еще и особые воспитательные меры. Институт наставников-наблюдателей в Красноярской учительской семинарии более упрочился, чем в Иркутской семинарии. В Иркутской семинарии наставники по очереди дежурили в пансионе семинарии, изучая привычки и наклонности воспитанников, видели всю их домашнюю жизнь. В Красноярской семинарии, где начальству необходимо было следить за домашней жизнью воспитанников вне стен семинарии, институт наставников представлялся делом большой необходимости. Всех наставников Красноярская семинария имела 5, считая директора. Наставники-наблюдатели руководствовались соответствующими инструкциями, составленными директором, одобренными педагогическим советом и утвержденные генерал-губернатором Восточной Сибири. Кроме наставников-наблюдателей, имевших в своем ведении отдельных воспитанников, Красноярская учительская семинария имела классных наставников, имевших на своем попечении целый класс; наставники-наблюдатели имели под своим руководством воспитанников разных классов, классные же наставники внимательно следили за поведением, прилежанием, вниманием и успехами учащихся своего класса, входили в отношения с наставниками-наблюдателями, вели кондуктные книги своего класса, находили с помощью наставника-наблюдателя и директора справки о причинах неявки на уроки учащихся своего класса, принимали от преподавателей четвертные ведомости об успехах, а от наблюдателей-на-

ставников получали сведения воспитательные, и составляли четвертные отчеты, которые затем рассматривали в педагогическом совете, руководили при содействии всех наставников домашним чтением учеников и т. п.

В обеих семинариях постоянно имелось в виду, что только соединенные усилия всего педагогического персонала могут благотворно влиять на правильное развитие воспитанников. Директора, согласно статье 3 инструкции, старались частными беседами и обсуждением вопросов как на заседаниях педагогического совета, так и на педагогических собраниях, разъяснять все недоразумения преподавателей и направлять их силы к совокупной деятельности всех наставников, которые бы представляли одно стойкое целое. К сожалению, в Красноярской семинарии со стороны одного из членов педагогического совета директор неоднократно встречал, если не противодействие, то холодное, индифферентное отношение к делу, ограничивавшееся лишь формальным, точным исполнением преподавательских обязанностей. Окружным начальством были приняты меры к устранению сложившейся ситуации.

Директор Иркутской семинарии, наблюдая, по возможности, чтобы воспитанники в отношениях между собой соблюдали вежливость и ввиду приучения их к ней, старался давать им место среди своих гостей. По этому поводу директору приходилось слышать упреки в том отношении, что молодые люди, поступая в учительскую

семинарию из низших и беднейших слоев общества, вводятся им в такое общество, в каком они не были до поступления в семинарию и не будут по окончании в ней курса. Но директор разъяснял, что, вводя будущих учителей в лучшее общество, он знакомит их с лучшим, более разумным образом жизни, более разумными удовольствиями, какими может пользоваться образованный человек. В его квартире и среди его гостей они не видели ни пьянства, ни карточной игры и т. п., что должно было побудить будущего учителя к достижению подобной жизни, чистой одежде, квартире без кутежа, недостойных игрищ и т. п.

В Красноярской семинарии для того чтобы разнообразить часы досуга воспитанников, доставить им полезные и приятные развлечения и производить по мере возможностей нравственное воздействие, директор этой семинарии при усердном содействии наставника русского языка и словесности помогал воспитанникам семинарии на праздниках устраивать спектакли, для чего заведены маленькие комнатные декорации. Показывались коллекции картин волшебного фонаря, изредка устраивались чтения, опыты и т. п. Этим вечерам не придавалось официального характера, посещение их необязательно, но ученики обычно собирались все, проводили эти вечера с видимым удовольствием. Эти вечера проводили чаще всего во вторую и третью четверти учебного года, на Рождественских и пасхальных вакациях (каникулах) и по праздникам¹.

¹ ГАИО. Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Д.47. Л. 13–24.

Заботы начальства как Иркутской, так и Красноярской семинарии были устремлены не только на умственное и нравственное развитие учащихся, но и на их физическое воспитание. Особенная заботливость в этом отношении была приложена к интернату Иркутской семинарии в гигиеническом отношении. Благодаря мерам, принятым для улучшения и для разнообразия пищи воспитанников, навсегда была устранена цинга. К средствам, способствовавшим физическому развитию воспитанников семинарии, относились гимнастика летом на открытом воздухе, занятия ручным трудом и прогулки. Гимнастические упражнения исполняли под руководством учителя гимнастики или на снарядах гимнастического городка, или в роще, принадлежавшей семинарии (упражнения строевые), а зимой в особом зале¹.

На физическое воспитание учащихся обращалось должное внимание и в Красноярской семинарии, несмотря на то, что тесное помещение не давало возможности вести постоянные занятия гимнастикой.

В теплое время воспитанники занимались гимнастикой на открытом воздухе под руководством директора. Кроме того, иногда проводили пешие экскурсии и прогулки, которые также благоприятно отражались на здоровье воспитанников. Иногда во время вечерних чтений проводились беседы, доклады, относящиеся к гигиене чело-

века, его здоровью, лечению и профилактике болезней и т. д., как, например, изложенное на одном из вечеров наставление доктором семинарии о причинах и лечении дифтерии, принесшее, по мнению присутствовавших, известную долю пользы воспитанникам².

В учительских семинариях, в отличии, например, от общеобразовательной средней школы, где воспитание, несмотря на свою значимость, не являлось самостоятельной деятельностью и выступало как следствие обучения, воспитанию всегда придавали большое значение, несмотря на то что оно концентрировалось в основном на умственном и религиозно-нравственном воспитании. Содержание воспитательной работы в учительской семинарии вытекало из основной принципиальной установки, положенной Министерством народного просвещения в основу педагогического образования. Эта установка требовала все воспитание основываться на религии и народных началах. Идеологическим стержнем содержания воспитательной работы являлись охранительные начала «православия, самодержавия и народности» — знаменитой Уваровской формулы, исходя из которой, была определена важная задача воспитания учащейся молодежи, направленная на выработку в учащихся религиозного чувства, любви и преданности престолу и отечеству; уважения к законам родины, семье и собственности³.

¹ Там же, Л. 18.

² ГАИО. Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Оп. 1. Д. 2. Л. 24; Д. 3. Л. 11–12.

³ Константинов Н. А. История педагогики. 5-е изд., доп. и перераб. М., 1982.. С. 183; Кузьмин Н. Н. Учительские семинарии России и их место в подготовке учителей начальной школы (Лекции по истории педагогики). Курган, 1970. С. 56; Шилов А. И. Средняя школа Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. Ч. 2. Красноярск, 1998. С. 71.

В итоге анализа содержания вышеприведенного исторического материала можно сделать следующие выводы.

Воспитательная работа всегда занимала одно из ведущих мест в деятельности учительских семинарий Восточной Сибири, однако в конце XIX в. главное внимание педагогических советов концентрировалось на нравственном и религиозном воспитании, хотя другие направления воспитательной деятельности также имели место.

Взыскания, налагаемые на воспитанников, имели конечной целью их нравственное исправление, однако считалось, что нерационально смотреть на наказания как на основу, как на одно из сильнейших средств нравственного воспитания. Часто повторяющиеся проступки учеников, а следовательно, взыскания, рассматривались как вернейший признак того, что преподаватель недостаточно бдителен, энергичен и опытен.

Основным средством нравственного воспитания считали нравственно-игиеническую обстановку семинарии, при которой возможно большее число проступков было бы предупреждено. При этом целью взысканий низших степеней было приучение воспитанника к исполнению правил, предупреждающих в будущем серьезных проступков. Назначение взысканий совершенно зависело от педагогических соображений директора семинарии и наставников.

Особое внимание обращалось на развитие в учащихся чувства религиозности, аккуратного исполнения

своих обязанностей, уважения к постановлениям начальствующих лиц и законам. Одновременно педагогический персонал семинарий старался по возможности максимально наполнить все время воспитанников разнообразной деятельностью, насколько позволяли средства семинарий, с тем, чтобы воспитать в них самостоятельность, умение ориентироваться в окружающей обстановке, предприимчивость и т. д., которые им потребуются в их будущей профессии, что являлось в известной мере важным шагом в реализации концепции подготовки для сельской школы учителя-хозяина.

В учительских семинариях постоянно имели в виду, что только совместные усилия всего педагогического персонала могут благотворно влиять на правильное развитие воспитанников, поэтому директора старались разъяснять все разногласия преподавателей и направлять их силы к совокупной деятельности всех наставников, которые бы представляли одностройное целое.

Содержание воспитательной работы в учительских семинариях вытекало из основной принципиальной установки, положенной Министерством народного просвещения в основу педагогического образования. Эта установка требовала проводить воспитание на началах религии, самодержавия и народности, исходя из чего была определена важная задача воспитания учащейся молодежи, направленная на выработку в учениках религиозного чувства, любви и преданности престолу и отечеству, уважения к законам родины, семье и собственности.

Список литературы

1. Константинов, Н. А. История педагогики. 5-е изд., доп. и перераб. / Н. А. Константинов. — М. : Просвещение, 1982. — 477 с.
2. Кузьмин, Н. Н. Учительские семинарии России и их место в подготовке учителей начальной школы (Лекции по истории педагогики) / Н. Н. Кузьмин.— Курган : [б. и.], 1970. — 102 с.
3. Шилов, А. И. Средняя школа Восточной Сибири конца XIX — начала XX вв. Ч. 2. / А. И. Шилов. — Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. — 94 с.

Архивные материалы

Государственный архив Иркутской области (ГАИО)

1. Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири. Опись 1. Дела 2–3, 47.

Государственный архив Красноярского края (ГАКК)

2. Фонд 349. Красноярская учительская семинария. Дирекция народных училищ. Опись 1. Дело 7.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

В. В. Алексеева

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В БАССР: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ



УДК 373.2(470.57)

ББК 74.100.544.3(2Рос.Баш)6

В статье на основе архивных данных и малоизвестных источников рассмотрена история развития музыкального воспитания в детских садах одного из крупных регионов страны – Башкирской АССР. Хронологические рамки исследуемого периода охватывают начало XX века по настоящее время.

Ключевые слова: история педагогики; детский сад; музыкальное воспитание; дошкольное учреждение; эстетическое воспитание; гармоническое развитие ребенка; СССР; Башкирская АССР.

V. Alekseeva

THE MUSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN BASSR: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article based on archival data and little known sources the history of the development of musical education in kindergartens one of the major regions of the country – the Bashkir ASSR. The chronological framework covers the period from the beginning of the twentieth century to the present day.

Key words: history of pedagogy; kindergarten; music education; preschool; aesthetic education and harmonious development of the child; USSR; Bashkir ASSR.

Как известно, целью воспитания детей в отечественной дошкольной педагогике советского периода было воспитание разносторонне развитой личности. Данный процесс, кроме физического, нравственного, умственного развития ребенка, также включал в себя эстетическое воспитание, полноценной частью которого было художественное образование. Среди развития навыков в области рисования, лепки и других видов большое внимание было уделено воспитанию в детях любви к музыке и умение выразить себя через игру на музыкальных инструментах; через знакомство с творчеством великих композиторов ребенок приобщался к мировой художественной культуре. Знание различных песен, умение различать грустные, веселые мелодии в эмоциональном плане являлось важнейшим средством развития памяти, музыкального слуха детей. Важность эстетического развития в вопросах подготовки ребенка к началу обучения в школе в сфере музыки как вида искусства, отмечает Т. С. Комарова¹.

В настоящее время тенденция к обучению ребенка навыкам игры на музыкальных инструментах с самого раннего возраста нашла отражение в методе обучения японского скрипача

и педагога С. Судзуки. Отметим, что музыкальные занятия с детьми дошкольного возраста не подразумевают подготовку профессионального музыканта. Данная деятельность музыкального руководителя детского сада направлена на развитие эстетического вкуса, на приобщение детей к музыкальной культуре, на возможность с помощью пения и танца выразить чувства, которые испытывают дети. Как пишет О. В. Ситникова, сегодня «...особое значение приобретает готовность педагога развивать творческие умения и навыки у дошкольников средствами музыки, так как данный возраст является сенситивным для восприятия искусства (в том числе и музыки, как способа отражения действительности»².

Наша статья основана на малоизвестных и неопубликованных источниках из фондов Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ). При написании работы мы опирались на концепцию историко-педагогического исследования Т. М. Аминова³, основанного на логике педагогического процесса. Социально-педагогические особенности становления профессионального образования в регионе и его периодизация, выделенная названным автором

¹ Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. М.: Зимородок, 2006. 418 с.

² Ситникова О. В. Подготовка педагогов к развитию творческих умений и навыков у дошкольников средствами музыки М.: Директ-Медиа, 2014. С. 5.

³ Аминов Т. М. Нескучная классика, или Ф. Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. Уфа: Издво БГПУ, 2013. 160 с.; Аминов Т. М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века – до 1917 года) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2012. 415 с.; Аминов Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2009. № 8. С. 31-44.

ром¹, способствовала определению хронологических рамок настоящего исследования, которые охватывают период с начала **XX века по настоящее время**.

В дореволюционное время в Башкирии детские сады были организованы частными лицами. Они функционировали на финансовые средства от благотворительности. В г. Уфа была организована Секция детского сада, которая в теплое время года открывала детские площадки. Кроме проведения игр, прогулок к реке Белой, детей приглашали в одну из квартир членов управления данной секции. Там для них проводили музыкальные занятия². Дети пели под аккомпанемент рояля различные песни. Например: «Айду-ду», «Скачет палка», «Дедушка», «Детские забавы», «Дождик»,(сборник «Русских народных песен» композитора А. К. Лядова), «Вдоль по речке», «Как по морю, морю синему», «Эй, ухнем», «Пришла весна», «Заинька» и др.

После революции актуальность музыкального образования для детей была отражена в работах педагогов Е. И. Тихеевой, Л. К. Шлегер, М. Х. Свентицкой и других. В резолюции Третьего Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию, который проходил в 1924 г., была отмечена необходимость музыкаль-

ного образования детей. Оно заключалось в прослушивании музыкальных произведений, в умении петь и «желательном» умении играть на различных музыкальных инструментах. Репертуар исполняемых детьми песен изменился. Согласно новым тенденциям, популярными становятся революционные песни. Как отмечает Л. И. Красногорская, детям дошкольного возраста нравился и с удовольствием исполнялся «Интернационал». Именно он звучал при открытии летних дошкольных детских колоний в Башкирской АССР. Также детям понравилась и с удовольствием исполнялась песня башкирского писателя Г. Гумерова «Прилет птиц»³.

В 1930-е годы в связи с процессами индустриализации и коллективизации характер исполняемых песен изменился. В то время популярными стали песни о труде в сельской местности. Любимой становится веселая и бодрая песня для хороводной игры «Асмабика». На утренниках дети пели песню «Спасибо» (композитор Л. А. Половинкин), песни о Родине, песню «Лето» (композитор З. Г. Исмагилов). Таким образом, содержание музыкальных занятий в детских садах было обусловлено современной политической и экономической обстановкой в стране.

¹ Аминов Т. М. Признаки профессионального образования // Искусство и образование. 2008. № 9. С. 44–48; Аминов Т. М., Хусаинов Р. М. Развитие коммерческого образования в Башкирии (1908–1967): от Торговой школы до Уфимского профессионального торгового училища. Уфа: Изд-во Гилем, 2009. 128 с.

² Фахретдинова М. Н. Очерки по истории развития детского дошкольного образования в БАССР (1917–1947) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Л., 1952. 364 с.

³ Там же. С. 256.

Рассмотрим, как было поставлено обучение музыке детей в сложные годы Великой Отечественной войны. Музыкальное развитие детей, как часть эстетического воспитания, предполагало формы проведения музыкальных занятий, в которых работа педагога сводилась к следующему: а) знакомство с различными музыкальными произведениями и песенной культурой через прослушивание пластинок и пение воспитательницы; б) обучение пению и танцам.

Впоследствии, благодаря полученным умениям, дети выступали на утренниках, а во время войны и перед ранеными бойцами в эвакогоспиталах¹. Очень нравились детям русские, башкирские, украинские песни. В детском саду детей также знакомили с музыкальными произведениями башкирских композиторов и народными танцами башкир. Кроме этого, проводилась подготовка к различным праздникам: Новый год, День Красной Армии, 8 марта — «праздник для мамы» и др. Большое позитивное влияние оказала на развитие воспитанников написанная специально для них детская опера Сокольского «Репка». Она была поставлена коллективом учащихся Башкирского музыкального училища и педагогом Карапуловой².

Большое значение для музыкального воспитания ребенка имело общение с деятелями искусств Башкирской АССР. Например, заслуженный артист БАССР, орденоносец X.

Галимов, во время своего посещения детского сада № 1 г. Уфы исполнил для детей башкирские народные песни. Солист Башкирского оперного театра Г. Сулейманов при посещении детских садов № 1 и № 3 г. Уфы познакомил детей с народными музыкальными инструментами и исполнил народные детские песни. Частыми гостями детских садов, заслужившими большую любовь детей, были артисты башкирского балета: Ибрагимов, Искандеров, Магазова, Ханов, Бикбова. Общение детей и деятелей искусства позитивным образом оказывалось на воспитании подрастающего поколения. Оно мотивировало воспитанников на знание не только мировой музыкальной культуры, но и на более углубленное знакомство с музыкальными традициями родной республики.

В послевоенное мирное время была продолжена работа по музыкальному развитию детей дошкольного возраста. Необходимо отметить, что в первые годы после окончания войны было недостаточное снабжение в материально-хозяйственной части детских садов. Например, в детских яслях № 30 г. Уфы музыкальные занятия проводили под аккомпанемент баяна, так как не было возможности приобрести пианино³. Постепенно, в связи с улучшением экономического состояния всей страны, улучшается и финансовое обеспечение детских садов. Приобретаются различные музыкальные инструменты, но дорогос-

¹ Отчеты Президиума ЦК Союз с приложениями // НА РБ. Ф. 8918. О. 1. Д. 82.

² Новая детская опера // Красная Башкирия 15.08.1945. № 159 (7201). С. 2.

³ Протоколы общих собраний коммунистов и планы работы партийных организаций // НА РБ. Ф. 7116. О. 1. Д. 1. Л.15.

тоящее оборудование, такое, как пианино, приходилось брать напрокат.

После окончания музыкальных училищ и музыкальных отделений педагогических учебных заведений на работу в детские сады пришли музыкальные руководители, обученные работать с детьми. Молодые специалисты знали репертуар детских песен и музыкальных композиций, которые подходили для прослушивания детям в соответствии с их возрастом. В дальнейшем, для успешной работы с воспитанниками и повышением педагогической квалификации Республиканский дошкольный методический кабинет Башкирской АССР проводил семинары, семинары-практикумы. Например: в 1956 году был проведен семинар для музыкальных работников детских садов. Его посетили более сорока человек, это были педагоги из сельской местности¹. После проведенного семинара была упорядочена работа в сфере музыкального воспитания. В середине 1950-х гг. лучшие музыкальные руководители республики: Андрианова, Тарасова, Вязьмина помогали молодым педагогам в работе: практиковалась форма взаимного посещения занятий с последующим анализом. Для помощи музыкальным работникам в

городе было организовано музыкальное методическое объединение.

В дальнейшем произошли большие изменения в деятельности дошкольного образования страны. Согласно Постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 мая 1959 года, было принято решение об объединении детского сада и яслей². Это привело к тому, что в зданиях детских яслей-садов появилось отдельное помещение для музыкальных занятий, что позволило в каждом дошкольном учреждении установить пианино. Отметим, что в эти годы выходит множество сборников песен различных народов, проживающих на территории страны: русские, украинские, татарские, армянские и другие³.

В 1960-е годы, согласно примерной «Программе эстетического воспитания»⁴, дети в возрасте трех-четырех лет должны проявлять интерес к прослушиванию музыки, индивидуально и коллективно петь, танцевать, а также смотреть выступление других детей своего возраста. В дальнейшем, в возрасте четырех-пяти лет они должны были научиться водить хороводы, проявлять желание участвовать в утренниках. На следующий год у детей должен прочно закрепиться навык культурного поведения во время про-

¹ Годовой отчет о работе Республиканского дошкольного методического кабинета // НА РБ. Ф. Р – 798. О. 9. Д. 2272. Л.2.² Базарова А. Н. Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. Вып. 8. С. 17–19.

² История советской дошкольной педагогики. Хрестоматия / Под ред. М. Ф Шабаевой. М.: Педагогика, 1980. 447 с.

³ Ветлугина Н. А., Сакулина Н. П., Карпинская Н. С. Система эстетического воспитания в детском саду: М.: АПН, 1962. С.134.

⁴ Там же С. 71.

слушивания музыки, умение узнавать знакомые им мелодии и песни. У воспитанников развивался музыкальный слух, появилось чувство ритма, умение ставить оценку в выборе произведения. Они принимали активное участие в различных музыкальных сюжетных играх. В год, предшествующий обучению в начальных классах, подготовка ребенка в сфере музыкального развития заключалась в следующих умениях: запомнить, как лучше спеть песню, правильно двигаться на занятиях под музыкальное сопровождение, развивать музыкальный слух, рассказать содержание песен, охарактеризовать характер музыкального произведения, знать некоторые музыкальные термины, суметь оценить собственное исполнение. Таким образом, за время посещения детского сада у детей прочно закреплялись музыкальные навыки.

В это десятилетие в нормативных документах для работы воспитателей, музыкальных руководителей детских садов страны были даны списки рекомендованных музыкальных композиций и песен для детей, которые составлялись с указанием возраста детей. В них были отражены произведения не только классической музыкальной культуры, но и работы советских композиторов. Рассмотрим, какие музыкальные произведения рекомендовались для работы с детьми. Например, для воспитанников трех и четырех лет были рекомендованы следующие песни: «Курочка-рябушечка» Г. Г. Лобачева, «Зайчик» М. Л. Старокадомского. Среди инструментальной музыки детям этого возрас-

та было предложено познакомиться с композициями следующих авторов: «Маленькая сказка», «Верхом на лошадке», «Колыбельная», «Танец» А. Т. Гречанинова, «Лошадка», «Мяч» Р. Хейфа. Среди народных мелодий были рекомендованы «Из-под дуба», «Как у наших у ворот», «Ах, ты береза». Для детей постарше, от пяти до семи лет, среди песен были представлены такие, как «Воздушная песня», «Любитель-рыболов» М. Л. Старокадомского, «Синичка» М. И. Красева, «Перед весной» П. И. Чайковского (русская народная песня), «Петрушка» И. Брамса. Для прослушивания предложены музыкальные композиции П. И. Чайковского «Старинная французская песня», «Танец маленьких лебедей», «Танец феи Драже» и др. Для детей на грампластинках были предложены следующие произведения: «Елочка», «Зимняя песенка», «На прогулке» М. И. Красева, «Что за дерево такое» М. Л. Старокадомского, «Идем в школу» Ю. М. Слонова и многие другие. Необходимо отметить, что появление грампластинок с записями специально для детей стало позитивным изменением в работе детских садов. Еще несколько лет назад, в 1950-е годы, подобных пластинок, на которых записаны композиции для воспитанников дошкольного возраста, еще не было представлено, поэтому воспитателям из отдаленных районов республики приходилось работать по методу «пение с голоса».

В 1970-х годах была продолжена работа в области музыкального воспитания детей с учетом опыта преды-

дущих лет. Основными изменениями было знакомство детей уже в детском саду с музыкальной грамотой. В педагогическом процессе воспитанники получали знания и навыки в области начального музыкального образования. Выступления детей в эти годы проходят не только на детских утренниках. Тенденцией времени становится создание детских музыкальных ансамблей. Поэтому необходимо было умение детей играть на детских музыкальных инструментах, например, на детском аккордеоне. Таким образом, в стране началось активное развитие детской художественной самодеятельности.

Рассмотрим, как были организованы занятия по музыкальному развитию в детских садах Башкирской АССР. Например, в детском саду № 33 г. Уфы при исполнении музыкальной композиции «Ах, ты, береза» для первоначального прослушивания ее исполнила музыкальный работник. Затем была включена грампластинка с записью произведения. Прослушивание сопровождалось показом художественных иллюстраций. Это позитивно повлияло на эмоциональное восприятие занятия. Отметим, что дети с нетерпением ждали новые уроки. Итак, в детских садах, где были созданы благоприятные условия: выделен отдельный зал, музыкальные инструменты были настроены, а музыкальный руководитель увлечен своим делом, — эти за-

нятия давали позитивный результат в воспитании детей.

В связи с выходом постановления Верховного Совета СССР от 12.04.1984 г. «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», в следующее десятилетие произошли большие изменения в педагогической работе детских садов¹. Данный нормативный документ оказал огромное влияние на постановку всего образовательного процесса в различных образовательных учреждениях страны, в том числе и в детских дошкольных учреждениях. Эстетическое воспитание, включающее в себя музыкальное развитие человека, должно было оказать помощь в борьбе с пошлостью, тривиальностью, вульгарностью, тенденция которых наблюдались в среде молодого поколения. Для этого музыкальные руководители стали принимать участие в оформлении родительских уголков. В них размещали рекомендации по музыкальному воспитанию детей в семье. Необходимо отметить повышенный интерес к музыкально-дидактическим играм². Дети с удовольствием принимали участие в сюжетно-ролевых играх, где они и пели, и играли на детских музыкальных инструментах. Особенно полюбились детям такие игры, как «Концерт», «Оркестр», «Музыкальное занятие», «Музыкальный магазин», «Музыкальный телефон» и др.³

¹ Приказы по отделу об основной деятельности // Архивный отдел администрации городского округа г. Уфы Ф. Р. – 796. Д. 741.

² Справки о работе детских дошкольных учреждений // Архивный отдел администрации городского округа г. Уфы Ф. Р. – 796. О. 1. Д. 725. Л.54.

³ Там же. Л.55.

В последнее десятилетие XX века реформа в экономической и политической жизни общества, изменение общественного строя, принятие нового закона РФ от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании» оказали огромное влияние на постановку педагогической работы. Были внесены изменения в деятельность детских садов, педагоги получили возможность работать по различным программам воспитания. Тенденцией времени становится расширенное изучение музыкальной культуры народов России. Например, дети получили возможность познакомиться с исполнением музыки на национальном инструменте курай.

В XXI веке в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. отмечалось, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, а также на развитие эстетических качеств ребенка¹. В настоящее время, основываясь на одном из нормативных документов — «Примерная основная образовательная программа дошкольного образования» — дошкольное учреждение самостоятельно разрабатывает основную образовательную программу. В ней уделено большое внимание музыкальному воспитанию. В современных детских садах детей необходимо продолжать знакомить с произведениями великих композиторов. В музыкальной деятельности продолжать обучать танцам, пению, игре на детских музы-

кальных инструментах. Получая эти умения, дети создают «художественные образы с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука»².

Подводя итоги, отметим, что музыка, как вид искусства, с самого начала организации общественного воспитания в стране и в регионе была важной частью гармонического развития ребенка с самых ранних лет жизни. Постановку музыкального воспитания ребенка мы дифференцируем на следующие сферы: а) знакомство с творчеством великих композиторов прошлого и настоящего времени; б) знакомство с музыкальным и песенным фольклором различных народов; в) самовыражение ребенка в танцах и в пении.

Важным моментом обучения музыке должно быть понимание того, что в детских дошкольных учреждениях на занятиях по музыкальному развитию целью является не деятельность по подготовке профессионального музыканта. Цель организации и проведения музыкальных занятий — развитие у детей чувства прекрасного, знакомство с мировой и отечественной культурой, развитие голоса, слуха, внимания. Объединение детского коллектива на основе общего эмоционального восприятия в процессе прослушивания композиций, коллективного пения, совместного танца положительно влияет на детей. Итогом практической работы множества вос-

¹ Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ в редакции на 01.09.2015 г. М.: ТЦ Сфера, 2016. С. 95.

² Примерная основная образовательная программа дошкольного образования с рекомендациями. М.: ТЦ Сфера, 2016. С.41.

питателей, педагогов и психологов прошлого и настоящего стали выводы о том, что развитие любви к музыке, навыков пения, музыкального слуха

возможны при целом ряде условий, обеспечивающих общее гармоничное развитие личности.

Список литературы

1. Аминов, Т. М. Нескучная классика, или Ф. Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР / Т. М. Аминов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 160 с.
2. Аминов, Т. М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века – до 1917 года) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Аминов. – Уфа, 2012. – 415 с.
3. Аминов, Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования / Т. М. Аминов // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2009. – № 8. – С. 31–44.
4. Аминов, Т. М. Признаки профессионального образования / Т. М. Аминов // Искусство и образование. – 2008. – № 9. – С. 44–48.
5. Аминов, Т. М. Развитие коммерческого образования в Башкирии (1908–1967): от Торговой школы до Уфимского профессионального торгового училища / Т. М. Аминов, Р. М. Хусаинов. – Уфа: Изд-во Гилем, 2009. – 128 с.
6. Ветлугина, Н. А. Система эстетического воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Н. С. Карпинская. – М. : АПН, 1962. – 372 с.
7. Годовой отчет о работе Республиканского дошкольного методического кабинета // НА РБ. Ф. Р – 798. О. 9. Д. 2272.
8. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ в редакции на 01.09.2015 г. М.: ТЦ Сфера, 2016. 192 с.
9. История советской дошкольной педагогики. Хрестоматия / Под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Педагогика, 1980. – 447 с.
10. Комарова, Т. С. Школа эстетического воспитания / Т. С. Комарова. – М. : Зимородок, 2006. – 418 с.
11. Новая детская опера // Красная Башкирия 15.08.1945 № 159 (7201). С. 2.
12. Отчеты Президиума ЦК Союз с приложениями // НА РБ. Ф. 8918. О. 1. Д. 82.
13. Приказы по отделу об основной деятельности // Архивный отдел администрации городского округа г. Уфы Ф. Р. – 796. Д. 741.
14. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования с рекомендациями. – М. : ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.
15. Протоколы общих собраний коммунистов и планы работы партийных организаций // НА РБ. Ф. 7116. О. 1. Д. 1.
16. Ситникова, О. В. Подготовка педагогов к развитию творческих умений и навыков у дошкольников средствами музыки / О. В. Ситникова. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 249 с.
17. Справки о работе детских дошкольных учреждений // Архивный отдел администрации городского округа г. Уфы Ф. Р. – 796. О. 1. Д. 725.
18. Фахретдинова, М. Н. очерки по истории развития детского дошкольного образования в БАССР (1917–1947) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Н. Фахретдинова. – Ленинград, 1952. – 364 с.



Еремина А. И.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТЕРЛИТАМАКСКОГО ОБЛАСТНОГО
БИБЛИОТЕЧНОГО ТЕХНИКУМА
(1937–1941 гг.)**

УДК 378.036 (470.57)

ББК 78.34р21192Рос.Баш-2Сте)

В статье, на основе архивных материалов, раскрывается деятельность Стерлитамакского областного библиотечного техникума с 1937 по 1941 гг. Освещается его богатый позитивный опыт в подготовке специалистов. Проанализированы особенности учебного плана, программы учебного заведения, а также методов и приемов преподавания предметов; раскрыты содержание, формы и технологии подготовки библиотечных работников. Большое внимание уделено развертыванию материальной базы техникума, его структурным подразделениям. Проанализированы анкетные материалы преподавателей и студентов. Рассматриваются особенности организации нравственного, физического, трудового и эстетического воспитания учащихся.

Ключевые слова: библиотечный техникум; политico-просветительная школа; библиотечное образование; историко-педагогическое исследование.

A. I. Eremina

**THE ACTIVITIES OF STERLITAMAK
REGIONAL LIBRARY TECHNICAL COLLEGE
(1937–1941 YRS.)**

On the basis of archival materials the article reviews the activities of Sterlitamak regional library technical college from 1937 to 1941 yrs. Its rich positive experience of the specialists' training is covered. Its curriculum, educational programs as well as teaching methods and techniques were explored. The content, forms and technologies of library workers training were revealed. Much attention was paid to material base development of the college, its structural departments. The teachers' and the students' personal data were analyzed. Moral, physical, occupational and esthetical education of the students was examined.

Key words: library technical college; political and educational school; library education; historical and pedagogical research.

Происходящие реформы в сфере библиотечного образования: переход к электронным технологиям, создание комплексных автоматизированных систем, формирование и использование электронных баз данных и многое другое – коренным образом изменили роль библиотек в обществе и всю систему подготовки библиотечного работника. В связи с этим возникает необходимость пересмотра места и роли библиотечного образования в системе профессионального образования¹. На наш взгляд, накопленный опыт в организации библиотечной работы в советский период может быть актуален в настоящее время. С нашей точки зрения, целостное обобщение и систематизация передового опыта позволит сформировать научную основу для объективной оценки современного состояния библиотечного дела и определения тенденций его совершенствования. В данном контексте большой интерес представляет деятельность Стерлитамакского областного библиотечного техникума.

Библиотечный техникум (на сегодняшний день Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций) является одним из старейших профессиональных учебных заведений Башкирии. Вот уже около 80-ти лет он хранит историческую преемственность передового педагогического опыта, качественно готовит специалистов для школ, внешкольных, дошкольных организаций и органов народного образования.

Бурный рост библиотек в 30-е годы обусловил большую потребность в подготовке среднего библиотечного персонала, а также необходимость в создании специального учебного заведения для реализации этих целей на территории Башкирской АССР. Областной библиотечный техникум (его еще называли политко-просветительным) изначально планировалось создать в Уфе на базе республиканской библиотеки. Но ввиду отсутствия специального для него помещения было принято решение организовать учебное заведение в Стерлитамаке, где 1 ноября 1937 года состоялось его торжественное открытие.

Целью учебного заведения являлась подготовка библиотечных работников для обслуживания села, края, области (инструкторов для домов социальной культуры, заведующих библиотеками, читальными клубами передвижными фондами, избами-читальнями, и т. д.).

В библиотечный техникум принимались лица в возрасте от 15 до 25 лет с общеобразовательной подготовкой в объеме неполной средней школы (семи классов) без физических недостатков, препятствующих ведению библиотечной работы.

При поступлении абитуриентам необходимо было сдать следующие экзамены: по русскому или родному языку (устно и письменно), арифметике (устно и письменно), алгебре (устно и письменно), геометрии (устно), Конституции СССР (устно),

¹ Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций: Время и судьбы. / Под. общ. ред. И. И. Махмутова, В.А. Тулебаева и др. Уфа: «Уфимский полиграфкомбинат». 2007. С. 3.

географии (устно). Окончившие библиотечный техникум получали диплом и обязаны были проработать не менее 5 лет по специальности¹.

В техникуме было открыто 2 отделения: по работе с взрослыми и детьми. Необходимо отметить, что учебное заведение занималось подготовкой специалистов не только для русских, но и национальных библиотек. Поэтому набор производился в разные группы: русскую, татарскую, башкирскую, марийскую, чувашскую и т. д. Обучение составляло 3 года.

Формами обучения были: дневная, заочная, вечерняя, экстернат. Экстернат давал право лицам, не имеющим образования, но желающим учиться, получить его в порядке самостоятельного изучения и сдачи учебных дисциплин в короткие сроки. Испытания могли проводиться после триместров или в конце года. Такая система образования позволяла за минимальный период времени готовить специалистов для того, чтобы как можно быстрее восполнить нехватку в библиотечных кадрах.

Также во многих городах и районах были открыты консультативные пункты заочного отделения библиотечного техникума. Это позволяло территориально объединить заочников для индивидуальных и групповых занятий (не менее 15 человек). Они организовывались при центральных библиотеках, педагогических училищах, средних школах и т. д.

Для техникума было отведено помещение политко-просветительной

школы. В материальном и хозяйственном руководстве учебные заведения были едины. Между школой и техникумом был составлен договор, где были прописаны обязательства между двумя сторонами. Так, школа предоставляла техникуму 5 классных комнат и право на проведение занятий с 2-х часов дня до 8-ми вечера. Техникум обязывался вносить ежемесячную плату за пользование школьным инвентарем, освещением, предоставлять часть топлива для центрального отопления и многое другое¹. Наряду с положительными моментами были и отрицательные. Так, например, множество групп не умещались в нескольких комнатах, в связи с этим техникуму отвели дополнительное помещение.

Учебный план библиотечного техникума состоял из 3-х циклов дисциплин: общественно-политический (история, Конституция СССР, ленинизм, экономическая география), общеобразовательный (русский и иностранный язык, литература, математика, физика, химия) и специальный (организация книжного фонда, библиография и комплектование, методы работы с читателями, педагогика и психология).

Количество дисциплин на курсах составляло от 12 до 15. Наибольшее количество часов (за весь период обучения) отводилось на следующие дисциплины: русский язык – 433 ч., библиотечную практику – 417 ч., литературу – 400 ч., математику – 392 ч., историю – 345 ч., библиографию и

¹ Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ) Ф. Р -798. О. 1. Д. 4560. Л. 91.

² Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ) Ф. Р -798. О. 1. Д. 4560. Л. 91.

комплектование — 270 ч., педагогику — 150 ч. Не менее важными дисциплинами были физкультура — 123 ч. и военное дело — 170 ч.¹

Основной формой организации учебных занятий являлся урок с постоянным составом студентов. Учебные занятия проводились в виде лекций, практических и лабораторных работ. Продолжительность урока составляла 50 минут.

Расписание составлялось с учетом всех методических и физиологических рекомендаций. Так, например, всегда учитывалось чередование трудных и легких предметов. Такие предметы, как физкультура и военное дело, всегда проводились в конце учебного дня, поскольку физические нагрузки всегда утомительно сказывались на мыслительной деятельности учащихся, что приводило к плохому усвоению учебного материала.

Во время проведения практических и лабораторных занятий допускалось объединение уроков. Помимо этого, учебный план предусматривал проведение дополнительных занятий с отстающими студентами, индивидуальные и групповые консультации. На них отводилось по 4 часа в шестидневку².

Изучение предметов проходило по линейной системе. Она позволяла учащимся освоить большой объем материала без возвращения к пройденному. Безусловно, это приводило к сокращению количества часов на изучение темы, но в то же время сказыва-

лось на знаниях учащихся, поскольку материал давался поверхностно.

Большое значение придавалось составлению предметных программ. В них подробно преподаватели расписывали количество часов на каждую тему, цели, задачи, формируемые умения и навыки, понятия, которыми должны овладеть ученики, список литературы и т. д.

В программу по литературе входило изучение произведений русских, западноевропейских, национальных поэтов и писателей (А. С. Грибоедов, И. А. Крылов, А. С. Пушкин; У. Шекспир, И. Гете, Г. Уэллс); студенты башкирской и татарской группы изучали творчество Г. Давлетшина, М. Гафури, Г. Тукая, Ф. Карима и др.), анализ творчества народов мира: поэзии, музыки, танца, искусства, в которых из поколения в поколение передавались ценности, взгляды, идеалы каждого народа. Особое внимание обращалось на изучение различных литературных жанров: рассказ, новелла, повесть, роман, драма, трагедия; литературных стилей: классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, символизм³.

В курс организации книжного фонда входило ознакомление и изучение различного рода литературы: книг, журналов, газет, карт, атласов; составление картотек по алфавиту.

Поскольку в обязанность библиотекаря, помимо выдачи книг, входила просветительская деятельность по обучению и воспитанию читателей, боль-

¹ НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4512. Лл. 1-2.

² НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4511. Лл. 56-57.

³ НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4512. Лл. 104-107.

шое значение придавалось педагогике. Курс педагогики был представлен следующими разделами: история педагогики, теория воспитания и обучения, дидактика. Особое внимание уделялось рассмотрению задач, методов и способов обучения.

Также учебный план предусматривал прохождение студентами библиотечной практики, которая начиналась со 2 курса. На нее отводилось наибольшее количество часов из всех предметов. Она подразделялась на «наблюдательную» и «активную». Во время «наблюдательной» практики студенты знакомились со школами, читальными клубами, передвижными фондами, избами-читальнями, с их внутренним уставом, наблюдали за ходом работы библиотекарей и т. д. На «активной» практике студенты пробовали себя в роли библиотекаря: работали с читателями, выдавали книги, проводили лекции и семинары по библиотечному делу. Таким образом, наравне с теоретической подготовкой студенты получали хорошую практическую подготовку.

В связи с нарастанием военной опасности и угрозы Второй мировой войны в учебный план было введено военное дело. Данная дисциплина включала такие учебные предметы, как строевая, стрелковая, лыжная, санитарная, тактическая подготовка, ПВХО (противовоздушная и противохимическая оборона), военная топография (отрасль топографии, изучающая способы и средства получения информации о местности в интересах боевой деятельности войск), устройство вооруженных сил СССР,

ПВС (противовоздушные силы).

Помимо данных предметов, большое место в учебном плане отводилось рисованию, черчению и пению. Так, на уроке рисования и черчения студенты занимались лепкой частей тела человека и животных; вырезанием листьев, различных растений; срисовыванием с натуры, вычерчиванием различных геометрических фигур, изготовлением стенных газет, обложек классного и литературного журнала, вывесок, карт, диаграмм, плакатов. Это способствовало выработке у будущих библиотекарей красивого почерка, а также умения правильно и красиво оформлять книжные выставки и уголки, что тоже входило в деятельность библиотекаря.

Для того чтобы заинтересовать учеников и вызвать у них интерес и активность к предмету, преподаватели старались использовать как можно больше разнообразных методов и приемов. На каждом уроке применялся комплекс следующих методов: наглядно-иллюстративный, лекционно-сократический, объяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый, метод беседы, исследовательский метод.

Будущему библиотекарю необходимо было научиться правильно и красиво говорить. Для этого на уроках русского и родного языка много внимания уделялось письменным работам, таким, как сочинения, изложения, диктанты, рефераты, аннотирование. Помимо этого, студенты постоянно разучивали наизусть различные стихи, скороговорки, осваивали технику выразительного чтения. Такого вида

работы позволяли развить мыслительные процессы и обогатить речь учащихся.

Большое внимание уделялось методике работы с различного рода литературой. Так, например, в работе с газетой применялись следующие методы: подчеркивания, вырезки, составление тематического альбома и т. д. Таким образом преподаватели старались сформировать у студентов навыки сознательного чтения, умения выделять главное в тексте, правильно вести конспект, работать с иллюстрациями, сопоставлять, сравнивать, обобщать. Все это было важным в работе библиотекаря.

При решении различных учебно-воспитательных вопросов в учебном заведении широко применялись передовые идеи таких известных педагогов, как Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко. Они продолжали развивать великое наследие дореволюционных русских и зарубежных педагогов: К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Я. А. Коменского, Д. Дьюи и т. д.¹

Огромное значение придавалось целостному воспитанию будущих библиотекарей. В основе нравственного воспитания студентов лежала коммунистическая идеология, которая провозглашала формирование таких качеств поведения, как добросовестность, ответственность, порядочность, вежливость по отношению к другим, справедливость, честность, искренность и многое другое.

Наряду с этим, формировалась культура здорового образа жизни. Большое значение стало придаваться развитию физкультуры и спорта. В связи с этим, помимо физкультуры, во всех учебных заведениях, в том числе и библиотечном техникуме, проводились массовые мероприятия (конкурсы, спартакиады) по различным видам спорта, организовывались спортивные кружки и т. д. Необходимо отметить, что техникум не раз завоевывал призовые места.

Трудовое воспитание осуществлялось через привлечение студентов к работе на огороде, в саду, по уходу за скотом. Так, при библиотечном техникуме был организован огород (для выращивания овощей) и сад (с фруктовыми и ягодными деревьями). Студенты вместе с преподавателями ухаживали за почвой, деревьями, цветами, строили парники и теплицы, выращивали овощи и фрукты. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает цветочная оранжерея, созданная при техникуме. В ней насчитывалось более тысячи различных красивых цветочных сортов. Среди них розы, ромашки, хризантемы, пионы — трудовая деятельность способствовала формированию у студентов таких качеств, как выносливость, сила и самостоятельность.

В библиотечном техникуме применялась различная система поощрений и наказаний. За хорошую успеваемость и дисциплину каждый месяц студентов премировали благо-

¹ Аминов Т. М. Библиотеки дореволюционного Башкортостана: историко-культурологический аспект // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 5. С. 168.

дарственными письмами, почетными грамотами, денежными премиями, одеждой, канцелярскими принадлежностями (тетради, ручки, карандаши), книгами и многим другим.

Помимо поощрений, была выбрана система наказаний. Она применялась к тем студентам, которые пропускали занятия без уважительной причины. К таким наказаниям относились: замечание от учителя, выговор (предупреждение), строгий выговор (от директора), исключение¹.

Большое внимание преподавателями уделялось эстетическому воспитанию учащихся. Оно осуществлялось как в урочной деятельности, так и во внеучебное время. Студенты должны были приходить на урок чистыми, опрятными, следить за порядком и чистотой в помещениях. Помимо этого, организовывались выезды на природу, преподаватели старались приобщить студентов к красоте лесов, полей, отдельных природных объектов или явлений. Для этих же целей создавались музыкальные, танцевальные и художественные кружки. Все это, безусловно, способствовало развитию и обогащению внутреннего мира учащихся.

Совместно с преподавателями студенты устраивали различные концертные вечера. Они обычно были приурочены к юбилейным датам великих поэтов и писателей, различным праздникам и событиям. Так, были

проведены литературные вечера, посвященные памяти А. С. Пушкина, М. Горького, В. В. Маяковского, дню рождения В. И. Ленина, И. В. Сталина. Такие мероприятия, на наш взгляд, способствовали раскрытию природных талантов учащихся.

Среди студентов было много отличников, общественников, представителей профкома, агитаторов, хороших организаторов, таких, как Т. Карелина, М. Баширова, Г. Лазарев и др. Многие из них продолжили свое обучение в высших учебных заведениях, стали известными библиотекарями, заведующими, директорами образовательных учреждений.

По социальному происхождению студенты были из семей крестьян, колхозников, служащих, рабочих. Они приезжали из разных районов: Аургазинского, Альшеевского, Аскинского, Благоварского, Ишимбаевского и т. д.² Все поступающие обеспечивались общежитием и стипендией.

При библиотечном техникуме была открыта большая библиотека. Она постоянно пополнялась различными книгами, газетами, учебно-методическими пособиями. Источники пополнения были разными: покупка, пожертвования и т. д. Особенно много было литературы по специальности: «Методы работы инспектора политпросветработы» (Егодин), «Библиотечная техника» (Кленов),

¹ Аминов Т. М. Организация педагогического процесса государственных педагогических учебных заведений Башкирии в конце XIX–начале XX века // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2004. № 2. С. 60.

² НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4513. Л. 7.

«Основы политпросветработы» (Крупская), «Организация передвижных библиотек в колхозах и совхозах» (Потапов), «Газета и библиотека» (Слуховский) и др. Помимо этого, выписывались журналы «Красный библиотекарь»; «Культработа в совхозах и колхозах»; «Коммунистическое просвещение». Как видим, руководство всячески старалось восполнить нехватку учебных пособий для нормальной и бесперебойной работы учебного заведения¹.

В техникуме работал дружный преподавательский коллектив из 12 человек. Все были выпускниками таких высших учебных заведений, как Учительский институт имени Герцена, Московский педагогический институт иностранных языков, Казанский педагогический институт, Московский государственный Библиотечный институт². Преподаватели систематически повышали свой образовательный

уровень и квалификацию. Помимо этого, многие занимались научной деятельностью, писали статьи, выпускали книги, ездили в командировки, где обменивались опытом с коллегами из других учебных заведений.

Таким образом, деятельность Стерлитамакского библиотечного техникума, безусловно, имела положительное значение не только для Башкирской АССР, но и для страны в целом. За весь рассматриваемый период руководству удалось проделать немалую работу, чтобы заложить фундамент для дальнейшего развития и совершенствования всей системы библиотечного образования, эффективно подготовив работников, полностью отвечающих задачам своего времени. В 1941 году в связи с началом Великой Отечественной войны техникум временно закрыли. Через несколько лет работа учебного заведения была возобновлена в Уфе³.

Список литературы

1. Аминов, Т. М. Организация педагогического процесса государственных педагогических учебных заведений Башкирии в конце XIX – начале XX века / Т. М. Аминов // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2004. – № 2. – С. 57–75.

2. Башкирская энциклопедия. Под. ред. М. А. Ильгамова. В 7 т. – Уфа: Научное из-во «Башкирская энциклопедия», 2005. – Т. 1. – 624 с.

3. Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций:

Время и судьбы. / Под. общ. ред. И. И. Махмутова, В. А. Тулебаева и др. – Уфа: «Уфимский полиграфкомбинат». 2007. – 224 с.

4. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. Р -798. О. 1. Д. 3741.

5. НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4511.

6. НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4512.

7. НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4513.

8. НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4560.

¹ НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 3741. Лл. 5, 9, 19, 21, 23.

² НА РБ. Ф. Р -798. О. 1. Д. 4560. Лл. 28, 153.

³ Башкирская энциклопедия. Под. ред. М. А. Ильгамова. В 7 т. Уфа: Научное из-во «Башкирская энциклопедия», 2005. Т.1. С. 455.



А. С. Полотебнов

**ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЕ
1950–1960-Х ГОДОВ**

УДК 37.014.3(470)"1958/1964"

ББК 74.03(2)63

В статье анализируются изменения ленинградского образования в условиях проведения школьной реформы 1958–1964 годов. На основе впервые вводимых в научный оборот архивных документов выявлены особенности школьного реформирования хрущевской эпохи в условиях сверхкрупного советского города.

Статья может быть полезной исследователям, занимающимся изучением истории Петербурга, советского общества, историкам образования, специализирующимся на изучении истории советской школы.

Ключевые слова: школьное образование; производственное обучение; образовательное реформирование; ленинградская школа.

A. Polotebnov

**LENINGRAD EDUCATION SYSTEM
IN SCHOOL REFORM
IN THE 1950s-1960s YEARS**

This article analyzes the changes in the Leningrad education in the school reform of 1958-1964's. On the basis of the first time introduced into scientific circulation of archival documents peculiarities of school reform of the Khrushchev era in the conditions of a superlarge Soviet city.

The article can be useful to researchers studying the history of St. Petersburg, the Soviet society, historians of education, specializing in the study of the Soviet school history.

Key words: schooling; job training; educational reform; Leningrad school.

Сегодня отсутствие современного исследования о школьной реформе (1958–1964 гг.) задает новый ракурс темы, которая уже разработы-

валась в советской историографии. Специального изучения требует проведение этой реформы в условиях сверхкрупного города, научный ана-

лиз того, как поставленные властью задачи реализовывались руководителями ленинградского народного образования, в том числе руководителями школьного уровня.

В 1956 г. на XX съезде КПСС было отмечено, что в результате осуществления всеобщего семилетнего образования были созданы условия для постепенного введения всеобщего десятилетнего обучения¹. На этом съезде была поставлена задача: «Осуществить в основном всеобщее среднее образование в городах и сельской местности путем обучения детей и молодежи в средних общеобразовательных школах (десятилетка), в средних специальных учебных заведениях... Увеличить объем строительства городских и сельских школ за шестое пятилетие примерно в два раза по сравнению с пятой пятилеткой. Расширить сеть школьных интернатов. Считать целесообразным более широкое участие колхозов в строительстве сельских школ и в оборудовании их. В целях повышения общего культурного уровня трудящихся, не имеющих среднего образования, продолжить дальнейшее развитие в шестой пятилетке сети заочных и вечерних общеобразовательных школ для обучения в них трудящихся без отрыва от производства»².

Основной принцип хрущевской школьной реформы 1958 г. базиро-

вался на ленинской идее, которая состояла в том, что, начиная с 15-летнего возраста, получение общего образования должно совмещаться при социализме с производительным трудом³. В процессе разработки реформы ее идеологи опирались на цитату В. И. Ленина: «Школа должна готовить человека к жизни... нельзя представить идеальное будущее общество без соединения обучения с производительным трудом... ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания»⁴.

В законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в стране» (1958) также говорилось, что «вся молодежь с 15–16 лет должна включаться в общественно полезный труд», который предполагал работу советских школьников в школьных мастерских, на пришкольных земельных участках, на заводах и фабриках в старших классах. Именно эту мысль вождя толковали как указание о необходимости совмещения общего образования с работой на производстве с 15 лет, хотя никаких конкретных возрастных границ В. И. Лениным в его статье не приводилось.

¹ Медведев Р. А. Н. С. Хрущев: Политическая биография. М., 1989. С. 9.

² Там же С. 20.

³ Ленин В. И. Соч. 4-е изд. Т. 2 (1895–1897) М. : ОГИЗ Государственное издательство политической литературы, 1941. С. 430.

⁴ Там же. С. 435; Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). – М.: Гардарики, 2002. 540 с.

Принятый в 1958 г. «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»¹ предусматривал введение вместо всеобщего обязательного семилетнего восьмилетнее образование, которое должно было создать прочную основу для перехода ко всеобщему полному среднему образованию.

Таким образом, замысел хрущевской школьной реформы предлагал три маршрута для выпускников школы—восьмилетки:

1. Работа на производстве, с последующим обучением без отрыва от него в вечерних школах рабочей (сельской) молодежи.

2. Продолжение обучения еще три года в школе (11-летка), получение в ней полного среднего образования и профильной предпрофессиональной подготовки для дальнейшей работы на прикрепленном к конкретной школе предприятии или на других предприятиях соответствующей отрасли.

3. Продолжение обучения в техникуме, получение в нем полного среднего общего образования и рабочей специальности или квалификации специалиста среднего звена (бригадира, мастера, прораба).

Теперь учебные заведения системы профессионально-технического образования не являлись единственным источником получения профессиональной подготовки, основой для подготовки рабочих кадров станов-

илась школа (базовая для детей и подростков и дополняющая для уже работающей молодежи), упор делался на профессиональную подготовку прямо на предприятиях в сочетании с получением общего образования.

Таким образом, ранее, заканчивая 10-летнюю полную среднюю школу, ее выпускник получал только общее образование, а, закончив 7-летку и поступив в техникум, — полное общее среднее и среднее профессиональное образование, которое в то время высоко котировалось. Теперь, выбирая первые два маршрута, он одновременно получал как общее, так и начальное профессиональное образование, в первом случае прямо на производстве, во втором — в процессе модернизируемого школьного курса². Такой подход был быстрее и дешевле, нежели последовательное получение сначала общего, а затем и профессионального образования, что позволяло покрыть нарастающий кадровый дефицит в рабочих профессиях, не требующих высокой квалификации и, одновременно, сохранить преемственность социалистического курса на расширяющийся охват населения общим школьным образованием все более высокого уровня.

Труд был главной обязанностью советской молодежи. Претворение идей школьной реформы в жизнь требовало продуманного, рационального решения³. Наилучшим вариантом было бы соединение производительного труда с обучением молодежи в 18–20 лет,

¹ Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики, 2002. С. 53–61.

² Там же. С. 23–24.

³ ЦГА СПб. Ф. 7384.Оп. 37. Д. 1018. Л.1

это значительно повысило бы общеобразовательный уровень молодежи без отрыва от производства. А возраст в 15–16 лет, как предполагала реформа, был направлен на школьников, которые не были подготовлены к работе на заводах и фабриках ни психологически, ни физически, ни социально.

В проведении реформы образования проще было бы делить (градировать) учащихся в возрасте 15–16 лет на две группы по двум возможным образовательным маршрутам. При получении предпрофессионального образования в школе учащийся приобретал минимальные профессиональные знания и навыки, но обладал более серьезной общеобразовательной подготовкой. Профессиональное обучение его в системе НПО и СПО давало более высокий уровень профессиональной квалификации, но реально минимизировало получение общего образования¹.

Следует отметить, что процесс осуществления восьмилетнего всеобуча был достаточно сложным. Потребовалось оптимизировать сеть школ, не допуская снижения качества их работы, построить при них интернаты, укомплектовать школы высококвалифицированными кадрами. Восьмилетний всеобуч требовал решения не только организационных, но и педагогических задач, таких, как повышение успеваемости учащихся, преодоление второгодничества. Этими проблемами настойчиво занимались партийные организации, органы на-

родного образования, профсоюзы, комсомол.

Неблагоприятное воздействие на школу оказывали демографические факторы. В старшие классы средней школы в СССР начали поступать юноши и девушки, в основном родившиеся в 1942–1945 гг., в связи с чем, число учащихся резко снизилось. Вместе с тем, увеличились контингенты начальной и основной школы². Демографические данные свидетельствовали, что в ближайшие годы последует значительный прирост числа старшеклассников. Расширение сети средних школ создавало благоприятные условия для постепенного введения всеобщего среднего образования, а следовательно, и повышения качества подготовки учащихся восьмых классов.

Вопросы укрепления материальной базы школы и расширения учебных площадей решались как за счет строительства новых типовых зданий, так и пристройки дополнительных помещений. Большую помощь оказывали школе предприятия, колхозы, совхозы. Широкий размах приобрело соревнование трудовых коллективов за лучшую подготовку подшефных школ к новому учебному году. К 1962 г. каждая подшефная школа должна была получить хорошо оборудованные учебные кабинеты и лаборатории, производственные мастерские, опытный земельный участок, географическую площадку и спортивный городок. Предусматривалось обес-

¹ Там же. С. 25.

² Социальная история Санкт-Петербурга /науч. ред.: В. Н. Соловьев. СПб: Русский остров, 2005. С. 26–30

печить производственное обучение 2715 тыс. учащихся IX–XI классов; организовать на всех предприятиях и в крупных цехах советы содействия школе; улучшить условия работы вечерних (сменных) школ; расширить внешкольную работу с детьми¹. Все эти обязательства не были полностью выполнены, хотя официальные органы и пресса то и дело рапортовали об успешной реализации школьной реформы.

Задача, поставленная руководством города, предусматривала введение ряда новых требований для руководителей и учителей школ:

— привлекать к административной ответственности родителей или лиц их заменяющих, которые не могли обеспечить посещение детьми школы;

— вести строгий контроль сохранения контингента учащихся в школах с производственным обучением;

— определить профессии, по которым должно осуществляться производственное обучение учащихся средних школ;

— повысить уровень преподавания основных предметов путем установления тесной связи обучения с жизнью, с производством и с практикой, с первых лет обучения психологически и практически готовить детей к участию в общественно-полезной деятельности и труду².

Планировалось усилить преподавание естественнонаучных предметов и черчения, не допуская при этом ослабления гуманитарного образования, улучшая преподавание иностранного языка, постоянно активизируя методы обучения, всемерно развивая самостоятельность и инициативу учащихся, шире используя наглядность в обучении, киноуроки, радио, телевидение. Предлагалось делать упор на воспитательную работу в школах, прививая учащимся любовь к труду³.

Необходимо было организовывать в каждой школе группы продленного дня, создавать в школах финансовые фонды всеобщего обучения как за счет средств бюджета в размере не менее 1 % от расходов на текущее содержание школ, так за счет привлечения профсоюзных средств. Задачей фондов было оказание материальной помощи нуждающимся учащимся⁴. Отметим, что, по данным статистических сборников 1960-х годов, к примеру, на образование в Ленинграде, в целом выделялось 132 миллиона рублей из 642 миллионов общего бюджета города⁵.

Реализация замысла реформы по совмещению общего школьного образования с подготовкой массовых рабочих профессий обошлась государству значительными денежными потерями. Отдача от потраченных средств на создание цехов и мастерских была

¹ Ваксер А. З. Ленинград послевоенный 1945–1982 годы. С.-Петербург. ин-т истории Рос. Акад. Наук. СПб: Русский Остров, 2005. С. 46.

² ЦГА СПб. Ф. 4948. Оп. 4. Д. 375. Л. 5.

³ Там же. Л. 7.

⁴ ЦГА СПб. Ф. 47. Оп. 5. Д. 318. Л. 6.

⁵ Ваксер А. З. Ленинград послевоенный 1945–1982 годы... С. 46.

незначительной. Продление обучения учащихся на 1 год усложнило и без того нелегкое положение с помещениями, ухудшилось качество знаний выпускников. Часть старшеклассников охладевала к получению общего образования, считая, что в результате школьного обучения они все равно получат специальность, для овладения которой знание привычных школьных предметов не потребуется. Другая их часть считала целесообразным получить эту же специальность за несколько месяцев вне школы, или если учащийся уже выбрал свою будущую профессию в вузе, то производственное обучение рассматривалось им как год потерянного времени¹.

В процессе реформы у части восьмиклассников усилился интерес к работе на производстве при параллельном поступлении в школы рабочей молодежи, которые также давали право в дальнейшем поступать в вуз. Школьники в этом случае выигрывали: учились в ШРМ два года (вместо трех в обычной школе) и зарабатывали зарплату и двухлетний производственный стаж. В реальности массовый выбор такого образовательного маршрута привел к тому, что ШРМ не были рассчитаны на подростков, а сами вчерашние восьмиклассники оказывались перегруженными одновременной работой и учебой, вузы же получали из них все менее подготовленных студентов².

По нашему мнению, реальной перспективой для основной массы выпускников школ было желаемое продолжение обучения в 9-х классах, чтобы впоследствии поступить в вуз и стать высококвалифицированным специалистом. Другая категория выпускников основной школы хотела учиться в техникуме, куда поступить было проще, а наличие технического образования высоко ценилось на рынке труда. Оставшиеся шли в созданные реформой профессионально-технические училища, где получали рабочую специальность.

Школьная реформа 1958 г. при разных ее оценках современниками и нынешними исследователями (Ю. П. Аверичев, Л. И. Анайкина, Э. Н. Гольштейн, Т. А. Климов, А. Н. Поздняков., З. И. Равкин, М. Н. Руткевич, Г. А. Саксельцев, А. А. Сойников, В. А. Трофимов, А. М. Ходырев, В. А. Штурба и др.) породила ряд общих проблем.

Первая связана с увеличением отсева учащихся из школ города из-за нарастающей дифференциации предлагаемых им образовательных маршрутов³. Временное существование 10-летних и 11-летних школ с производственным обучением представляет наиболее яркий пример такой дифференциации.

Вторая проблема была связана с неготовностью материальной базы школ и недостаточной квалификаци-

¹ Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гадаринки, 2002. С. 29.

² Там же. С. 30.

³ Там же. С. 31.

ей учительства к работе по-новому. Ленинградские школы по-прежнему были сильно перегружены и работали в 2 смены, а с учетом школ рабочей молодежи даже в 3 смены. Это все создавало тяжелые условия для занятий, затрудняло проведение работы во внеурочное время.

Третья проблема заключалась в том, что городские предприятия не были заинтересованы в выпускниках обычных школ и ШРОМ. Им проще было трудоустроить рабочего из другого региона или Ленинградской области, нежели городскую молодежь, которая требовала к себе большего внимания, увеличения оплаты труда и карьерной перспективы. Тем более, никакого Закона об обязательном трудоустройстве выпускников школ создано не было.

Из воспоминаний заместителя председателя комиссии по трудоустройству Н. И. Карасикова: «Окончившая десятиклассное обучение молодежь, желающая пойти работать на производство, получала путевки от Исполкома на работу, в заявках предприятий имелось название специальностей, которые требовались. Начальники отделов кадров предприятий представляли альбомы, в которых отражали наглядно производственную сторону предприятия, для ознакомления учащихся по специальностям этого завода или фабрики. Но ленинградские выпускники разборчиво относились к своему трудоустройству, малая часть с желанием шла на крупные заводы, например, завод им. Казицкого, Балтийский завод, за-

вод им. Калинина, в сферу обслуживания и в строительные организации желающих ленинградцев не было»¹.

Результаты проводимой реформы школьного образования до сих пор для исследователя являются недостаточно решенной проблемой, существует множество мнений, как по самому осуществлению реформирования, так и по его результатам и итогам. Остается очевидным, что у реформы 1958 года были свои плюсы и минусы, но сам стиль ее проведения грешил стихийностью идеиного обоснования именно с педагогической стороны и поспешностью, администрированием в стиле ее проведения, что вызывало неприятие среди части населения и даже руководителей. Руководители ленинградских райкомов и обкома, ГОРОНО и РОНО автоматически выполняли приказы сверху. В результате такого подхода к работе руководство нередко интересовали хорошие показатели в отчетах перед властью, а не реальные проблемы в образовании. Итоги школьной реформы оказались неутешительными. Менее 1 % выпускников стали работать по приобретенной в общеобразовательной школе специальности. Общеобразовательный потенциал молодого поколения снизился, реформа скорее замедлила ход прогрессивного развития образования, чем ускорила его. Основные цели, проводимой школьной реформы, достигнуты не были. С осени 1963 года средняя школа вновь стала десятилетней, когда указанные проблемы стали осознаваться руководством страны.

¹ ЦГА СПб. Ф. 47. Оп. 5. Д. 318. Л. 74, 75.

Список литературы

1. Ваксер, А. З. Ленинград послевоенный. 1945–1982 годы / А. З. Ваксер // С.-Петербург. ин-т истории Рос. Акад. наук. – СПб. : Остров, 2005. – 436 с.
2. Ленин, В. И. Соч. 4-е изд. Т. 2 (1895–1897) – М. : ОГИЗ Государственное издательство политической литературы, 1941. – 672 с.
3. Медведев, Р. А. Н. С. Хрущев: Политическая биография / Р. А. Медведев. – М. : Книга, 1989. – 305 с.
4. Руткевич, М. Н., Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) / М. Н. Руткевич. – М. : Гардарики, 2002. – 540 с.
5. Социальная история Санкт-Петербурга / науч. ред.: В. Н. Соловьев. – СПб. : Русский остров, 2005. – 336 с.
6. ЦГА СПб. Ф. 47. Оп. 5. Д. 318. Л. 4, 6, 67, 74, 75, 90.
7. ЦГА СПб. Ф. 4948. Оп. 4. Д. 375. Л. 3, 5, 7, 8, 9, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 40, 67, 68, 69, 106, 107, 115.
8. ЦГА СПб. Ф. 7384. Оп. 37. Д. 1018. Л. 1.

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ



А. М. Аллагулов

МОНОГРАФИЯ В. Я. РУШАНИНА
«ИВАН АЛЕКСАНДРОВИЧ
ТИХОМИРОВ: ВОЗВРАЩЕНИЕ
ЗАБЫТОГО ИМЕНИ»¹

УДК

ББК

В рецензии представлен анализ монографии В. Я. Рушанина, посвященной научной и педагогической деятельности уральского ученого Ивана Александровича Тихомирова. В рецензии отмечается, что автор на основе анализа значительного массива научной литературы и архивных данных реконструировал подвижническую деятельность уральского ученого в контексте общей динамики развития образования и исторической науки.

Ключевые слова: И. А. Тихомиров; среднее образование; педагогическое образование; историческое образование.

А. М. ALLAGULOV

THE MONOGRAPH V. Y. RUSHANINA “IVAN TIKHOMIROV: RETURN FORGOTTEN NAMES”

The review presents an analysis, published monography V. Y. Rushanina devoted to research and teaching activities of the Ural scientist Ivan Alexandrovich Tikhomirov. The review notes that the author based on the analysis of a large array of scientific literature and historical data reconstructed the selfless work of the Ural scientist in the context of the overall dynamics of the development of education and science of history.

Key words: Ivan Tikhomirov; secondary education; teacher education; historical education.

¹ Рушанин, В. Я. Иван Александрович Тихомиров: возвращение забытого имени / В. Я. Рушанин. – Челябинск: Из-во Игоря Розина, 2016. – 432 с.

Современная педагогическая наука явственно ощущает потребность в возвращении «забытых имен» тех педагогов-организаторов системы народного образования, чье творческое наследие позволяет проанализировать накопленный поколениями культурно-исторический опыт. Великие классики отечественной педагогики, как правило, сами были частью образовательной практики как отечественной, так и зарубежной. Реконструкция историко-педагогической действительности развития теории и практики отечественного образования, представляющей собой традиционно насыщенный и густонаселенный педагогический олимп, позволит нам выявить культурно-национальные особенности развития отечественной науки и факторы, определявшие ее формирование.

Используя принципы педагогической персоналистики, В. Я. Рушанин выбирает из калейдоскопа имен персонажи, которые ему духовно и профессионально созвучны, те имена, которые в педагогической культуре прошлого в значительной степени отражают его убеждения.

Если следовать позиции О. В. Сухомлинской, представленное исследование есть нечто больше, нежели научная, образовательная или творческая биография педагога. Научно-педагогические взгляды Ивана Александровича Тихомирова (1852–1928), изученные в динамике и временной последовательности; творческая интерпретация авторских текстов, а также историко-генетическая реконструкция идей ученого, позволили создать целостную картину рассматриваемой эпохи, описать

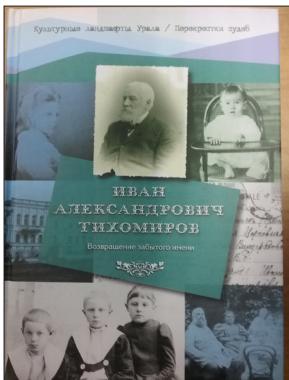


В. Я. Рушанин

особенности жизни и творчества не одного поколения педагогов.

Данный методологический ход очень четко можно выразить словами М. А. Булгакова: «Героев своих надо любить; если этого не будет, не советую никому браться за перо — вы получите крупнейшие неприятности, так и знайте». Это, на наш взгляд, четко характеризует позицию автора монографии, который не просто «прожил» жизнь И. А. Тихомирова, но соприкоснулся с теми местами, где он жил и работал.

Во введении представлен подробный анализ историографии темы. На наш взгляд, очень убедительно звучит рассуждение о том, почему автор взялся за изучение жизни и творчества Ивана Александровича Тихомирова: «Впервые о нем я услышал от своего научного руководителя профессора Н. К. Лисовского сорок лет назад. В конце тридцатых годов он работал директором Троицкого педагогического училища, которое располагалось в здании бывшей мужской гимназии. Ее с 1888 по 1906 годы и возглавлял известный историк и педагог, действительный статский советник И. А. Тихомиров... А впервые прикоснулся



ся к нему как историк двадцать лет назад, когда опубликовал о нем свои первые материалы»¹.

Подробный, не упускающий ни одной мелочи анализ творческого пути учителя, администратора и ученого И. А. Тихомирова позволил автору выделить шесть основных периодов, которые условно выстроились в географическую последовательность: Пенза – Санкт-Петербург – Ревель – Царское Село – Стерлитамак – Троицк – Екатеринбург – Троицк.

В первой главе «Начало пути» представлена характеристика семьи ученого, та атмосфера, в которой воспитывался И. А. Тихомиров. Отмечается тот факт, что именно семинарское образование «поставило на крыло» целую плеяду известных русских историков рубежа XIX–XX веков. «По мнению преподавателя истории Пензенской духовной семинарии А. И. Троицкого, воспитанные в скромной обстановке, в любви к труду и строгих правилах нравственности, духовные юноши с любовью и усердием относились к научным занятиям

и затем, по окончанию высшего образования, заявляли себя энергичными и полезными тружениками на разных поприщах деятельности». Думается, что тщательный анализ истоков рождения ученого и педагога позволил автору монографии прочувствовать почву, на которой произрос талант.

Во второй главе «Императорский институт» показан дальнейший путь обучения И. А. Тихомирова в Санкт-Петербургском Императорском историко-филологическом институте. Представлена характеристика его педагогов-наставников – научных авторитетов – К. Н. Бестужева-Рюмина и Е. Е. Замысловского.

В третьей главе «Учитель гимназии» исследуется начало педагогического пути Ивана Тихомирова (1874–1888), описывается то эмоциональное состояние, которое испытал молодой педагог при встрече с практикой. В особенностях педагогической деятельности ученого раскрываются особенности функционирования средней школы на северо-западе Российской империи, взаимоотношения между учениками и учителями, характеризовавшимися как доверительные, но требовательные. В этот же период молодой учитель заявляет о себе тремя статьями в авторитетнейших журналах «Вестник Европы» и «Журнал Министерства народного просвещения» (1876–1877). Молодой ученый проработал четыре с половиной года в Ревеле, затем был направлен в Царскосельскую Николаевскую гимназию, где, помимо преподавательской деятельности, он продолжает активно заниматься

¹ Рушанин В. Я. Иван Александрович Тихомиров: возвращение забытого имени. Челябинск: Из-во Игоря Розина. 2016. С. 6.

научными изысканиями. Эта глава монографии показывает весь творческий путь ученого до 1 июля 1888 года, когда судьба И. А. Тихомирова делает новый поворот, связанный с его назначением директором Троицкой классической мужской гимназии.

В четвертой главе «Рассветы над Троицком» рассматривается деятельность педагога-исследователя на посту директора (1888–1912), открытой в 1873 году классической мужской гимназии, представлявшей собой единственное заведение подобного типа на огромной территории Южного Урала. В главе автор, опираясь на большой массив источников (в первую очередь архивных), раскрывает сущность организации воспитания и обучения в гимназии. И. А. Тихомиров на рубеже XIX–XX веков опубликовал девять статей по проблемам средней школы в ведущих педагогических журналах России — «Русская школа» и «Гимназия», в которых резонансно высказался по злободневным вопросам организации образовательного процесса.

В пятой главе «Учительский институт» представлена научная и педагогическая деятельность И. А. Тихомирова на посту директора Учительского института в г. Екатеринбурге (1912–1918). Назначение на этот пост было не случайным, так как, по представлению попечителя Оренбургского учебного округа Ф. Н. Владимира, кандидат «обнаружил педагогическую опытность, исполнительность, устойчивость сложившихся взглядов и убеждений, отличается трудоспособностью и вполне достаточной бод-

ростью»¹. Стоит отметить, что реализуемая автором персонифицированная модель историко-педагогического познания осуществляется посредством анализа тех уровней образования, где трудился И. А. Тихомиров. Данный методологический прием используется во всей работе. В 1919 году выйдет последняя статья И. А. Тихомирова «Из Кунгурской старины второй половины XVII века», которая станет завершением его научного творческого наследия.

В шестой главе «Осень патриарха», наполненной трагическими фактами, которыми предопределились судьбы «царской» интеллигенции, рассматривается возвращение И. А. Тихомирова, не испытывавшего симпатии к большевикам, в г. Троицк. 12 марта 1928 года Ивана Александровича не стало, а уже на следующее утро его дочь Лиза родила сына, которого назвали Иваном.

В монографии представлены четыре приложения, раскрывающие и дополняющие содержание основной части. Особо стоит обратить внимание на второе приложение «Письмо И. А. Тихомирова в Комиссию по улучшению быта ученых при Академии наук СССР, 15 октября 1926 г.». Содержание этого письма наглядно показывает, в каком ужасном положении находилась отечественная наука и большой отряд советских ученых.

Рецензируемая монография представляет пример наиболее удачного сочетания научности с живостью и образностью изложения и будет, несомненно, интересна и полезна читателям.

¹ Рушанин В. Я. Иван Александрович Тихомиров: возвращение забытого имени. Челябинск: Из-во Игоря Розина. 2016. С. 213.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллагулов Артур Минехатович — доктор педагогических наук, доцент.

Профессор Оренбургского государственного педагогического университета,
г. Оренбург.

art_hist@bk.ru

Алексеева Вероника Викторовна — аспирант кафедры педагогики
Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы,
г. Уфа.

aleckeeva-v-v@ya.ru

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педа-
гогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления»,
г. Москва.

histped2009@rambler.ru

Белоусов Александр Федорович — кандидат филологических наук, доцент,
г. Санкт-Петербург.

afbelousov46@yandex.ru

Еремина Анастасия Игоревна — аспирант кафедры педагогики Башкир-
ского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

anastasia-eremina1989@rambler.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный педагогический университет», г. Воронеж.

lyubovzavarzina@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия
социального управления», г. Москва.

abc1089@yandex.ru

Лучкина Ольга Александровна — старший преподаватель филологи-
ческого факультета Ленинградского государственного университета имени
А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург.

olyalukoie@gmail.com

Маслинский Кирилл Александрович — научный сотрудник лаборатории социологии образования и науки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург.

kmaslinsky@hse.ru

Полотебнов Александр Сергеевич — аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

polotebnov.86@mail.ru

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет», г. Рязань.

a.romanov@rsu.edu.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил.

ava-utkin@yandex.ru

Шилов Александр Иванович — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования (ИТО и НО) Института педагогики, психологии и социологии (ИППС) ФГАОУ «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск.

9029921905@mail.ru

Шилова Нина Васильевна — преподаватель фармацевтического колледжа ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России, г. Красноярск.

9029921905@mail.ru

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор.

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

nayudina@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Allagulov Arthur M. – Doctor of Pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy Orenburg state pedagogical University, Orenburg.

art_hist@bk.ru

Alekseeva Veronika V. – postgraduate student of the Department of pedagogy M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa.

aleckeeva-v-v@ya.ru

Astafieva Elena N. – senior lecturer, Department of pedagogy SEI HPT “Academy of Social Control”, Moscow

histped2009@rambler.ru

Belousov Aleksandr F. – Candidate of Philological Sciences (PChD), Associated Professor, Retired, St. Petersburg

aibelousov46@yandex.ru

Eryomina Anastasia I. – Postgraduated student of the Chair of Pedagogy M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa.

anastasia-eremina1989@rambler.ru

Zavarzina Lubov E. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

zavarzinalyubov@mail.ru

Kornetov Grigory B. – Doctor of Pedagogy, professor.
Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”, Moscow.

abc1089@yandex.ru

Luchkina Olga A. – lecturer of Pushkin’s Leningrad State University, St. Petersburg

olyalukoie@gmail.com

Maslinsky Kirill A. – research fellow of Laboratory of sciology in education and science National research university «Higher school of economics», St. Peterburg

kmaslinsky@hse.ru

Polotebnov Alexander S. — postgraduate student of the Department of pedagogy and andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg.

polotebnov.86@mail.ru

Romanov Alexey A. — Doctor of Pedagogy, professor. Head of the Department of pedagogy and educational technology of FSBEI HPT “Ryazan State University named after S. A . Yesenin”, Ryazan

a.romanov@rsu.edu.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

Shilov Alexander I. — Doctor of Pedagogy, Professor. Professor of the Department of information technology training and continuing education of the Institute of pedagogy, psychology and sociology FGAOU “Siberian Federal University”, Krasnoyarsk.

9029921905@mail.ru

Shilova NinaV. — lecturer, pharmaceutical College of the «Krasnoyarsk state medical University V. Voyno-Yasenetsky» Ministry of health of Russia, Krasnoyarsk.

9029921905@mail.ru

Yudina Nadezhda P. - Doctor of Pedagogy, professor. Professor of the Department of pedagogy of the Pedagogical Institute of the “Pacific national University”, Khabarovsk.

nayudina@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 предварять следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3–4 строки); ключевые слова (8–10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту – курсив, полукирний 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 педагогии. — 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 [M., 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 внеklassной 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 высыпают 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»
ПЯТЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ
РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ
г. Москва, 20 апреля 2017 г.**

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) 20 апреля 2017 года проводит Пятый национальный форум российских историков педагогики.

Рабочий язык форума — русский. На форуме планируется обсуждение актуальных проблем истории образования и педагогической мысли.

Работа форума начнется в 12.00 часов 20 апреля 2017 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5. Начало регистрации участников с 11.00 часов.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра «Свиблово» (остается слева), через двойной перекресток мимо Московского университета МВД РФ (остается слева); по улице Радужной мимо здания развлекательного комплекса; далее мимо четырехэтажного здания поликлиники № 6; затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

В формате Форума предполагается издать монографию «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества». Материалы для публикации в монографии объемом до 0, 75 п.л. (до 30000 знаков с пробелами и примечаниями) должны быть присланы вместе с заявкой. Монографию планируется разместить в РИНЦ.

Заявки на участие в работе Форума по прилагаемой форме и материалы для публикации необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до **15 января 2017 г.**

Организационный взнос, необходимый для участия в работе Форума, публикации присланного текста, получения авторского экземпляра монографии «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества», а также подборки новейших книг по педагогической проблематике и пакета рабочих материалов Форума составляет **2500 р.** В случае превышения установленного объема присланного для публикации материала (30000 знаков) производится доплата из расчета 10 копеек за 1 знак (с учетом пробелов и примечаний).

Организационный взнос следует оплатить до **10 января 2017 г.** телеграфным или почтовым переводом по адресу: **111402, Москва, до востребования, Кортнетову Григорию Борисовичу.** Дополнительную информацию можно получить, обратившись за справкой по E-mail: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru

Оргкомитет Форума оставляет за собой право редактировать присланные материалы и их названия, а также отклонять материалы, которые не соответствуют тематике заявленной монографии.

Оргкомитет Форума находится по адресу: 129344, Москва, Академия социального управления, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

ЗАЯВКА
на участие в работе Пятого национального форума
российских историков педагогики
г. Москва, 20 апреля 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 _____

Планирую принять личное участие в работе форума (да; нет) _____

Название текста для публикации в монографии «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества»

Тема выступления _____

Дополнительные пожелания _____

Дата _____

206Историко-педагогический журнал, № 4, 2016

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

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 4 (22) 2016 г. Дата выхода в свет: 20.12.2016 г.

Формат 70 × 100 $\frac{1}{16}$. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15.35. Тираж 500 экз. Заказ 2131.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64,
оф. 700.

Уважаемые коллеги!

С 1 января 2017 г. «Историко-педагогических журнал» на территории Российской Федерации будет распространяться Агентством подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс» (индекс 011714), Редакция ИПЖ (индекс 10371).

Агентство подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс» Ф СП - 1 Бланк заказа периодических изданий												
АБОНЕМЕНТ На газету 011714 журнал (индекс издания)												
Историко-педагогический журнал (наименование издания) Количество комплектов 1												
На 2017 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		V			V			V		V		
Куда						(адрес)						
Кому _____												
Линия отреза												
ДОСТАВОЧНАЯ 011714 КАРТОЧКА (индекс издания)												
На газету Историко-педагогический журнал журнал (наименование издания)												
Стоимость	подписки	1760 руб. 00 коп.				Количество комплектов	1					
	каталож-ная											
	переадре-совки	руб.										
На 2017 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		V			V			V		V		
Город												
почтовый индекс			село									
			область									
Район												
код улицы			улица									
дом	корпус	квартира	Фамилия И.О.									

