

А. Н. Джуринский

ИСТОРИЯ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Южно-Сахалинск

2010

УДК 37.01 (0758)
ББК 74.03 я73
Д 40

*Печатается по решению учебно-методического совета
Сахалинского государственного университета, 2010 г.*

Д40 Джуринский, А. Н. История российской педагогики: учебное пособие /
А. Н. Джуринский. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. — 232 с.

ISBN 978-5-88811-289-4

На протяжении столетий Русь, Россия генерировала неповторимый опыт педагогических идей и образования, переплавляла культурно-образовательное влияние различных цивилизаций. Книга предназначена для изучения этого историко-педагогического процесса, приобретения фундаментальных историко-педагогических знаний, выработки объективного, критического, творческого отношения к историческому и современному педагогическому опыту, освоения научных ценностей воспитания и образования, обогащения мировоззренческой и педагогической культуры, развития пространственно-временного педагогического мышления, осознания причинно-следственных взаимосвязей педагогических явлений. Учебное пособие доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования А. Н. Джуринского охватывает основные этапы развития педагогики, воспитания и образования в России.

Адресовано научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам — всем, кто интересуется отечественной педагогикой и образованием.



9 785888 112984

© Джуринский А. Н., 2010.
© Сахалинский государственный
университет, 2010.

Оглавление

Предисловие.....	5
------------------	---

Глава 1. Воспитание и обучение в Киевской Руси

1.1. Общая характеристика	7
1.2. Народная педагогика	8
1.3. Византийское влияние на воспитание и обучение	11
1.4. Древнерусская педагогическая традиция	13
1.5. Письменные памятники педагогической мысли	15
1.6. Практика воспитания и обучения	18

Глава 2. Педагогическая мысль, образование в Московском государстве

2.1. Общая характеристика	28
2.2. Народные воззрения на образование	29
2.3. Педагогическая мысль XIV — середины XVI в.	31
2.4. Педагогическая мысль во второй половине XVI—XVII вв.	33
2.5. Отношение к зарубежному образованию.	36
2.6. Образование в XIV — первой половине XVI в.	38
2.7. Образование во второй половине XVI — XVII в.	40

Глава 3. Педагогика и школа XVIII в.

3.1. Общая характеристика	49
3.2. Реформаторы образования Петровской эпохи	51
3.3. Педагогическая мысль второй половины XVIII в.	53
3.4. Образовательные проекты Екатерининской эпохи	56
3.5. Петровские реформы образования	59
3.6. Образование во второй четверти XVIII в.	62
3.7. Образование в Екатерининскую эпоху	64

Глава 4. Педагогика и просвещение в XIX в.

4.1. Общая характеристика	68
4.2. Вопросы просвещения в первой половине XIX в.	70
4.3. Педагогическая мысль во второй половине XIX в. ...	76
4.4. Школьное дело в первой половине XIX в.	95

4.5. Образование во второй половине XIX в.	101
---	-----

Глава 5. Педагогика и школа на рубеже XIX–XX вв.

5.1. Общая характеристика	110
5.2. Педагогическая мысль и вопрос о реформах образования	111
5.3. Начальное образование	125
5.4. Среднее образование	127
5.5. Общее профессиональное образование	129
5.6. Высшее образование	129

Глава 6. Советская педагогика и школа

6.1. Общая характеристика	132
6.2. Педагогическая мысль 1920–1930-х гг.	133
6.3. Педагогическая наука во второй половине XX в.	146
6.4. Образование в 1918–1945 гг.	157
6.5. Образование в 1945-м — конце 1980-х гг.	157

Глава 7. Педагогика и образование на пороге двух тысячелетий

7.1. Общая характеристика	169
7.2. Педагогическая мысль	170
7.3. Общее образование	195
7.4. Высшее образование	207
7.5. Педагогическое образование	211
7.6. Тенденции развития воспитания	215

ПРЕДИСЛОВИЕ

На протяжении столетий Русь, Россия генерировала неповторимый опыт педагогических идей и образования, переплавляла культурно-образовательное влияние различных цивилизаций. Возникла уникальная педагогическая традиция, генезис которой состоит из нескольких этапов: Киевская Русь; Московское государство; Российская империя; СССР и современная Россия. Российская педагогика и образование прошли сложный исторический путь. В течение веков постепенно педагогические воззрения превращались в науку, система образования сделалась мощным социальным институтом.

Автор предлагает книгу, посвященную историко-педагогическому процессу в России. Она предназначена для приобретения фундаментальных историко-педагогических знаний, выработки объективного, критического, творческого отношения к историческому и современному педагогическому опыту, освоения научных ценностей воспитания и образования, обогащения мировоззренческой и педагогической культуры, развития пространственно-временного педагогического мышления, осознания причинно-следственных взаимосвязей педагогических явлений, уяснения хода и результатов взаимодействия общества и образования.

Книга помогает овладевать научными принципами анализа истории педагогики и образования России, осмысливать эту историю в определенном историческом, социальном, культурном и педагогическом контекстах, в рамках эволюционного и революционного общественного развития. В учебном пособии определены и охарактеризованы исторические этапы эволюции педагогических идей и образования в России. Показано, что педагогика и школа являются заметным (хотя и не единственным) элементом культурной и общественной эволюции России.

Автор учебного пособия предполагает использование полученных знаний в практической педагогической деятельности. Речь идет о формировании представлений о том, каким может быть механизм педагогических ответов на вызовы современного образования и воспитания, становлении открытого педагогического мышления, при котором осваивается все целесообразное, что накоплено российской педагогикой и образованием. Происходит отказ от заблуждения, будто современная педагогика предлагает истины в конечной инстанции. В прогностическом

ключе осознаются идеи воспитания и обучения. Укрепляется убежденность в неизбежности перемен в воспитании и образовании, уверенность, что педагогика и образование в России располагают постоянным потенциалом обновления.

Книга дает знание педагогических категорий и понятий, позволяет приобретать навыки научного исследования, знакомит с основными источниками и научной литературой по истории педагогики России.

Учебное пособие охватывает основные этапы, главные направления развития педагогики, воспитания и обучения в России. Рассмотрены история и современность педагогических идей, концепций и теорий, магистральные направления реформ отечественной образовательной системы и входящих в них типов учреждений. Критически интерпретируются достоинства и недостатки осмысленных действий в сфере воспитания и образования на протяжении всей истории российской цивилизации.

Глава 1

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В КИЕВСКОЙ РУСИ

Добро есть, братие, чтение книжное... Как воина красит оружие, а корабль ветрила, так праведника чтение книжное

«Изборник Святослава» (1076)

1.1. Общая характеристика

Славяне издревле проживали на востоке Европы. Начиная с VI в. они спускались с Карпат, растекшись на обширном пространстве по Днепру. Возникла восточнославянская цивилизация самобытной культуры, педагогических воззрений и воспитания, из которого вырос древнерусский этнос.

Мир, окружавший восточного славянина, был обозримым и относительно неизменным, будучи доступен для обыденного сознания и проверки примитивным жизненным опытом. Но одновременно многое в этом мире рационально не могло быть объяснимым, рассматривалось сакрально как подвластное злым или добрым духам и богам.

Скапливаемые в бесписьменной народной культуре знания, навыки, нравы, обычаи, ритуалы обеспечивали хозяйственную жизнь, задавали традиционный уклад через сложившуюся систему ответственности члена семьи, рода, племени. Венцом народной культуры была мифологическая (позже христианская) картина мира, в центре которой были Мать сыра Земля и боги. Такая картина обеспечивала мирозерцание, оценку места человека на Земле, нормы и правила социального поведения.

Изучение воспитания восточных славян сопряжено со специфическими сложностями в силу отсутствия систематических исторических свидетельств. Восстановить картину зарождения педагогических идей и воспитания как особого вида деятельности помогает обращение к памятникам материальной и духовной культуры, языка. Особое значение для подобной ре-

конструкции имеют историко-этнографические данные. К числу знаковых примет можно отнести археологические находки: орудия труда и быта, детские игрушки и пр. Красноречивые свидетельства о педагогических воззрениях донесли народные игры, обряды, развлечения, фольклор, корни которых уходят во тьму веков. Плодотворным средством познания древней культуры и воспитания является изучение метафоричности современного русского языка (поговорки, пословицы и пр.).

В VI–IX вв. в Среднем Поднепровье складывается союз племен восточных славян, на основе которого возникло государство со столицей Киев. Киевская эпоха (IX–XIII вв.) заняла особое место в истории педагогической мысли и образования на Руси и в России. Становление древнерусской народности и государственности принесло существенные изменения в понимание воспитания и обучения.

Судьбоносными для развития просвещения в Киевском княжестве стали крещение и распространение пришедшей из Византии грамотности. Особую роль сыграл церковный раскол на православие и католицизм (1054). Русь, остановив выбор на восточном христианстве, вошла в орбиту греко-византийского религиозного, культурно-образовательного влияния, разделила с Византией настороженность к католицизму и западному просвещению.

Основными участниками просвещения и воспитания в Киевской Руси, помимо семьи, оказались церковь и княжеская власть. Абсолютному большинству населения адресовалось исключительно патриархальное домашнее воспитание и обучение. Развитие ремесел, торговли, усложнение характера труда, рост городского населения, распространение православия требовали расширения внесемейного обучения и воспитания. Оно предназначалось преимущественно княжеским и боярским родам, священнослужителям, служилому люду, состоятельным ремесленникам и купцам. Путем обучения и воспитания человек включался в рамки определенного общественного положения.

1.2. Народная педагогика

Развитие взглядов на воспитание восточных славян соответствовало их общинно-родовому образу жизни, среде обитания. Из-за отсутствия естественных границ проживания (в виде морей, горных массивов), вследствие частых набегов кочевых племен, в результате довольно сурового климата у восточных славян сформировалось особое устройство оседлого общинно-семейного сельского труда, воспитания и совместной обороны.

Сохранение семьи, рода, общины, племени являлось главным смыслом воспитания и жизни. Отдельный человек мог выжить только при поддержке родственников. Людей объединяла так называемая круговая порука. Жизненный уклад определил сущность и особенности взглядов на воспитание, развитие которых происходило в логике эволюции конкретно-исторических трудовых, эстетических, религиозно-нравственных ценностей.

Восточные славяне отличались определенным мироощущением, сложившимся под влиянием образа жизни и воспитания. Они были приучены к тяжелому труду, физически крепки и закалены («легко переносят жар, холод, дождь, наготу, нехватку в пище»).

Не следует идеализировать нравы восточных славян. Они враждовали родами, убивали друг друга. Дикое варварство сочеталось с такими качествами, как добронравие, свободолюбие, гостеприимство. Общинники росли в рамках жестких социальных норм, обязанностей и личной зависимости. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в социальной стратификации: семье, роде, племени. Отсюда и акцент на жестких формах и методах воспитания.

Анимистические взгляды на воспитание и обучение.

Как и у других древних племен, взгляды на воспитание и обучение восточных славян были предопределены особым мирозерцанием. Педагогические воззрения тесно увязывались с природными представлениями и культом предков. Окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием. Стихийные цели воспитания и обучения заключались в подготовке к простейшему существованию и осознанию окружающей среды как анимистического феномена. Педагогические воззрения уходили корнями в отношение к окружающей природе, изобиловавшей непроходимыми лесами, светлоструйными реками, темными болотами, степными просторами. В представлениях о природе проявились образность, фантазия, священные отношения с окружающим сонмом богов и мифологических существ. Мир воспринимался как прекрасный жизненный дар, без изначального зла. Подобное мироощущение побуждало в воспитании к стремлениям слиться с природой, извлечь из нее пользу соплеменникам.

Восточные славяне считали себя сыновьями бога неба (Сварог), поклонялись богам солнца (Дажбог, Велес, Хорс), грома и молнии (Перун), ветров (Стрибог). Природа (мать сыра земля, матушка-земля) виделась населенной существами, многих из которых следовало опасаться (лешие, водяные). С малолетства учили почитать предков — рода (или щура) и рожениц. С

ослаблением родовых связей их место занял покровитель семьи — дедушка домовой.

Зарождение педагогических воззрений. Своим возникновением педагогическое сознание обязано служителям культов. Волхвы, ведуньи сделались носителями первых идеалов воспитания и обучения. Зачатки педагогической мысли возникли на уровне обыденного сознания и аккумулировались в определенные традиции. Взгляды на воспитание развивались в синкретических условиях одновременно физического, умственного и нравственно-эмоционального взросления. Их возникновение связано с тем, что поначалу воспитание не являлось особым видом деятельности и сводилось к передаче жизненного опыта. Подобные взгляды, будучи бессистемными, усложнялись по мере обогащения общественного опыта и сознания.

Существенными предпосылками и условием становления взглядов восточных славян на воспитание как особого вида деятельности оказались усложнение контактов внутри общины, эволюция материальных связей, примитивного труда. Потребность поддерживать и совершенствовать такие общение и связи побуждала формулировать некие правила воспитания и обучения в ответ на потребности в общении. Для соблюдения преемственности в хозяйственной деятельности, использования и изготовлении орудий труда была необходима передача соответствующего опыта. Без помощи старших дети таким опытом овладеть не могли. Роль взрослых по мере усложнения орудий труда и самого труда в обучении детей неизбежно возрастала.

На заре истории восточных славян, как у остальных первых человеческих цивилизаций, происходили глубинные перемены в осознании воспитания и обучения: качественно пересматривались способы передачи культурного наследия предков. Господствующим оставалось понимание воспитания как группового, коллективного действия. Воспитание рассматривалось как подготовка всех одинаково к повседневной жизни. Единственными и почти абсолютными ориентирами дифференциации воспитания оказывались пол и возраст детей. Воспитание виделось как элемент общинного образа жизни, питая и укрепляя подобный способ существования. Старшие учили младших, что наиболее достойное занятие человека — повседневный труд земледельца и что его первейшая обязанность — охрана этого труда. С молоком матери, с первых осознанных поступков впитывалась идея жертвенности во имя сохранения жизни сородичей. Детей учили быть беспощадными к обидчикам близких, стыдиться забывать нанесенные врагами обиды.

Каждый человек приучался подчиняться главе рода, общины, племени, нести ответственность за соблюдение общих интересов. Идея подчинения и одновременно отеческого покровительства и защиты со стороны соплеменников была естественной сутью духовного развития и воспитания.

Идеи воспитания откладывались в устном народном творчестве. Пословицы, поговорки и т. п. в художественной форме формулировали понятия, истины, наставления, поучения, пожелания, касавшиеся жизненных принципов, занятий хлебопашеством, бортничеством, рыболовством и пр.: держись за соху: она кормилица; без труда не вынешь рыбку из пруда, работа да руки — надежные в людях поруки; добро творить — себя веселить и др. Идеи воспитания и обучения хранились в народной аграрно-календарной поэзии (пастушеские, ритуальные, сезонные песни и пр.). До наших дней дошли, например, игровые песни, которые, по сути, кратко учили подсечному земледелию, обмолоту овса, изготовлению льняного полотна и т.п.: «А мы просо сеяли-сеяли...».

Народная педагогика вводила в мир природы, передавала вековые приметы, помогавшие избежать неурожая, спастись от природных стихий, например: месяц красен — к дождю; во время дождя — подальше от дуба; кукушка закуковала — пора лен сеять; овес сей, когда береза распускается и др.

Народная педагогика давала образцы *вежества* — правил поведения, умений «слово молвить»: от учтивых слов язык не отсохнет; в чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив; не стыдно молчать, когда нечего сказать.

По мере усложнения жизнедеятельности менялись задачи и способы передачи социального опыта. На исходе языческой эпохи, с конца IX в. новым средством общения на Руси становится письменность. Укрепляется осознание необходимости организованного педагогического воздействия под началом специально назначаемых для этого лиц. Руководство воспитанием подростков, особенно умственным и нравственным, постепенно переходит к умудренным жизнью старцам: молодой работает, а старый ум дает.

1.3. Византийское влияние на воспитание и обучение

Византийская культурная и религиозная традиция оказала огромное и в целом благотворное воздействие на развитие воспитания и обучения в Древней Руси. Характер просвещения оказался в прямой зависимости от византийского влияния, православия, которое сделалось с 988 г. официальной религией.

Как замечает П. Я. Чаадаев, восточной христианской церкви Русь, Россия оказалась «обязана не только самыми прекрасными страницами своей истории, но и своим сохранением».

Киевская Русь по-новому взглянула на просвещение и воспитание через книги, законы, иконопись, духовную музыку, книжное знание Византии. Русичи жадно припали к книгам — «исходилищам мудрости». Разумными и сведущими стали почитаться люди «книжные», владевшие научно-литературным образованием. Складывается тип книжника — трудолюбивого ученого, который, по словам одного из них — *Даниила Заточника* (XII в.), «как пчела, припадая к различным цветам, выбирал сладость словесную, собирал мудрость, как в мех воду морскую».

Важным передаточным мостом восточного христианства, византийской образованности и общеславянской традиции воспитания стала для Киевской Руси Болгария. В 70-х гг. X в. болгарские книжники нашли приют в Киеве. Они приняли участие в подготовке первого поколения книжно-образованных людей на Руси, в приобщении к византийской, античной и библейской мудрости. Из Болгарии на Русь пришли и первые учебные книги: «*Азбучная молитва*», «*О письменах Чернорица Храбра*», «*Шестоднев*» и др.

Идеалы воспитания в православной Руси были ориентированы на *Библию* — собрание канонических сочинений, состоящее из двух частей: *Ветхого Завета* (наиболее ранние тексты — XI в. до н. э.), откуда восходит христианская традиция воспитания, и *Нового Завета* (I–II вв.), где сформулированы христианские цели и содержание воспитания. Философские и педагогические взгляды апостолов, писавших Новый Завет, в основе которых лежат любовь ко всем людям и идея самосовершенствования для спасения и вечной жизни, оказались фундаментом складывающихся на Руси новых идей о человеке и его воспитании.

Из Византии на Русь пришли новые нравственные понятия. Очевидно, что с принятием христианства нравы восточных славян становятся гораздо более цивилизованными. Усвоены были характерный для христианства приоритет веры над знанием и наукой, связь обучения с нравственным религиозным воспитанием, утверждение высокого значения трудового воспитания.

В философско-педагогическую мысль Киевской Руси органично вошли сочинения отцов христианской церкви, византийских богословов и философов. Вниманием пользовались труды Василия Кесарийского (ок. 330–379), где наилучшим сред-

ством нравственного воспитания назывались молитвы и пост и где предлагалось не пренебрегать земным, светским обучением. Укоренялись также идеи Иоанна Дамаскина (ок. 675–753) о необходимости универсальной, энциклопедической образованности. Благодарный отзыв нашел призыв Иоанна Златоуста (ок. 350–407) видеть предназначение воспитания не в том, чтобы научить «хорошо говорить» и обогащаться, а в том, чтобы «наставить душу и сформировать ум». Популярность приобрели советы Иоанна Златоуста прибегать в воспитании к наставлениям, беседе, увещанию, предостережению, обращаться к божественному доброму началу в человеке. Поучения Иоанна Златоуста были распространены во множестве списков. Они служили основой многих сборников, имевших педагогическую направленность: «*Измарагды*» (изумруды), «*Златоусты*», «*Пчелы*».

У восточного христианства были заимствованы жанр и стилистика житий святых, поучений и проповедей, где черпались идеалы и программа воспитания. Из житий, где прославлялся аскетический идеал воспитания, известны переводные патерики: Синайский, Египетский, Иерусалимский, Печерский. Материал для житий русские книжники брали и из других религиозных источников: «*Притчи Соломона*», «*Премудрости Иисуса — сына Сирахова*» и др.

1.4. Древнерусская педагогическая традиция

Влияние Византии, разумеется, не было всеобъемлющим условием развития культуры и просвещения в Киевской Руси, становления восточнославянской культуры и образованности. В конечном счете этот процесс предопределен был эволюцией дохристианских традиций, развитием государственных институтов и городской культуры в Киевском княжестве. Педагогические идеи общезакономерной направленности были усвоены под влиянием византийской культуры и образованности. В то же время педагогическая мысль отличалась большим национальным своеобразием.

Педагогическая мысль, просвещение в Древней Руси, зародившись при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного христианства, сохранили самобытность, чему способствовало то, что языком богослужения, литературы и обучения оказался славянский язык со славянским алфавитом (азбука-кириллица). Киевская Русь разделила общеславянскую традицию обучения в виде возникшего нового письменного языка — славянского (старославянского или староболгар-

ского; «язык словенск»). Особую роль в его создании сыграли византийские священники братья Кирилл (ок. 827–689) и Мефодий (815–885). Этот язык, сделавшись единым для Руси, Болгарии, Сербии, Моравии, предназначался для обучения грамоте.

Смешение язычества и христианства наложило неизгладимый отпечаток на психологию и мироощущение русичей. Возник уникальный сплав мифологического сознания и культа бога-человека. Длительно существовавшее двоеверие (языческое и христианское) в педагогической мысли приводило к совмещению языческих и христианских представлений. Христианская идея единого Бога, отца и заступника соответствовала родоплеменному устройству восточных славян. Духовные ориентиры, облеченные в форму библейских заповедей, которые лежали в основе христианского воспитания («трудись — и тебе воздастся», «возлюби ближнего своего», «не укради» и другие), оказались созвучны духовным и нравственным воззрениям языческой Руси. Идея самопожертвования Христа ради человеческого рода легла на благодатную почву нравственных установлений восточных славян о жертвенности отдельной личности во имя семьи, общины и племени. Христианское мировоззрение постепенно проникало в языческое педагогическое сознание, не только не разрушая его, но и взаимодействуя с ним. Так, родоплеменные обряды посвящения во взрослые трансформировались в православный обычай первой исповеди, когда на седьмом году жизни ребенку, вступавшему в школьный возраст, вручалась икона святого покровителя.

Педагогическая мысль Древней Руси отразила в первую очередь государственно-церковную идеологию, в которой нашли место идеи народной педагогики. Педагогика не выделялась в особую отрасль знания. Однако вся литература носила учительский, воспитательный характер. Ей было присуще пристальное внимание к нравственным, этическим проблемам, интерес к личности.

В центре внимания древнерусских мыслителей — мир и человек. Они стремились показать место Руси в этом мире, сформулировать идеал личности, несущей общечеловеческие и национальные черты. Русские книжники понимали человека как способного выбирать между добром и злом. В воспитании они пеклись о сочетании телесного и духовного развития. Конечной целью воспитания было требование «привести человека к Богу». Наиболее важными средствами воспитания провозглашались труд и учение книжное.

1.5. Письменные памятники педагогической мысли

В Киевской Руси пробуждается помышление о воспитании нравственной ответственности перед Отечеством наравне с религиозными святынями. Воспитание на героических традициях предков, верности величию и независимости Руси рассматриваются как государственные задачи: «Похвалим же и мы нашего учителя и наставника Владимира, его деда Игоря и отца Святослава, которые мужеством и храбростью прослыли»; «...и пока стоит мир, не передай нас в руки чужеземцев», — пишет митрополит Киева Илларион (XI в.) в Слове о *«Законе и Благодати»*.

Вдохновенным источником патриотического воспитания оказалась *«Повесть временных лет»* (XI — начало XII вв.), авторы которой призывали князей к единению. О высоких идеалах воспитания, зарождении чувства народного единства Древней Руси свидетельствует замечательный памятник культуры — *«Слово о полку Игореве»* (конец XII в.). «Слово» поражает не только литературными достоинствами, но и пронзительной силой любви к общему Отечеству.

Растет и укрепляется уважительное отношение к образованным людям: «Уж ты, гой еси Добрынюшка Никитич млад... У тебя рука легка и перо остро». Народная педагогика свидетельствует об идеальном образе грамотных богатырей, которые не только умели читать и писать, но и владели иностранным языком, играли в шахматы. Прославляются умудренные книжной мудростью люди. Как писал Даниил Заточник: «Очи мудро в разуме, а безумного очи как во тьме глядят. Мудрый человек — умный друг, а неразумный — недруг... Посылая в путь мудрого, мало его наставляй, а посылая глупого, сам не поленись пойти». Возникает и иной идеальный образ женщины — умной, образованной, привлекательной, набожной: «Вы ищите мне невестушку хорошую, вы хорошую и пригожую, шtbody лицом красна и умом сверстна, шtbody умела русскую грамоту, и четью-петью церковному».

Проблемы познания, воспитания и обучения в свете православия тщательно изучались первыми русскими книжниками. Ими ставятся задачи воспитания высоких моральных качеств, идеалов служения родной земле.

Так, Кирилл Туровский (ок. 1130–1182) в *«Притче о человеческой душе и теле»*, обратившись к ветхозаветному изречению «не хлебом единым жив человек, но всяким словом, исходящим из божьих уст», утверждает силу божественного знания и уверяет, что успех воспитания основан на вере в Бога. Ту-

ровский ориентируется на психологию, чувства человека, показывает разнообразие человеческого поведения. Он говорит, что знания приобретаются с помощью «человеческих уд» (чувств). Построив педагогические взгляды на борьбе в человеке двух начал — добра и зла, Туровский обличает моральные пороки одних современников и восхваляет добродетели других. Основным мерилем воспитанности он считает правдивость: «Когда начнет в правде пребывать человек, то приемлет старейшинство над ним божественная сила». Туровский был страстным поборником книжного просвещения: «Как капля камень точит, так и чтение книг с разумом избавит от греховных пут».

Климент Смолятич (ум. после 1164), по свидетельству современников, имел дар учительства и обладал большими знаниями. Он полагал, что истоками познания должны быть одновременно Библия и природа — творение божественной мудрости. Призывая к учению, Смолятич отстаивал право на изучение античной литературы и философии, представители которой «среди греческих столпов славнейшими были». Смолятич настаивает на роли жизненного опыта и силе разума в становлении человека: «Размышляй, милый, размышлять надлежит и знать как все существует, и управляется, и совершенствуется силой божьей».

Начала учительства, воспитания, высокой морали пропонувают «Повесть временных лет». В летописи отношение к прошлому оказывается способом поучительных уроков для современников. Человеку предоставляется возможность выбора между добром и злом. Эти понятия вполне конкретны. Зло — все, что несет разорение родной земле, носители его — те князья, кто затевают усобицы, приводят «поганых» на Русь. Добро — то, что умножает славу и благополучие Руси, христианское просвещение. Носителями добра названы Владимир Святославич, Ярослав Мудрый, Владимир Мономах, первые русские князья Олег, Игорь, Святослав.

Дидактизмом, стремлением воспитать определенные качества в человеке, избавить его от греха отличались «Слова» или «Поучения». Их авторы объясняли «новообращенным» христианам обязанности по отношению к Богу, правила поведения в храме и в быту и пр. В одном из первых русских памятников учительской литературы — «Поучении Луки Жидяты» (XI в.) автор наставляет азам новой веры, говорит о необходимости доброго отношения друг к другу, милосердии: «любовь имейте ко всякому человеку», «прощайте брат брату и всякому человеку». Лука осуждает ханжество, злопамятство, заносчивость, сквернословие, грубые языческие нравы.

Едва ли не первым педагогическим сочинением на Руси было «Слово о чтении книг», составленное в 1076 г. киевским книжником Иоанном. В «Слове» указано, что вера — не единственный критерий воспитанности человека: «Вера без дела мертва есть, так же как и дело без веры». В Изборнике порицаются «ненаучающиеся», считаются благочестивыми не те, кто непрестанно молится, соблюдает посты, посещает храм, а те, кто творит богоугодные дела. Главным средством совершенствования названа книга. Значение книг для человека сравнивается с оружием для воина, с ветрилами (парусом) для корабля.

Важные сведения о воспитательных идеалах содержат поучения киевских князей. В качестве образцов можно указать на «Изборник Святослава» (1076) и «Поучение Владимира Мономаха детям» (1096).

Один из главных пунктов «Изборника Святослава» — восхваление учения книжного. «Изборник» был первой попыткой изложить византийский курс свободных искусств: поэтики, риторики, истории, философии, естественных наук. Давались материалы для запоминания и ответы, вводившие в круг христианских идей и представлений. Курс был кратким и сравнительно легкодоступным.

Владимир Мономах (1053—1125) достойными подражания считает тех, кто «владел учением книжным». Одним из главных средств воспитания названо образование. Он приводит в пример своего отца — князя Всеволода, изучившего пять языков. Сам Мономах, судя по «Поучению», был весьма начитан и образован для своего времени. Князь ввел в педагогический оборот приобретенный запас книжной мудрости. «Поучение» требует воспитания любви к Богу и страха божьего, строгого выполнения церковных обрядов. В документе подтверждается патриархально-семейная педагогическая традиция: почитание старших, отец как наивысший авторитет и главный образец для подражания. Мономах побуждает к практическому мышлению, деятельности. Многократно повторяются советы не отлынивать от работы, творить добро, вести деятельную жизнь, учиться, не преступать клятвы, не забывать убогих, не убивать ни правого, ни виноватого. Пафос морально-педагогической проповеди Мономаха — труд и человеколюбие. Мономах далек от идеалов аскетического воспитания. Князь пишет: «Помните, что не пост, не уединение, не монашество спасает вас, а лишь добрые дела».

1.6. Практика воспитания и обучения

Идеалы и традиции. В общинах восточных славян складывался освоенный вековыми устоями порядок воспитания и обучения. Детей воспитывали в соответствии с представлениями о добре и зле, побуждая к добру и предостерегая от злых поступков. Идеалом были отважные, добросердечные и сильные герои былин, сказок и преданий.

Воспитание рассматривалось как постепенное взросление члена семьи, рода, общины, племени. Об этом говорят слова, означавшие возраст: *молодой* (трех-шестилетнее дитя), *чадо* (семи-двенадцатилетний ребенок), *отрок* (подросток двенадцати-пятнадцати лет).

Воспитание детей и подростков было процессом включения в определенные виды деятельности. Воспитание было нацелено на передачу опыта от старших к младшим, сохранение жизненных устоев. Особую роль играли издревле сложившиеся ритуалы. Образцом воспитания были традиции и обычаи. Через них усваивались каноны поведения, формировались общественно важные и полезные качества: трудолюбие, честность, исполнительность и пр.

Специальную роль выполняли различные обряды, важной функцией которых была передача определенных умений, необходимых для жизни, труда. Участие в обрядах предполагало, например, усвоение навыков охоты. Так, зоофические пляски отражали повадки животного и приемы охоты (отголоски обряда — праздники с ряжеными, вождение медведя по деревням — сохранились до XX в.).

Сроки детства и воспитания не превышали четырнадцати-пятнадцати лет. Первыми воспитательницами до семи-восьми лет были женщины, которые обучали начальным навыкам трудовой деятельности. В качестве педагогических приемов использовались игры, в которых имитировались жизнь, быт и труд родичей. Старейшины и священнослужители особо следили, чтобы дети чурались установленных общиной запретов. Табу касались хозяйственной и религиозной жизни, поведения человека: рябину не руби — будет грех, не трогай пчелы — будешь плакать.

Ребят с восьми до пятнадцати лет — чады и отроки — воспитывали раздельно. Взрослея, мальчикам надлежало больше времени проводить с мужчинами, приобщаясь к земледелию, охоте, бортничеству, рыболовству, ратному делу и пр. Девочкам следовало продолжать учиться ведению домашнего хозяйства.

Предусматривалось в первую очередь обучение определенным трудовым навыкам, умениям, обрядам. Накапливался запас педагогических приемов, форм и методов, которые поначалу носили примитивный, неосознанный характер. Следовало показывать, что и как делать: выделка шкуры убитого животного, сбор съедобных растений, лесного меда, ведение подсечного земледелия, рыбалка и пр. Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых на воспитанника считалось многократное повторение.

Расслоение общины и образование. На протяжении VI–IX вв. в восточнославянском мире в воспитании и обучении наряду с сохранением родоплеменной традиции произошли существенные перемены, которые были следствием серьезных социальных преобразований. Дробление общин на семьи, усиление имущественных и сословных различий вели к превращению воспитания из равного и всеобщего в семейно-сословное.

Воспитание и обучение изменяются по мере нарастания социально-ролевого и имущественного расслоения: утрачивается единообразие, усиливается общественная дифференциация. Наряду с едиными традициями в педагогической деятельности в зависимости от общественной принадлежности растут различия, складываются свои предпочтения, особенности сочетания традиционного и нового. У смердов (рядовых общинников) главным педагогическим идеалом оставалось трудовое воспитание как жизненная высшая и нравственная ценность. Дети крестьян и ремесленников с трех-четырех лет помогали старшим, прежде всего матери, выполняя в хозяйстве посильную работу. Они приучались к кузнечному, бочарному, кожевенному, ткацкому и иному делу, земледельческим работам. В ремесленной среде на первый план выдвигалась необходимость наследственного ученичества. Для знатной прослойки особое значение приобретала подготовка к ратному делу и руководство общиной. Сыновья дружинников с 12-летнего возраста учились воинскому искусству в особых домах — гридницах. Для служителей культов — волхвов, ведунов главным было умственное воспитание и освоение сакральных знаний, которое включало, в частности, применявшееся при гаданиях пиктографическое письмо.

Носителями идеалов образования у разных социальных групп были герои эпоса и сказок. Так, Иван Крестыанский Сын, Никита Кожемяка, будучи образцами трудолюбия и профессионального умения, олицетворяли героев из крестьянской и ремесленной среды. Волхв Всеславич был идеалом вождя-воина. Мудрые старцы, которым подвластны «хитрая наука» общения

с богами, перевоплощение в зверей, предсказания судеб, были идеальными образами служителей языческого культа.

Расслоение общины и рост социальных антагонизмов уже сточили воспитание. Обязательными рассматривались физические наказания. Воспитание стало принимать более авторитарный характер, все заметнее отрывалось от непосредственных детских интересов и потребностей, преследуя по преимуществу подготовку к взрослой жизни.

Двор как в основной очаг воспитания и обучения. Родичи совместно почитали предков, хранили родовые обычаи и предания. Но в области житейских отношений, воспитания обязательные связи между родичами все более размывались. Происходит постепенный распад общины на дворы — сложные семьи, куда входили несколько поколений родственников с женами, детьми, братьями и т. п. Семья становится основной социальной ячейкой. Семьи объединялись в общины, общины — в племя. Это резко изменило отношение к воспитанию. На смену всеобщему, равному, контролируемому общиной воспитанию приходят установки семейной педагогики. В семьях элиты (дружинники, жрецы) увеличивается срок детства и соответственно усиливается осознание целесообразности более длительного и качественно иного воспитательного воздействия на подрастающие поколения.

Родители становятся главными передатчиками опыта предков. Этот опыт оценивался как тайна и волшебство. Матери произносили над ребенком колдовские заклинания, чтобы он рос сильным и ловким человеком. Родительским наставлениям придавался магический смысл. Семейное воспитание продолжало быть тесно связанным с культом природы. В воспитание причудливо вплетались заговоры, заклинания, магия. Вот как, например, творила заговор над ребенком мать, желая, чтобы тот вырос счастливым и здоровым. Взяв чашу для воды, свечу и платок, она удалялась с младенцем в лес, где совершала обряд с такими словами: «Умываю я своего дитятко в чистое личико, утираю платом венчальным его уста сахарные, очи ясные, чело думное, ланиты красные, освещаю свечою обручальною его осанку соболиною... его лицо молодецкое, его поступь борзую. Будь ты, мое дитятко ненаглядное, светлее солнышка, милее вешнего дня, светлее ключевой воды, белее яркого воска, крепче камня горячего...».

В семье до трех-четырех лет мальчики и девочки находились преимущественно под опекой матери, которая играла незаметную роль в воспитании. Девочки по истечении отрочества оставались под присмотром матери, приучаясь к ведению до-

машнего хозяйства, а мальчики-подростки попадали под опеку отца. Материнское участие в воспитании при этом оставалось весьма важным. В славянских языках слова «*родить*» и «*воспитывать*» произошли от одного корня, что подтверждает осознание важнейшей роли матери в воспитании. Такая роль подтверждается в устном народном творчестве: «Стал Вольга растеть-матереть»; «Какова матка, таковы и детки». Вступавшего во взрослую жизнь человека называли матерым, то есть воспитанным матерью. Однако постепенно ведущая роль в семейном воспитании переходит к мужчинам: «Каковы дядьки, таковы и детятки».

При семейном воспитании пытались сохранить распадавшиеся общинные связи. Отзвуком таких устремлений выглядел обычай кумовства. Кума да кум наставляют на ум — говорит об этой традиции древняя поговорка. Ребенка до семи-восьмилетнего возраста часто отдавали на воспитание в другую семью. Воспитывая подобным образом, пытались поддержать целостность рода.

В Киевской Руси главным очагом воспитания и обучения для всех сословий была семья. Былины оценивают семейно-домашнее воспитание как благое дело: «Еще стал-то Ждан-царевич да тут большой стал; изучила его матушка всей-то грамоте, изучила его-то на добры дела, на добры дела, на порядки хорошие». Дети знати и горожан могли получить элементарное образование в семье. Так, княгиня Ольга (ум. 969) сама воспитала сына Святослава. В семье бояр приглашались домашние учителя-священники. Многие князья использовали для домашнего воспитания грамотных наставников — дядек. Беседы старцев с детьми были своеобразной устной школой.

Семья обучала праведному житию посредством религиозного воспитания, преподавания правил общежития. Православие признавало особую роль семейного воспитания, будучи тем самым созвучно языческой педагогической традиции киевлян. Церковь видела свою задачу в контроле над семейным воспитанием.

Своеобразной формой домашнего воспитания оказалось кормильство, суть которого состояла в том, что родители отдавали княжичей в другую семью. Кормильство связано с древним обычаем кумовства. Но если кумовство преследовало цель укрепить родовые связи семей, то кормильство рассматривалось способом упрочения сюзеренно-вассальных отношений. Кормильцев подбирали из числа воевод, знатных бояр. Так, Владимир Мономах воспитал своего сына Юрия (Долгорукого) в образованной семье суздальского тысяцкого. Рассылались

княжичи на кормильство рано — порой в возрасте пяти-семи лет. В обязанности кормильца входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, привлечение княжичей к государственным и ратным делам.

Профессиональное обучение. В семьях ремесленников и крестьян передавались и наследственные знания, навыки ремесел и промыслов. Сохранялось издревле возникшее половозрастное разделение труда. Так, изготовление глиняной посуды велось вручную и было женским делом, которое передавалось от матери дочери, вплоть до появления гончарного круга в X в. Знания передавались от бабок и дедов к внукам.

К концу X в. на Руси сосуществовали несколько систем профессионального обучения: общинное, домашнее и городское. Городское ремесло сложилось на базе домашних промыслов и общинного ремесла. Ему соответствовала новая система индивидуального обучения ремесел на корпоративных началах; предусматривались теоретическая подготовка, которую можно было дать словесно, и приобретение практических навыков. Зарождается институт ученичества.

Поначалу ремесленные знания и навыки передавались, как правило, вне грамотности. Однако постепенно среди ремесленников распространяется грамотность: на рубеже X—XI вв. она была желательна; в XII—XIII в. становится необходимой (чтобы пометить свою продукцию, инвентарь, поставить имя заказчика и т. д.). Особым было обучение ремеслу делать книги. Ученик изготовлял собственный изборник, то есть выполнял работы переписчика, иллюстратора и переплетчика.

Обучение грамоте. В Киевской Руси сложилась определенная традиция элементарного обучения грамоте. Родители, заботившиеся о обучении детей грамоте, рассматривались как образцы для подражания: «А и будет Волхв семи годов, отдавала его матушка грамоте учиться, а грамота Волхву в наук пошла».

Потомки князя Владимира постоянно занимались устройством обучения грамоте. Постепенно это стала делать по преимуществу церковь. В Новгороде, как гласит летопись 1028 г., «учились книгам» до 300 детей. На протяжении X—XIII вв. обучать грамоте стали не только в Киеве и Новгороде, но и по многим другим городам: Нижний Новгород, Переславль, Суздаль, Чернигов, Полоцк, Москва, Муром, Владимир-Волынский, Владимир-на-Клязьме, Галич, Звенигород, Изяславль, Берестье, Ростов и др.

Начальное обучение выглядело как особые формы общественно-педагогической практики. Школяры делились на

небольшие группы, по шесть-восемь учеников. Как правило, ребенок начинал учиться с семи лет. Родители платили за обучение (давали мзду). Преподавали мастера грамоты, которые занимались с детьми всех сословий. Обучали на княжеских, церковных и монастырских подворьях. Учились в основном мальчики. Организовывали обучение и для отроковиц. Так, в одном из монастырей Киева (1089) при покровительстве княгини Анны Всеволодовны получали начала грамоты и домоводства около 300 юных послушниц. Игуменья Ефросинья Полоцкая обучала грамоте послушниц монастыря в Полоцке (1143).

Детей обучали церковному чтению, письму, пению, занимались нравственным воспитанием («учили чести»). «Младых девиц» учили «писанию, ремеслам, пению, шитью и иным полезным ремеслам». Сначала учили писать и произносить буквы, потом — читать молитвы по Псалтырю. При обучении чтению придерживались определенного темпа, правила трехкратного повторения и пр.

О том, чему и как учили мастера грамоты, косвенно свидетельствуют берестяные грамоты новгородского мальчика (XIII в.). Подросток владел 26-буквенным алфавитом, достаточным для записи речи, ведения торговых и деловых документов. На грамотах изображены фигурки воинов с разным количеством пальцев на руках. Скорее всего, это своеобразное пособие по обучению счету.

Школы учения книжного. Появление школ учения книжного — учебных заведений повышенного типа было вызвано потребностями государства и церкви. По мере развития институтов княжеской власти росла нужда в образованных служилых людях. В городах и селах стали появляться церковные храмы. Для них следовало организовать обучение священнослужителей.

Владимир Святославич, Всеволод Ярославич, Владимир Мономах, Ярослав Мудрый, Ярослав Галицкий, Константин Всеволодович, другие русские князья покровительствовали инокам — последователям Кирилла и Мефодия, ученым людям, приехавшим из Западной Европы, собирали и читали книги, заводили училища. Первым книжным центром обучения могла быть христианская церковь св. Ильи на Подоле в Киеве (X в.). Заботами князей появились школы учения книжного. Первая из них была учреждена в Киеве в 988 г. в храме Софии Владимиром Святославичем (ум. 1015).

Поначалу учение книжное вызывало отрицательное отношение в массе населения, предпочитавшего традиционное домашнее семейное воспитание. Как гласит летопись 988 г., матери,

отдававшие чад в учение книжное, «как по мертвецам плакали». Постепенно отношение к внесемейному обучению меняется. Былины восхваляют героев, прошедших книжную науку (вежество ученое).

Появление дворцовой школы в Киеве предваряло быстрый расцвет просвещения на Руси. Важными центрами просвещения, помимо Киева и Новгорода, оказались Суздаль, Галич, Ярославль, Владимир, Ростов.

Если Владимир Святославич вспахал почву для просвещения, то Ярослав Мудрый (ок. 978—1054) посеял повсюду учение книжное. Ярослав организовал библиотеку и особый переводческий центр при школе учения книжного в Киевском Софийском соборе. Ярослав Мудрый велел ставить по городам и весям новые церкви, а их священникам — «учите людей». Он «собрал летописцев множество», которые «написали... много книг, по которым верующие люди учатся», гласит летопись. Переводчики сделали множество блестящих богатством и гибкостью языка переводов с греческого: «Хроники» Георгия Амартолы и Синкелла, «История Иудейской войны Иосифа Флавия», «Повесть об Акире Мудром» и пр.

Школы учения книжного были открыты в Киеве, Новгороде, Курске, Переславле, Смоленске, Суздале, Турове, Чернигове, Владимире-Волынском и других городах древнерусских княжеств. Заведения носили элитарный характер; учениками обычно были дети представителей высших сословий. Применялись программы и методы обучения, созвучные антично-византийской традиции. Книжная мудрость осваивалась по изборникам (своего рода хрестоматиям) энциклопедического характера.

В школах учения книжного давалось элементарное и повышенное образование. Ученики наряду с изучением латинского и греческого, «языка словенска» на 43-буквенном алфавите получали знания по юриспруденции, математике, истории различных стран, а также сведения о природе (флоре и фауне). Так, в состав преподавания арифметических действий входили нумерация, удвоение, раздвоение, сложение, вычитание, умножение и деление. Об уровне обучения математике свидетельствует, например, «Русская Правда» (XI—XII вв.), где дан набор своеобразных математических задач. Например: «А от 200 овец и от двух приплода на 12 лет 90000 овец и 100 овец и 12 овец, а баранов 90000 и 100 и 12 баранов, а всего баранов и овец на 12 лет 180000 и 200 и 24».

В книге «Учение ведати человеку числа всех лет» Кирика Новгородца (XII в.) даны сведения о единицах времени,

теоретических основах календаря, дробных делениях числа, календарно-математические понятия: солнечный круг, лунный круг, високосный год и т. д. В трактате выдержаны важные дидактические принципы: последовательности, связи нового и известного, иллюстрация примерами абстракций, обобщения.

В качестве пособий использовали писанные на пергаменте книги, а также покрытые воском дощечки, на которых вырезали тексты. Как расхожий писчий материал использовалась береста. Первые берестяные грамоты относятся к X—XI вв. Буквы, слова и фразы на дощечках и бересте выцарапывали острозаточенным *писалом*. Детей богатых родителей писать обучали на пергаменте чернилами, изготовленными из смеси сажи и клея или из дубовых орешков и вишневого клея. При обучении математике прибегали к образным примерам, пальцевому счету. Считали устно и на абаке.

Монастырское образование и наставничество. Монастыри были центрами подготовки миссионеров, осуществлявшими процесс просвещения и христианизации на Руси. Монастырская братия занималась обучением грамоте и книжным учением. Обучение соединялось с ремесленным ученичеством, трудом в монастырском хозяйстве. Наиболее крупным оказался Киево-Печерский монастырь. В монастыре высшей формой учения были совместные «прения», где обсуждались богословские темы, оттачивалось искусство полемики. Для упражнений в спорах монахи общались с иноверцами. Иноков обучали хоровому церковному пению, иконной живописи, врачеванию (враческой хитрости). Монахи научались делать прогнозы погоды, занимались химическими опытами.

Примечательной чертой монашеского воспитания в Киевской Руси оказалось наставничество. Оно органично слилось с дохристианской традицией заботы старейшин о молодежи. Вступавшие в монастырь иноки вверялись старцу-наставнику. Об одном из них — игумене Киево-Печерского монастыря Феодосии мы узнаем: «Принявши монастырь, Феодосий ввел в нем воздержание строгое, пощение (пост) и молитвы со слезами... И установил в монастыре своем, как петь пение монастырское, как поклоны держать и чтение читать»; «Этот блаженный... пришел в Печерский монастырь к святому отцу нашему Феодосию и от него научился житию иноческому». Монахов наставляли в воздержании, терпении, бесстрастии телесном, покорности, самосозерцании. Это достигалось усердными молитвами, посвящением в праведные дела и чудеса угодников.

Успехи культуры и просвещения. Киевская Русь достигла заметных успехов в искусстве и книжном образовании.

На пирах князей гостей услаждали музыкой. Остатки построек, храмы XI–XII вв. вызывают неподдельный восторг. Грамотность на протяжении X–XI вв. проникла во все слои населения. О повсеместном ее распространении свидетельствуют найденные в различных городах и датируемые XI в. приблизительно 700 берестяных грамот.

Киевская Русь не уступала по уровню образованности Центральной и Западной Европе. Дошедшие до нас около 500 рукописей на пергаменте XI–XIII вв. — лишь малая толика богатства, которым располагали древнерусские книжники. Фонд хранившихся в княжеских дворцах, боярских домах и монастырях рукописей предположительно составлял около 140 тыс. книг. Выработался книжный русский язык, развивалась литература, которая по художественному мастерству не уступала лучшим произведениям тогдашнего Запада.

Просветительская мысль, учебные заведения Киевской Руси приобретали постепенно относительную независимость и брали на себя функции двигателя общественного прогресса. Увеличение числа книжников, мастеров грамоты, образованных священнослужителей позволяло двигаться вперед с меньшими потерями из накапливаемого богатства культуры, воспитания и обучения.

Киев сделался признанным центром средневековой культуры и просвещения. Русские летописи, европейские хроники, скандинавские саги донесли известия о воспитании при дворе Ярослава Мудрого многих знатных иностранцев, волею судьбы покинувших родные пределы.

Находившееся на подъеме культурное и просветительское движение Киевской Руси было насильственно и грубо остановлено. В результате нашествия монголо-татар (1237–1241) уровень образования на Руси резко снизился. В упадок пришло учение книжное. Огню и мечу подверглись многие монастыри — очаги просвещения. В 1240 г. был сожжен Киев — центр культуры Древней Руси. Во множестве гибли культурные ценности, горели книги, были убиты или угнаны в полон умельцы, мастера грамоты и книжники.

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. — М., 1985.
2. Бабишин, С. Б. История школы и народных педагогических воззрений в свете фольклорных, этнографических

и археологических материалов / С. Б. Бабишин. — М., 1989.

3. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. — М., 2003, 2004.
4. Джуринский, А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. — М., 1999, 2000.
5. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М., 2000.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. — М., 1989.
7. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. — М., 1986.

Глава 2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ, ОБРАЗОВАНИЕ В МОСКОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕ

*...Умная душа почитет во Христе,
когда поучится мудрости, наук знан-
ством просветится.*

Карион Истомина (1650–1717)

2.1. Общая характеристика

Нападение монголо-татар было началом ига, длившегося четверть тысячелетия. На протяжении этого времени русские земли неоднократно подвергались опустошительным набегам, многие из которых по силе не уступали нашествию Батыя. Иноземный гнет, непрерывные оборонительные войны, которые пришлось вести (в XIII — первой половине XV вв. Русь выдержала более 16 крупных сражений), отрицательно сказались на судьбах просвещения.

Монголо-татарское иго нанесло громадный урон культуре и образованию на Руси. Подъем просвещения, начавшийся в Киевский период, приостановился. Пострадали города — очаги образованности. Истощалась казна. Резко упала книжная культура. Надолго прекратилась деятельность регулярных учебных заведений. Не хватало даже школ простой русской грамоты. Русь оказалась в культурной изоляции, что не могло не осложнить развитие культуры и образования. Пагубную роль играла и феодальная раздробленность, с которой было покончено лишь к началу XVI в.

Русь, сбросив монголо-татарское иго, построила крепкое национальное государство. Оставшись с падением Византии без культурно-просветительского образца, Русь почувствовала себя в роли учителя православного мира.

Педагогическая мысль Руси в вопросах воспитания опиралась в первую очередь на Библию, сочинения отцов церкви. «Не от себя написал это немного, но от учения Божественных апостолов и Богоносных отцов», — писал Иван Федоров в Азбуке (1574).

При обсуждении перспектив просвещения высказывались различные точки зрения. Многие из нового поколения мастеров грамоты, в отличие от киевских предшественников, не признавали книжное учение не только единственным, но и главным источником просвещения. Они полагали, что впредь обществу довольно будет обходиться накопленными умственными и нравственными педагогическими традициями.

Однако подобные воззрения подверглись на протяжении XIV–XVII столетий основательному пересмотру. Лучшие умы заботились об обогащении и распространении полноценных знаний. В общественной и педагогической мысли сохранялись и укреплялись тенденции, дававшие надежду на прогресс в воспитании и образовании. Выразители этих тенденций, особенно во второй половине XVI–XVII вв., постепенно признавали никчемность надменного благочестия в сфере нравственности и образования, необходимость земных, мирских знаний, взаимодействия с зарубежной культурой и образованием.

Во второй половине XVI–XVII вв. на Руси растет интерес к светским знаниям и наукам. Усиливается внимание государства к вопросам образования, культурным контактам с другими славянскими землями и с Западной Европой.

2.2. Народные воззрения на образование

На протяжении XIV–XVII вв. складываются уникальные характер русского человека и соответствующие народные воззрения на воспитание. Нравственный, культурный, психологический тип русского этноса оказался следствием религиозного сознания, воздействия природы, влияния сельскохозяйственного труда. Живя на огромных болотистых и лесных пространствах по преимуществу в небольших поселениях, занимаясь рискованным земледелием, мелкими сельскими промыслами, русские были не притязательны в быту и воспитании. Будучи православными, они перерабатывали собственную языческую мифологию и не гнушались верований инородцев.

Особенности характера аккумулировались в народной педагогике. Воспитывался расчетливый, осторожный («семь раз отмерь, один раз отрежь»; «лбом стены не прошибешь»; «только вороны прямо летают») человек, который тем не менее под-

час выбирал безнадежное решение, полагаясь на пресловутый «авось». Поговорка «задним умом крепок» вполне отразила приучение русских людей скорее подмечать следствия, чем ставить цели.

В фольклоре содержались конкретные педагогические рекомендации. Устное народное творчество могло использоваться в качестве педагогического средства. Крестьяне, будучи удивительно наблюдательны, усваивали множество примет, которые оказывались своеобразным хозяйственным учебником: «на сретенье снежок — весной дождик»; «коли в мае дождь, будет рожь»; «на святого Пуда доставай пчел из-под спуда» и т. д.

Обязанности воспитателей закреплялись в первую очередь за родителями: «отца бойся, а мать уважай». Залогом успешного воспитания называлась взаимная любовь детей и родителей: «кого не любят, того не слушаются». В то же время советовалось избегать чрезмерных ласк и забот: «несчастливы те детки, кого не журят ни батьки, ни матки». В качестве наказания называлось нравственное осуждение: «детей наказывай стыдом, а не кнутом». Одобрялись методы воспитания, основанные на гуманном обращении с детьми: «не все таской, ино и лаской».

В Новгородской и Псковской землях, где не были забыты вольность, свобода от монголо-татарского ига, особенно заметно сохранялись гуманные идеи народного воспитания: поощрение индивидуальности, самостоятельности, открытости, готовности к разнообразной деятельности.

В целом, однако, монголо-татарское иго, усиление крепостничества наложили свой отпечаток на мироощущение и воспитание русских людей. В них прибавились жесткость, взгляд на человека как ничтожную песчинку. Приверженность физическим наказаниям в воспитании была безусловной и повсеместной. Популярны были, к примеру, стихи «*Похвала розге*»: «Розга разум во главу детям погоняет». Рекомендовалось систематически прибегать к наказаниям, физическим в том числе: «родительские побои дают здоровье»; «за одного битого двух небитых дают, да и то не берут».

Важным свидетельством народного педагогического сознания служит «*Домострой*» (XV—XVI вв.). Документ имел несколько версий. Наиболее знаменит «Домострой», автором редакции которого известен советник Ивана Грозного, священник Московского Благовещенского собора Сильвестр (ум. ок. 1566). По содержанию и композиции «Домострой» перекликался с рядом аналогичных документов: «*Советы отца сыну*» (Чехия, XIV в.), «*Рассуждение об управлении семьей*» (Италия, XV в.), «*Парижский хозяин*» (Франция, XV в.) и

др. «Домострой» служил своеобразным кодексом социально-экономических норм жизни. Некоторые разделы прямо посвящены воспитанию: «Наказание от отца к сыну», «Как о чтить детям отцов своих...», «Како детей своих воспитати...», «Как о дети учить...» и др. «Домострой» требует воспитывать в «страхе божьем», повиноваться наставникам и старшим, любить детей и заботиться о них. В нем перечислены запреты детям и взрослым: «не красть, не распутничать, не лгать, не клеветать, не обижать чужого, не бражничать, не насмехаться, не помнить зла» и т. д. Предусмотрено воспитание и иных добродетелей: мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости и др. Основными способами воспитания признавались суровая дисциплина, систематические наказания, в том числе физические («воспитати во всяком наказании»).

2.3. Педагогическая мысль XIV—середины XVI в.

Идеи воспитания любви к отчизне. Педагогическая мысль непосредственно была связана с многовековыми стремлениями к национальной независимости и государственности. Русские люди, ведя непрестанную борьбу с иноземцами, придавали особое значение воспитанию готовности к защите родной земли. Судьбоносные события такой борьбы, запечатленные в литературных памятниках («*Задонщина*», «*Сказание о Мамаевом побоище*»), взращивали у молодежи горячую любовь к отчизне. Русские книжники, воспитывая у молодых поколений отвагу, стремление защищать родную землю, славяли князей и ратников, встававших на освобождение от гнета чужеземцев: «чтобы старые рассказывали, а молодые помнили».

Православная педагогическая мысль. С высоты христианских добродетелей одобрялись или, напротив, осуждались служители церкви и власть имущие, которым надлежало быть носителями подобных добродетелей. Так, тверской епископ Семен (XIV в.), вознося хвалу богобоязненности, правдолюбию и человеколюбию, грозит адом тем князьям, кто «лишен страха божьего, христиан не бережет, сирот не милует и вдовиц не жалеет». Семен подчеркивает, что князья держат ответ за добрые и злые поступки своих слуг.

Складывается идеальный образ педагога — духовного наставника. Таким изображен игумен Троице-Сергиева монастыря Сергей Радонежский (ок. 1321—1391), который предстает как «учителям учитель... неложный учитель, добрый пастырь, праведный учитель, неподкупный наставник». Другой миссионер-просветитель Стефан Пермский (ум. 1396) прославляется за то,

что обращал зырян-пермяков в православие, изобрел для них особую азбуку, обучал их на родном языке. Стефан изображен аскетом книжником: «от всех детских обычаев, и нрав, и игр отвращавшийся ... многие книги почитавший».

К числу наставников, размышлявших над вопросами бытия и воспитания, относился и «муж зело мудрый» Максим Грек (ок. 1475—1556). Грек получил образование на Корфу, затем учился у видных гуманистов Италии. После 1518 г. жил в Москве, куда его пригласили для переводов греческих книг. По античной традиции Максим Грек выделяет три начала в человеке: духовное, душевное и телесное. Идеалом считал «мужа духовена», который живет в истине. Мудрого наставника он сравнивает с «душеполезным врачом». Максим Грек размышлял об извечной проблеме — соотношении власти и морали. Он осуждает бояр — «свалюлюбцев», «властолюбцев», «сребролюбцев» и «лихоимцев», терзающих многострадальное государство. С особым вниманием Максим Грек отнесся к воспитанию нравственности, подразумевая под этим религиозность, кротость, мудрость, гражданственность. По его суждению, человеческий разум подобен чистой доске (*tabula rasa*), на которой можно писать любые письма. В своем труде «*О грамматике*» Грек славит эту учебную науку — «детей хранительницу», «отроков наставницу», «юношам учительницу», говорит о пользе грамотности, называя ее «ключом», открывающим «дверь разумения».

С этими рассуждениями перекликаются мысли князя А. М. Курбского (1528—1583). Отдавая предпочтение духовному православному воспитанию, князь считал необходимым также изучать «внешние науки», в особенности языки, философию, риторику, астрономию. Говоря о пользе их, Курбский пишет: «грамматику написали, которая ...учит, как подобает человеку правильно говорить»; «риторику написали, которая учит прекрасно и превосходно говорить» и т. д.

Идеалы, программы, формы воспитания предлагались в ряде жанров учебно-воспитательной литературы: *Слова, Поучения, Пчелы*, «*Домострой*», нравоучительные стихи. Их авторы нарочито прибегают к повторам, чтобы дать прочувствовать читателю справедливость высказываемых суждений. Они считали крайне важным для человека самовоспитание. Один из них — митрополит Даниил (XVI в.) писал: «Внимай же себе, познай себя, познай свою силу и слабость».

Создатели учительской литературы отвращали человека от пороков, воспитывали добрые привычки. Нил Соревский (конец XV в.), размышляя о психологии дурных страстей челове-

ка, считал, что в их основе лежат восемь «помыслов»: чревоугодие, блуд, сребролюбие, гнев, печаль, уныние, тщеславие, гордыня. Обязанность человека, по мысли Сорова, состоит в том, чтобы «нечестивые помыслы» на «благие заменять».

В «Пчелах» ум и мудрость понимались как разные, но взаимосвязанные качества человека, которые надлежит всячески поощрять. Ум оценивался как природная смекалка, мудрость — как проникновение в суть явлений. Оба предлагалось всячески поощрять: «Ум и мудрость, есть оба в человеке, так он, имеющий два глаза, будет обладать совершенным зрением». Одновременно в виде афоризмов собраны морально-этические правила жизни: «Копаящийся яму под ближним своим — упадет в нее»; «Рана от верного друга достойнее, чем поцелуй врага»; «Всем угождать зло»; «Учи учи поступкам, а не словам»; «Учение имеет корень горький, а плод сладкий» и пр.

В стихах морализаторского характера поощрялось трудолюбие, осуждались человеческие пороки — лень, пьянство («не долго спите, не долго лежите», «медвяны чаши не испивати»).

2.4. Педагогическая мысль во второй половине XVI—XVII вв.

Нетерпимость к невежеству. Пробуждается нетерпимость к массовому невежеству низов и слабой образованности верхов. Среди тех, кто обличал подобные недостатки, — подьячий посольского приказа Григорий Котошихин. Бежав в 1664 г. за рубеж, он возмущался, что «царь жалует многих в бояре не по разуму их, но по великой породе, и многие из них грамоте не ученые и не студерованные».

В невежестве видели источник социальной смуты, крамолы, экономического неблагополучия. Разделяя такой взгляд, митрополит Паисий писал в 1660 г.: «Искал я корня сего духовного недуга, поразившего ныне Христоименитое царство русское... и, наконец, придумал и нашел, что все зло произошло от двух причин: от того, что нет народных училищ и библиотек». Живший в 1659—1677 гг. в России выходец из Хорватии патер Юрий Крижанич в своем труде «*Политические думы*» усматривал в невежестве основную причину экономического отставания Руси. Крижанич, предлагая преобразовательную программу русской жизни, среди важнейших средств называл науку, просвещение, книги, государственное техническое образование.

Полемика о воспитании и образовании. Ко второй половине XVII в. определились несколько основных подходов

к воспитанию и обучению, содержанию повышенного образования: официальный церковный (патриарх Никон); старообрядческий (протопоп Аввакум); латинский (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев); греко-русский (Епифаний Славинецкий, Карион Истомин); славяно-греко-латинский (Иоанникий и Софроний Лихуды). Их возникновение происходит при своеобразном размежевании, вызванном неодинаковым отношением к человеку, культуре и образованности. В педагогической мысли складываются новые представления о мудрости и человеческой личности.

Иерархи православной церкви традиционно видели в человеке создание Божье, «животное и словесное», который приобретает мудрость в познании божественных истин. Из этого вытекало, что мирское знание (математика, история, география и т. п.) для Бога «ничто же есть» и что человек не в состоянии без Божьей помощи овладеть этими знаниями. Подобные суждения, означавшие неприятие светского знания, высказывал патриарх Никон (1605–1681). Церковью осуждались и преследовались специальные знания, такие, например, как медицина, астрономия, астрология, химия и пр.

Особенно резкое отрицание исходило от одного из расколоучителей — протопопа Аввакума (1621–1682): «...лучше ...быть с сею простотою, да почнет в тебе Христос, нежели от риторства ангелом быть». Аввакум осуждал приоритет изучения мирских наук, призывал отказаться от греко-латинского образования. Достоинствами русской педагогической традиции Аввакум считал обращение к духовности, внимание к воспитанию «мужества, мудрости, правды и целомудрия».

Симеон Полоцкий (1629–1680) до переезда в Москву в 1664 г. закончил Киевскую коллегию. Затем принял монашество и несколько лет работал учителем в Полоцкой братской школе. В Москве обучал подьячих латыни. Организовал так называемое учное братство, куда вошли образованнейшие люди своего времени. Симеон Полоцкий был учителем детей царя Алексея Михайловича — Алексея, Федора и Софьи, наблюдал за воспитанием отрока, будущего императора Петра I. Полоцкий сыграл заметную роль в развитии просвещения на Руси, будучи проводником влияния культуры Запада на отечественное воспитание и обучение. При этом ему присущи были помыслы внести в русскую жизнь чуждые для отечественного православного воспитания идеи, отчего ряд современников именовали Полоцкого «врагом Божиим», «овчеобразным волком».

Полоцкий предлагал осуществлять полноценное обучение на латинском, греческом и русском языках. Ему принадлежат

планы создания в Москве высшего учебного заведения, расширения просвещения через церковные школы. Он высказывал надежду, что просвещение искоренит суеверия и предрассудки. Полоцкому мир видится книгой, написанной Богом. Задача наставника — научить читать эту книгу. Вступив в извечный спор о природе ребенка, Полоцкий характеризует ее как «скрижаль ненаписанную», изображение на которой во многом зависит от учителя. Считал, что учитель при правильном воспитании может сделать из ребенка, как из воска, что угодно. Высоко ценил привычки, выработанные в первые годы детства. Во множестве проповедей, сборнике *«Вертоград многоцветный»* обращается часто к вопросам воспитания и обучения. Воспитание, писал он, должно излечивать нравственные «недуги»: «Предпочтим гордости смирение, сребролюбию — благорасположение, скупости — подаяние... Излечим роптание — терпением, разбойничество — трудолюбием, зависть — смирением». Полоцкий одним из первых заговорил в своих проповедях о необходимости гражданского воспитания: «как честно гражданствовать в мире». Он высоко ценил роль театральных представлений в процессе обучения и постоянно использовал школьный театр в педагогической деятельности.

Сильвестр Медведев (1641–1691), которого некоторые современники называли человеком «великого ума и остроты ученой», также призывал к использованию светской античной и западной культуры, изучению латыни, без знания которой не мыслил овладения науками. С. Медведев видел в латыни источник светской культуры и образованности.

Епифаний Славинецкий (1600–1675) окончил Киевскую братскую школу, продолжил образование за границей. Преподавал в Киевской братской школе. В 1649 г. был приглашен в Москву «для научения детей славяно-российского народа эллинской науке». Царь Алексей Михайлович призвал Славинецкого в качестве гувернера юных царевичей. Занимаясь практической педагогической деятельностью, Славинецкий разрабатывал и вопросы воспитания.

Славинецкий, обращаясь к русскому читателю, использовал педагогические идеи одного из властителей дум европейского Возрождения Эразма Роттердамского. Им сделан перевод трактата Эразма *«Гражданство обычаев детских»*. Переводчик внес в русскую педагогическую мысль идеалы гуманного воспитания: «Что есть гражданство? Есть обычаев добросклонность и человекопочитательство». Им подчеркнута необходимость сочетания умственного и нравственного воспитания с опытом учения книжного. Славинецкий формулирует правила

поведения детей в семье, школе, на улице, со старшими и пр.: не сморкаться без платка, прикрывать рукой зевки, не сквернословить, не насмешничать, следить за гигиеной тела, вести себя достойно за трапезой и пр. Славинецкий полагал, что ориентация на греческую культуру и образованность послужит укреплению православия, и выступал против изучения латыни как транслятора еретических взглядов.

Карион Истомин (1650–1717) — просветитель, педагог, переводчик. Работал в «Печатном Дворе», славяно-латинской школе Медведева. Был автором литературных сочинений, где отстаивал идеи высшего образования, развития наук. Истомин полагал, что светская мудрость, «свободные науки» не только не противоречат мудрости духовной, религиозной, но, напротив, служат последней. Им создан ряд оригинальных учебных пособий начального образования. Истомин — автор первого печатного иллюстрированного букваря. При подготовке учебных пособий использовались и зарубежные дидактические идеи. Так, им подготовлено в 1693 г. для царевича Петра Алексеевича учебное пособие, где сознательно реализованы дидактические установки Я. А. Коменского (текст и изображение в пособии сливались в единый образ).

Братья Иоанникий (1639–1717) и *Софроний* (1652–1730) *Лихуды* — греческие монахи, питомцы университета Падуи (Италия) прибыли в Москву в 1685 г. Они намеревались объединить традиции старорусского, византийского и западного образования. Лихуды несли не только знания тех или иных наук, но и проповедовали определенную культуру научного общения, рекомендуя вежливое обращение с оппонентами. Человеку, полагали они, свойственно «тройное действие ума», что надлежит учитывать в умственном развитии: 1) познание предмета без его оценивания; 2) познание предмета в форме суждения; 3) умозаключение о предмете путем силлогизма.

2.5. Отношение к зарубежному образованию

Теория Третьего Рима. Собрание земель вокруг Москвы и становление Русского государства существенно повлияли на идеологию воспитания и образования. В XV в. возникла теория Третьего Рима, согласно которой Московия объявлялась наследницей Западной и Восточной Римских империй. Однако намерения продолжить традиции античной и византийской образованности не было, как и не было серьезных планов возрождения повышенного образования. Светская и духовная власть чуралась радикальных мер по развитию просвещения.

Архимандрит Геннадий (конец XV — начало XVI вв.), ратовавший за распространение грамотности, необходимость «училица учинить», вместе с тем жестоко расправился с наиболее образованными людьми — еретиками-стригольниками.

Немало книжников пришли к убеждению, что им — образованным людям — нечего искать на стороне, что можно самостоятельно добиться умственных и нравственных успехов, что традиции отцов и дедов могут дать ответы на все вопросы, ставившиеся перед воспитанием и образованием. Пренебрежительно отзываясь об «эллинской образованности», старец Елизарьева монастыря заявлял: «Аз — сельский человек... эллинских борзостей (сложностей) не знавал... чтобы могла моя грешная душа очиститься от греха». Старец не советовал юношам читать много книг, с презрением относился к светским наукам и знанию: «Богомерзостен перед богом всяк любий (любящий) геометрию: не учен я словом, но не разумом, не обучался диалектике, риторике и философии, но разум Христов имею».

Фактически обосновывалась культурная самоизоляция Московского государства. Утверждалось, что должно изжить культурно-образовательную греко-византийскую традицию и одновременно оградиться от погрязших в ереси культуры и образования Запада. Западное просвещение рассматривали как угрозу православию. Единственным хранителем подлинной веры, культуры и образованности объявлялись Москва и русская православная церковь. Этим можно объяснить отрицательные ответы на предложения европейских правительств об оказании помощи в обучении языкам и схоластическим наукам (например, отвергнут проект такого рода, привезенный Ивану Грозному папским послом). Предложения отклоняли из-за опасения, что католицизм путем «педагогической экспансии» втянет Московское государство в орбиту своего влияния.

Перспективы диалога. Часть русских образованных людей (Иван Пересветов, Иван Федоров, Петр Мстиславец и др.) не соглашались с изоляцией от остального мира. Они провозглашали изначальное родство и равенство людей Земли: «все есьмя дети Адамовы»; «равно всем даны солнце, луна, звезды».

Были сделаны попытки учесть объективную потребность изучения и освоения мировой и европейской культуры и образования. Так, русские послы во главе с Дмитрием Ралевым, оказавшись в 1499 г. в Италии, посетили дворцовую школу Витторино да Фельтре, где практиковались воспитание и обучение в духе идей Возрождения. Цари Иван Грозный (1530–1584) и Борис Годунов (ок. 1552–1605) вынашивали планы открытия

латинских школ. Князь А. М. Курбский, отвергая диалог с католической педагогикой, призывал приглашать из-за границы учителей греко-славянской культурной традиции. Царь Борис намеревался учредить заведение на манер западноевропейского университета. Планы натолкнулись на противодействие православного духовенства, которое опасалось, что подобные школы окажутся рассадниками католицизма.

Воздействие иноземных знаний и культуры вызвало в XVI—XVII вв. в низах и образованных кругах умственное брожение. Западное влияние разрушало определенную нравственную цельность общества, где представители всех сословий черпали правила жизненного поведения из одних источников. Растет недовольство проникновением западного влияния в исконные понятия и нравы, воспитание и образование. «Латинская ученость» продолжала рождать у многих резко отрицательное отношение. По свидетельству иностранца, жившего в 1600—1612 гг. в Москве, «народ ненавидел науки (иноземные), особенно латинский». Известны материалы следственного дела 1650 г., проходившая по которому московская молодежь сетовала, что в греческой грамоте «еретичество есть», и признавалась, что родственники и товарищи говорили: «Перестань учиться по-латыни, дурно это».

В философско-педагогической дискуссии старообрядцев, греко-, latino- и русофилов оживленно обсуждались вопросы о будущем греко-латинского образования в сравнении со старо-русским начетническим обучением путем чтения Псалтыря.

Мостом к образованности Западной Европы рассматривалась Польша. Фаворит правительницы Софьи князь В. В. Голицын (1643—1714) высказывал планы посылки боярских детей в польские школы, приглашения в семьи бояр гувернеров из Польши. Западное влияние проникало через Украину и Белоруссию. Это было тем более важно, поскольку эти славянские земли опережали Московию в школьном деле, априбывавшие оттуда книжники передавали знания о новой культуре Запада, радели о просвещении Руси.

2.6. Образование в XIV — первой половине XVI в.

Главными средоточиями культуры, книжности и образованности стали монастыри. Они сделались такими центрами еще при монголо-татарском иго, поскольку церковь была освобождена от повинностей и выплаты дани в Орду.

На протяжении XIV—XVI вв. регулярные заведения элементарного образования, которые могли бы стать ступенями

к полноценному обучению, отсутствовали. Сохраняется значение индивидуального профессионального обучения — передача ученику собственного опыта. Место учености и учения книжного по большей части заняло ремесленное мастерство чтения и письма, которое требовалось в тогдашнем церковном и чиновном обиходе. Обучение грамоте рассматривалось как некий элемент профессиональной подготовки наряду, например, с различными рукоделиями и промыслами.

В ходу были рукописные учебные книги. Например, использовался богато иллюстрированный Псалтырь Федора Климова (XV в.). В нем было множество рисунков, отражавших реальную жизнь. По манере исполнения рисунки напоминали детский лубок.

Уровень грамотности и образованности. Просвещенные русские люди с горечью отмечали, что общий уровень образованности в Московском государстве оставался низким. Как следует, например, из письма архимандрита Геннадия (1500), в Новгородской епархии — одном из главных центров просвещения на Руси — почти половина священнослужителей была совершенно неграмотна. А ведь духовное сословие являлось наиболее образованной частью общества! Факт повсеместной неграмотности подтвердил спустя полвека Стоглавый собор (1551).

Усилия по внедрению грамотности тем не менее приносили свои плоды. Найденные археологами берестяные грамоты убедительно свидетельствуют о довольно значительном уровне грамотности населения. Об этом косвенно говорит и тот факт, что с середины XIV в. пергамент на Руси начинает вытесняться более удобным писчим материалом — бумагой и возникает полууставное письмо. В XVI в. распространяется переписка книг в городах с целью продажи. Образование делается достоянием не только знати и духовенства, но и слободских, крестьянских слоев.

К XVI в. степень грамотности в различных слоях русского общества была неодинаковой. Наибольший процент (возможно, до 60 %) грамотных был среди священнослужителей, вотчинников и помещиков. Есть предположения, что до 15 % крестьян были грамотными.

Книжное образование. Книжное образование на Руси в XIV—XVI вв. было крайне редким. На государственной службе находилось ограниченное число людей, от которых требовались особые знания (медики, переводчики, архитекторы). Таких людей обычно приглашали из-за границы. Знания, превышавшие объем начальных, приобретались через книги, путем самообразования.

Многие бояре слыли книголюбцами и имели неплохие библиотеки (Н. И. Романов, Н. И. Одоевский, П. А. Салтыков, И. И. Чаадаев, А. Л. Ордин-Нащокин, П. Т. Хованский и др.).

Регулярные учреждения повышенного образования практически отсутствовали. Тем не менее повышенное образование все-таки было. Утверждать это позволяет деятельность узкого круга высокообразованных книжников: Дионисия Суздальского, поразившего Константинопольский патриарший двор своей ученостью, Никиты Поповича (XV в.), готовившего московского митрополита к диспуту с папским легатом, Стефана Пермского — подвижника просветителя, Федора Карпова (ум. до 1545) — окольничего при Иване III и др.

Просвещенных книжников дали Руси Новгородская и Псковская земли, куда на время монголо-татарского ига переместился эпицентр просвещения. Отсюда выходили русские люди, получавшие образование за рубежом, например, Дмитрий Герасимов, переведший на русский язык учебник по латыни. Отличались заметной образованностью новгородские еретики-стригольники, предпринимавшие в XIV—XV вв. попытки возродить школы учения книжного.

Место греко-латинского образования. Московское государство в XVI в. все активнее включается в политическую и экономическую жизнь Европы. В этих условиях росла нужда в европейски образованных людях, обладавших, в частности, знанием латинского языка. Ведь латынь являлась языком дипломатических отношений и торговых сделок. Знатоки латыни и греческого языка — толмачи (переводчики) при царском дворе приобретали познания, побывав за рубежом.

Традиции греко-латинской учености в Московии были представлены весьма слабо. Вплоть до второй половины XVI в. образование, которое приобреталось на Руси, не предусматривало изучение латыни и греческого языка. Задача усложнялась тем, что в XIV—XV вв. фактически отсутствовали отечественные учебники греческого и латинского языков.

2.7. Образование во второй половине XVI—XVII вв.

Обучение грамоте. К середине XVII в. невежество доходило до такой степени, что ни одной книги не могли напечатать, не наделав тьму ошибок. Между тем потребность в грамотных людях по мере социального развития, укрепления государственности, выхода на международную арену увеличивалась. Все активнее работала великокняжеская канцелярия. В суде росла роль письменных грамот.

Во второй половине XVI в. обозначился положительный поворот власти имущих к организации образования. Стоглавый собор (1551) постановил «учинить училища книжные» в домах священников, дьяконов и дьячков. В Москве и других исконно русских городах, в завоеванных Казани, Астрахани при монастырях поощрялось открытие школ грамоты.

Вплоть до конца XVI в. действовала система, при которой регулярная школа попадала в положение необязательной и обучение происходило по преимуществу в семье, будучи словесным по целям и содержанию. Воспитание и обучение осуществлялись родителями, в общении с наставниками (приходские священники, книжники-монахи).

Крупными образовательными центрами являлись монастыри: Андрониковский, Белозерский, Елизарьевский, Печерский, Троице-Сергиевский, Чудовский и др. В монастырях обучали чтению и церковному пению. Учили грамотные скитники. В крупных монастырях существовали своего рода училища. Обучение грамоте велось приходскими священниками при церквях и соборах, в артелях мирских книгописцев. Учителями были члены церковной общины (*причта*), а также *мастера грамоты*, учившие у себя на дому или ходившие по дворам. Это были мирские люди различных профессий: книжные писцы, иконописцы, государственные и площадные подьячие и пр. Значительная часть мастеров грамоты получали профессию по наследству. В сельской местности обучение производилось дьяками — мастерами грамоты. Грамотность позволяла включаться в общественную жизнь.

Цели приобретения грамотности понимались по-разному. Официальная церковь стремилась организовать обучение таким образом, чтобы ученик твердо усвоил постулаты православной веры: через обучение грамоты «да не знающие Бога сим Бога познают». Имея это в виду, митрополит Дмитрий Ростовский (1651—1709) составил новую редакцию житий святых (Четыи-Минеи) для домашнего чтения и обучения грамоте. По-своему понимали обучение грамоте еретики. Не отрицая первостепенности воспитания христианской добродетели («не удаляются от Бога»), не менее важным они считали расширение возможностей человека: «да искуснее будут человеки».

Школы предназначались мальчикам. Обучение грамоте начиналось приблизительно с семи лет: все сословия проходили одинаковый курс обучения. Освоив *азбуку* (позднее букварь), все, кто далее обучался грамоте, учились по *часовнику* (с середины XVII в. — часослову), а затем — по *псалтыри*. Методика была начетнической, сводившейся к многократному повторе-

нию учебного задания. При обучении чтению использовался буквослагательный метод. По азбуке заучивали буквы (трехкратное повторение букв алфавита должно было помочь их прочному усвоению), усваивали двух- и трехбуквенные слоги, слова и отдельные фразы. Далее читали тексты часослова и псалтыря.

После обучения чтению учились писать. Обучение проходило по азбукам-прописям. Обучение арифметике происходило с помощью «цифровых алфавитов». В их основе лежали знаки греческого 24-буквенного алфавита. Поскольку цифровых знаков было меньше, чем буквенных, ученикам приходилось преодолевать определенные трудности.

Во второй половине XVI в. появляются печатные учебники — азбуки. По печатным *евангелию учительному* и *азбукам* Федорова могли заниматься дети и взрослые. В учебниках Федорова в качестве дидактического материала использовались *Библия*, *Грамматика* Иоанна Дамаскина, азбуки мастеров грамоты. Набор книг для начального обучения в наиболее полном виде (для царских детей и знати) составляли *азбука*, *прописи*, *часовик*, *псалтырь учебный*, *Апостол*, *октоих*, печатные листы с картинками зверей, трав и пр.

Учебная литература позволяла приобретать навыки грамоты и получать уроки нравственности: «накормить алчущего, напоить жаждущего... нагих — оденем, недужных — посетим, в темницах сущих — войдем». Так обучение по азбуке и азбукам-прописям несло значительную воспитательную нагрузку. Прописи были учебниками житейской мудрости с наставлениями и увещеваниями: «чадо, буди скор на послушание, а ленив на глаголение (болтливость)».

Смута, семибоярщина, междоусобица в начале XVII в. замедлили переустройство образования. Народ оставался благочестивым, но неграмотным. Основная масса населения была невежественной. «...Не найдется и трети, которая знала бы Отче наш и Верую в Бога единого... (Народ) не знает ни школ, ни университетов. Одни священники наставляют юношество чтению и письму, чем немногие, впрочем, занимаются», — писал проживавший в те времена в Москве иностранец.

Впрочем, прогресс в обучении грамоте, безусловно, происходил. В Москве с 1647 по 1696 г. издано было свыше 300 тыс. азбук (букварей). В качестве учебных книг также использовались грамматики, псалтыри, учительские евангелия, книги религиозного содержания, как рукописные, так и печатные. В их основе лежали издания Федорова.

Самым образованным сословием оставалось духовенство. Поголовно грамотно было белое духовенство. Среди монахов процент грамотных составлял более 70 %. Росла грамотность высших слоев дворянства. Если в 30-х гг. XVII в. один из воевод не умел даже расписываться, то во второй половине столетия неграмотных или малограмотных воевод не встречалось. Из 49 бояр, подписавшихся под Соборным уложением (1649), только двое не поставили подпись собственноручно.

Растет число грамотного городского населения — приказных людей (дьяков и подьячих), единственным занятием которых являлась государева служба, где необходима была грамотность. К примеру, в приказах в 1626 г. насчитывалось 673 дьяка и подьячих, а в 1698 г. — 2750. Росла и грамотность остальных горожан. В 1686 г. до 23,6 % московского посадского люда были грамотны. Часто не просто грамотными, но и книжными людьми были торговые люди.

Крестьянство было наиболее многочисленным и наименее грамотным сословием. Государственные крестьяне по сравнению с крепостными дворянских вотчин не были сплошь неграмотны. Они не обходились без «ларца с письменными крепостями и кабалами». Но в массовой крестьянской среде в условиях усиления крепостничества грамотность и общая культура по сравнению с XIV—XVI вв. падают.

Ремесленное ученичество и профессиональное обучение. В XVII в. индивидуальные ремесленное ученичество и профессиональное обучение утрачивают свое первостепенное значение. На первый план выдвигается групповое обучение у мастера-ремесленника и при приказах. В Посольском приказе готовили для дипломатической службы и делопроизводства, в отдельных случаях учили иностранным языкам (польскому, татарскому). В Аптекарском приказе появились лекарские ученики. При Пушкарском приказе обучали «пушкарских и колокольных мастеров».

Повышенное образование. Среди московской знати со второй половины XVII в. намечается стремление дать наследникам повышенное образование, в первую очередь обучить иностранным языкам. Появилась потребность не только в русских, но и иностранных книгах. Новшества поддерживали далеко не все: «старые бояре из зависти, что молодежь получает такие дары, которые из пренебрежения не хотели брать сами». Многие представители служилого сословия не могли, да и не хотели учить детей чему-либо сверх чтения и письма.

Становление повышенного образования происходило при столкновении греческой (византийской) и латинской (запад-

ноевропейской) педагогических традиций. Греко-латинская образованность оказалась составной частью программы первых учебных заведений повышенного образования. Греческие книжники, выпускники и преподаватели Киевской коллегии выступают в Москве как учителя, сыграв заметную роль в становлении повышенного образования.

Важную роль в создании повышенного образования сыграли учебные заведения, появлявшиеся в Москве с середины XVII в. Одно из них — школа при Чудовом монастыре — была, по-видимому, открыта Арсением Греком в 1649 г. Школа просуществовала не более пяти лет; ее руководителя сослали по подозрению в неправоверии на Соловки. В том же 1649 г. окольничий, воспитатель царя Алексея Федор Ртищев (1625—1673) основал на свой счет *училище при Андреевском монастыре*. Руководителем училища стал Епифаний Славинецкий. Из Киевской лавры были выписаны до 30 ученых монахов-учителей. Сам Ртищев стал слушателем школы. К киевлянам присоединились некоторые московские ученые монахи и священники. В 1660-х гг. Симеон Полоцкий основал *школу Спасского монастыря*. После его смерти в 1686 г. школу возглавил Сильвестр Медведев. В греко-латинской школе обучались, например, присланные правительством молодые приказные. Обучали в первых школах повышенного образования греческой, латинской и славянской грамматикам, риторике, философии и другим «свободным» наукам. Первые заведения повышенного образования просуществовали очень короткое время. Но они пробили дорогу развитию такого образования.

Формируется учебная литература для образовательных заведений повышенного типа. То были книги К. Истомина, Е. Славинецкого, Г. Смотрицкого, С. Полоцкого, братьев Лихудов по славянской, латинской и греческой грамматике, где давались характеристики тогдашних наук. Некоторые авторы старались обеспечить наглядность и доступность преподавания. Например, Истомин излагал материал в живых и образных стихах: «риторика учение смыслов благих течение», «Америка часть четвертая, новая земля и знанию открыта».

Славяно-греко-латинская академия. В 1681 г. в Москве по инициативе царя Федора Алексеевича была основана первая государственная школа повышенного образования — Типографское училище. В 1684 г. в ней насчитывался 191 ученик, из которых 28 занимались греческим языком. В 1685 г. эти цифры выросли соответственно до 233 и 67. Греческий язык изучали в старшем классе: осваивали умения читать и понимать тексты, усердно прорабатывали грамматику. В 1687 г. Типографское

училище слилось со Славяно-греко-латинской академией.

Другим соучредителем академии была школа в Богоявленском монастыре, где с 1685 г. преподавали греческий, латинский и итальянский языки братья И. и С. Лихуды. В 1687 г. школа была переведена в новое специально отстроенное здание. К этому времени в ней насчитывалось около 80 учеников. После присоединения к ней учеников Типографского училища было основано учебное заведение нового типа — *Славяно-греко-латинская академия* (первоначальное название *Эллино-греческая академия*). Руководителями были назначены братья Лихуды. В академии было восемь основных классов и один подготовительный. Учение отдельных школяров растягивалось на 15—20 лет. Исключали из академии крайне редко.

Идею создания академии высказали в 1666-67 гг. С. Полоцкий и митрополит Паисий. Это мотивировалось необходимостью укреплять единство церкви, противостоять невежеству, в котором винили раскольников, а также потребностями в ликвидации упадка учения на «эллинском языке». План открытия высшего учебного заведения обсуждался в 1680 и 1682 гг. Смерть царя Федора Алексеевича и волнения стрельцов отодвинули на несколько лет реализацию плана.

Академия оказалась компромиссом греческого и латинского направлений. Учредители не были последовательны в своих педагогических намерениях. В Привилегиях (указе об открытии), с одной стороны, подчеркивалось, что академия создается, «дабы тьма невежества искоренилась», а с другой, исключалось любое свободомыслие среди учителей и учащихся: «от всяких еретиков и ересей... охранение». Привилегии определяли принципы деятельности академии как инструмента государственной образовательной политики по защите православия.

Преподавание в Славяно-греко-латинской академии поначалу велось на славянском, греческом и отчасти латинском языках. Программа напоминала курс западной латинской школы. Привилегии предусматривали преподавание гражданских (светских) и духовных наук: богословия, славянской грамматики, латыни и греческого языка, риторики, логики, физики, диалектики, философии, юриспруденции. Светские науки преподавались в духе схоластики. Вместе с тем обсуждались иные научные толкования. В споре между приверженцами бесконечной делимости (аристотелисты) и атомистики (зенонисты) наметился некий третий подход, который приближался к идее существования физического атома.

Деятельность Лихудов в академии длилась семь лет. Лихуды подготовили учеников, продолживших их дело: Ф. Ф. Поли-

карпова, Н. Головина, П. Рогова. Ученики переводили на русский язык труды братьев. В результате интриг противников латино-греческого образования Лихуды в 1694 г. были отправлены в отставку, а в 1698 г. заточены в Новоспасский монастырь. Тогда же в академии прекратилось вплоть до 1700 г. преподавание латыни. Программу стали строить на принципах, имевших в виду отказ от старорусского начетничества и латинской учености, ориентации на греко-русскую традицию в образовании.

Академия сыграла важную положительную роль в развитии просвещения. Как пишет русский историк С. Смирнов, благодаря академии «русские примирились с мыслью о пользе науки». Однако она так и не превратилась в подлинно научный центр университетского образования, встав на стражу национальной старины и православия против всяких иноземцев. Соединение славянской, эллинской и латинской традиций образования состоялось в виде умершей схоластики. Академия сделалась инструментом искоренения инакомыслия. Ей была предоставлена монополия на полноценное обучение. Семьи, заводившие без разрешения академии домашних учителей языков, подвергались угрозе конфискации имущества. По словам русского историка С. М. Соловьева, академия оказалась «страшным инквизиционным трибуналом». Образовательные задачи академии были сведены до минимума. В конце XVII в. ее роль как центра просвещения падает; многие преподаватели академии не справлялись со своим делом и предпочитали занятие «справщиков» в типографии.

В итоге в русском обществе на рубеже XVII—XVIII вв. обозначилась программа создания общеобразовательных церковных школ по иноземным образцам и при помощи иноземных учителей. В прошлое уходила традиция самообразования в стенах монастырей и обучения у частных учителей. Намечался путь к созданию системы регулярных учебных заведений.

Воздействие зарубежной образованности. В верхах русского общества созревало понимание, что собственными силами нельзя радикально улучшить состояние просвещения. Москва во второй половине XVI в. попыталась организовать посылку своих людей за границу для изучения латинского и греческого языков. Однако такая практика не прижилась.

Москва стала все чаще вызывать ученых греческих иноков, учителей из Киева. В Россию с Украины выезжали целыми монастырями. Митрополит Киевский в 1640 г. обратился к московскому правительству с просьбой «построить в Москве монастырь», где бы киевские старцы «учили детей боярского

и простого чина грамоте греческой и славянской». Распространяется изучение греческого и латинского языков. Побывавшие в это время в России путешественники свидетельствуют: «русское юношество начинают обучать греческому и латинскому языкам»; «четыре москвитян я знал, которые могут говорить по-латыни, учившись сему у польских наставников».

В течение второй половины XVI—XVII вв. воздействие зарубежной образованности становится все глубже. Ее носителями выступали толмачи при царском дворе (Степан Щирецкий, Богдан Лыков, Онисим Михайлов и др.). Наметился известный прогресс в овладении западной образованностью, главным образом среди духовного сословия. Возможность обучаться греческому и латинскому языкам была предоставлена боярским детям. Первая школа с западноевропейской программой, где обучали и латыни, открылась в Москве в конце XVI в. при лютеранской церкви немецкой слободы. Вполне вероятно, что в этой школе были и русские ученики.

Среди московской знати возникла мода на домашних учителей-иноземцев. Немало людей высшего московского класса стремились дать своим детям домашнее образование с учетом западной традиции. Пример подал царь Алексей Михайлович (1629—1676). Он не удовлетворился элементарным обучением, которое прошли его старшие сыновья Алексей и Федор у московского приказного учителя, и велел учить их латинскому и польскому языкам.

Знание греческого языка встречалось главным образом среди духовных лиц, латыни — прежде всего в светских верхах общества. Отдельные представители духовенства и знати общались к европейскому образованию. Так, владел, например, латынью князь А. М. Курбский. Бегло говорил по-латыни, знал и польский, немецкий языки, математику боярин А. Л. Ордин-Нащокин (1605—1680). Благодаря природному уму и образованности Ордин-Нащокин прошел путь от провинциального дворянина до главы посольского приказа при царе Алексее Михайловиче. Отличался умом и образованностью князь В. В. Голицын (1643—1714), владевший польским и латынью. У Голицына имелась довольно обширная библиотека.

Литература

1. Аввакум. Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения. — Иркутск, 1979.
2. Антология гуманной педагогики. Сергей Радонежский. — М., 2000.

3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. — М., 1985.
4. Домострой. — М., 1990.
5. Джурицкий, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джурицкий. — М., 2003, 2004.
6. Джурицкий, А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. — М., 1999, 2000.
7. Джурицкий, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джурицкий. — М., 2000.
8. Егоров, С. Ф. Неизвестное об известном / С. Ф. Егоров // Педагогика. — 2008. — № 2.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII в. — М., 1989.
10. Просвещение и педагогическая мысль древней Руси. — М., 1983.
11. Полоцкий, Симеон. Избранные сочинения / Симеон Полоцкий. — М., 1953.
12. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. — М., 1986.
13. Шпет, Г. Г. Очерк развития русской философии. — Ч. I: Сочинения / Г. Г. Шпет. — М., 1989.
14. Экономцев, И. Н. Предыстория создания Московской Академии и ее первоначальный период, связанный с деятельностью братьев Лихудов. Православие, Византия, Россия: сборник статей // И. Н. Экономцев. — М., 1992. — С. 46–112.

Глава 3

Педагогика и школа XVIII в.

Страсть этого года — писать о воспитании... формировании идеального человека и достойного гражданина.

Екатерина II (1729–1796)

3.1. Общая характеристика

1700-е годы — переломные в истории отечественной педагогической мысли. Российская империя пережила реформы воспитания и образования, которые были вызваны важными социально-экономическими изменениями: политическое лидерство дворянства, укрепление позиций купечества и промышленников, складывание режима абсолютизма, трансформация чиновничьего аппарата, создание новой армии и пр. Не менее важные сдвиги произошли в культуре, мощный импульс которым был дан в царствование Петра I (1689–1725): появились первая газета и музей, построен тщательно спланированный Петербург, проводятся ассамблеи, работают художники-портретисты. Объективно требовалась масса грамотных чиновников, офицеров, технической интеллигенции, ученых, педагогов. Вряд ли самодержавие заботилось о просвещении и науках из любви к образованию. Скорее, речь шла об удовлетворении практических нужд в грамотных специалистах.

Преобразовательное движение XVIII в. вызвало заметные изменения в традициях воспитания и обучения. Существенно поколеблены были устои домашнего книжного воспитания. Ослабляется влияние церковной педагогической мысли. Прежде сравнительно единая в силу ее монополии педагогика стала развиваться в русле двух потоков — светского и религиозного. Православная педагогическая мысль продолжала тем не менее оставаться составляющей духовной жизни народа и находила питательную среду особенно в патриархальном укладе жизни и воспитания.

Произошел стремительный поворот от устоявшихся педагогических воззрений к европейским идеям Возрождения и Про-

свещения. Этот процесс оказался противоречивым. Влияние Просвещения не водворило в обществе сколько-нибудь систематического внимания к естественнонаучному образованию. Однако оно оказалось созвучно намерениям перестройки обучения и воспитания.

Новое в воспитании и обучении приживалось весьма болезненно. Шла ломка прежних, в том числе и позитивных, педагогических традиций. Грамотность и образованность насаждались не только путем расширения сети учебных заведений, но просто варварскими способами. Реформы по своим социальным и педагогическим последствиям были неоднозначными. Русское образованное общество, расставшись с идеалами «Домостроя», в значительной мере утратило и корневые нравственные ориентиры. Российский писатель и ученый Н. М. Карамзин так оценивал подобную ситуацию: «У нас были академии, высшие училища, народные училища, умные министры, приятные светские люди, герои, прекрасное войско, знаменитый флот... — не было хорошего воспитания, твердых правил и нравственности в гражданской жизни».

Как бы то ни было, в стране существенно переменялся умственный настрой. Наметился переход от сословного общества к гражданскому, в общеевропейскую жизнь. Россия, сохраняя самобытность, в то же время вступила на дорогу Просвещения, что выразилось в усилении внимания к отдельной личности.

Интерес к человеческой личности, строго говоря, не был привилегией педагогики XVIII в. И ранее в центре русских мыслителей также стоял человек, но это была в первую очередь социально значимая фигура (князь, полководец, иерарх церкви) с набором обязательных качеств характера: ум, благочестие, доброта или, напротив, несправедливость, глупость и пр. Новая педагогика искала пути воспитания отдельных людей — типичных представителей своих социальных групп — светских, открытых, способных найти место в сложных жизненных обстоятельствах.

Образование стало рассматриваться одним из основных путей карьеры. Так, в одном из указов Петра I подчеркивалось, что дворяне, обделенные отцовской недвижимостью, будут «хлеба своего искать службою, учением, торгами и прочим».

XVIII столетие — эпоха возникновения национальной школьной системы. Россия к концу XVII в. не располагала системой регулярных учебных заведений. На протяжении 1700-х годов она была создана, что означало завершение эпохи господства старорусского иррегулярного воспитания и обучения, главенства семейно-домашнего обучения. Появилась особая со-

циальная группа, профессионально занимавшаяся умственным трудом и педагогической деятельностью.

История школы и педагогической мысли Российской империи XVIII в. состоит из двух периодов: первой и второй половины столетия, когда произошли существенные изменения в школьном деле, трактовке вопросов воспитания и образования. Периодом наивысшего развития образования в России XVIII в. оказалось царствование Екатерины II (1762—1796), когда впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность.

3.2. Реформаторы образования Петровской эпохи

В Петровскую эпоху укрепилось понимание необходимости регулярного светского государственного воспитания и обучения. Один из первых соответствующих планов был представлен родственником Петра I Федором Салтыковым (ум. 1715). В его Пропозициях (1712) предлагалось учредить в каждой губернии в зданиях монастырей академии. В качестве учителей приглашать «сведущих лиц и иностранцев». Проектируемые академии напоминали западноевропейские учебные заведения — дворцовые школы. Кроме общеобразовательных дисциплин (грамматики, риторики, поэтики, философии, истории, географии, математики, физики), в программы включались научно-технические знания (механика, фортификация, архитектура и пр.). Также предусматривались уроки танцев, фехтования, верховой езды. Кроме того, Салтыков предлагал создать в каждой губернии по две женские школы.

Один из зачинателей русского Просвещения, участник школьных реформ *Василий Никитич Татищев* (1686—1750), открывший несколько горнозаводских школ, изложил в рационалистическом духе идеи воспитания и обучения в ряде сочинений, прежде всего, «*Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ*» (1733). «Главной наукой» Татищев считал такую, «чтоб человек мог себя познать». Он приходит к заключению о том, что воспитание и обучение должны соответствовать возрасту человека: подобно тому, как исторически обогащаются знания человечества, так и совершенствуются с возрастом персональные знания. Основная цель «Разговора» — доказать необходимость отправки молодых людей за границу для обучения нужным и полезным наукам. «Желание и надежда» на учрежденные Петром школы оказались, по наблюдению Татищева, обманутыми. Он предлагает создавать новые училища и исправлять старые. Разработанная Татищевым

программа дворянского воспитания предусматривала обучение светским наукам и религии. Он выдвинул план открытия академий или университетов, гимназий и академий ремесел. Татищев обосновывал идею, что педагог должен не только знать свой предмет, но и уметь обучать. Он помышлял о том, чтобы дать человеку знание того, «что ему полезно и нужно и что вредно и непотребно». Соответственно науки делились на нужные (домоводство, мораль, религия и др.), полезные (письмо, красноречие, иностранные языки, математика, естественные науки), щегольские (поэзия, музыка, верховая езда, танцы), любопытные (астрология, алхимия) и вредные (ворожба, чернокнижие и пр.).

На позициях критического, рационалистического видения мира стоял крупный просветитель Петровской эпохи Феофан Прокопович (1681–1736). Деятельный участник школьных реформ, сторонник светского образования, европейски образованный, Прокопович в своих проектах использовал зарубежный опыт преподавания западноевропейского круга наук, педагогики иезуитов. В книге-букваре *«Первое учение отрокам»* Прокопович давал педагогические рекомендации и советы родителям и воспитателям, подчеркивая важность воспитания для судьбы человека («каков кто отрок есть, таков и муж будет»).

Иначе трактовал западноевропейскую педагогическую традицию Иван Тихонович Посошков (1653–1726). Свои взгляды И. Т. Посошков изложил в трактате *«Завещание отеческое»* (1705). В этом труде причудливо уживались старорусский консерватизм (враждебность к иноземцам, инакомыслию) и горячая поддержка просветительских реформ Петра. Посошков предложил куда более обширную программу образования по сравнению с той, которая была принята в Московской Руси: славянский язык, письмо, грамматика, арифметика, латинский и греческий языки, ремесла («художества»). Посошков помышлял об организации повсеместного женского образования, всеобщего начального обучения крестьян («нужно так устроить, чтобы и в малой деревне не было безграмотного человека»).

Свой проект школьной реформы представил Петру I немецкий ученый и философ Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646–1716). План Лейбница носил отчетливо практическую направленность (на первом месте стояли физико-математические науки). Главным его отличием было положение об обучении на основе энциклопедических программ.

3.3. Педагогическая мысль второй половины XVIII в.

В умах русского образованного общества Екатерининской эпохи произошла «перегонка» различных и противоречивых влияний: сословной морали, религиозности, робкой идеализация древнерусской жизни, зачатков антикрепостнических настроений и рационализма Просвещения. Государственные мужи, ученые, педагоги приняли живое участие в обсуждении вопросов воспитания и образования в рамках европейского Просвещения.

Постоянный интерес к проблемам воспитания и образования проявляла Екатерина II. Вниманием императрицы пользовались идеи европейского Возрождения и Просвещения. Екатерина стремилась использовать достижения педагогической мысли Европы при реализации своих проектов. Она внимательно изучала *«Мысли о воспитании»* Дж. Локка, педагогические эссе М. Монтеня, труды Ф. Фенелона, Ж.-Ж. Руссо. Задумав реформу школьной системы, Екатерина обратилась к Д. Дидро, который составил План Университета для России. В 1770-х гг. Екатерина особо интересовалась педагогической деятельностью И. Б. Базедова.

Педагогические пристрастия Екатерины не были последовательными. Императрица, демонстрируя приверженность педагогическим идеям французского Просвещения, однако резко осудила роман Ж.-Ж. Руссо *«Эмиль, или О воспитании»* («не так думали в наше старое доброе время»). Когда требовалось выбирать между идеалами Просвещения и опасностью для трона, Екатерина не колебалась. Свидетельство этому — судьбы русских просветителей Н. Новикова и А. Радищева. Первый по подозрению в масонском заговоре против императрицы был брошен в Шлиссельбургскую крепость. Второй за то, что дерзнул публично осудить самодержавие, был отправлен в ссылку в Сибирь.

Ведущими научными центрами педагогической мысли оказались Московский университет и Петербургская академия наук. Профессора Московского университета и академии наук публиковали русские переводы педагогических трудов Дж. Локка, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо. Они были авторами пособий для школ и домашних учителей, а также проектов школьных реформ. Ими была создана оригинальная учебная литература по различным отраслям знаний (русскому языку, математике, географии, естествознанию и пр.). В трудах Московского университета и Петербургской Академии наук (*«О пользе наук»* А. Н. Поповского, *«Слово о понятиях*

человеческих» Д. С. Аничкова, «О смысле слова «воспитание» Е. Р. Дашковой, «О воспитании» А. А. Прокопович-Антонского, «Историческое известие о нравственном воспитании» В. В. Крестинина, «О пользе нравоучения при воспитании юношества» Е. Б. Сырейщикова, «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению» Х. А. Чеботарева, «Слово о пользе нравственного просвещения» М. М. Снегирева) поставлены вопросы нравственного, умственного и физического воспитания, подчеркнута целесообразность использования западного педагогического опыта и русских национальных педагогических традиций. Так, Х. А. Чеботарев говорит о трех путях к «храму истинного учения»: систематичности образования («порядка учения»); наличии хороших учителей (искусных в том, чему учить других принимают); чтении книг (при соблюдении определенных правил — начиная с краткой истории наук, изучения наилучшей литературы).

Своеобразным манифестом русской педагогики стал коллективный трактат профессоров Московского университета «Способ учения» (1771). В трактате сформулированы важные дидактические идеи об активном и сознательном обучении. Авторы провозглашают идеи развития национальной системы образования, общественного воспитания, изучения и использования западной педагогики с соблюдением собственных традиций. Русские просветители, включившись в общеевропейскую полемику о воспитании, высказывали оригинальные суждения. В трактате прокламируется идея свободного развития личности. Авторы отвергли тезис о преимущественном «естественном воспитании» Ж.-Ж. Руссо и настаивали на приоритете общественного воспитания. Вместе с тем они не разделяли и мнения К. Гельвеция о всеобщем социальном воздействии и ничтожной роли наследственности в воспитании.

Свой след в истории русского Просвещения оставили Н. И. Новиков и А. Н. Радищев.

Журналист, публицист, издатель Николай Иванович Новиков (1744–1818) говорил о том, что Россия нуждается в общедоступном образовании. Он финансировал две частные школы, поездки молодых людей за рубеж для получения образования. Свои педагогические взгляды просветитель изложил в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783). Воспитание должно было содействовать формированию человека и гражданина: «...дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами». Автор трактата определено несколько главных направлений воспитания: телесное (физическое), нравственное и умственное. Новиков проповедо-

вал нравственное самосовершенствование, рассуждал о нравственности как «склонности делать добро», «искусстве сдерживать свои страсти в равновесии», считая, что этому «паче всего должно научать юношество». Подобное воспитание надлежит осуществлять «пастырям и учителям церковным» путем нравов и практических наставлений, писал Новиков.

Александр Николаевич Радищев (1749–1802), подобно Руссо, поклонником которого он был, связывал прогресс в воспитании с общественным переустройством на началах справедливости и народного счастья. Радищев настаивал на гражданском воспитании, формировании «сынов отечества». Он требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным для дворян и крестьян.

Особую роль в реформах образования и воспитания в XVIII в. сыграл великий русский ученый-энциклопедист Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765). Размышляя о «приращении общей пользы» для России, Ломоносов в качестве одного из главных своих замыслов называет «об исправлении нравов и большем народа просвещении». Он «от искреннего сердца» желал просвещения России: «...чтобы по мере обширного сего государства высокие науки в нем распространялись и чтобы в сынах российских к оным охота и ревность равномерно умножились». Ломоносов верил, что просвещение приведет к появлению отечественных ученых, ничем не уступающих зарубежным: «...может собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов российская земля рождать».

Ломоносов был инициатором демократизации состава учащихся гимназии при Академии наук. Ученый ввел в число обязательных предметов гимназического образования химию и астрономию. Создатель нормативного русского языка на основе московского и южнорусского говоров, он первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Им разработаны Регламенты для учителей и учеников гимназий, где рекомендовалось сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение. Им выдвинут принцип научности в обучении.

Вместе с И. И. Шуваловым Ломоносов был инициатором учреждения Московского университета. Став «интеллектуальным отцом» университета, Ломоносов определил его развитие в прямом соответствии с достижениями европейской научной и философской мысли.

Православная педагогика. Во второй половине XVIII в. место православной педагогики как главной идейной основы воспитания и обучения заняла государственная педагогика. Прежде почти безраздельная владычица в педагогическом

движении России церковная православная педагогика как бы ушла в тень. Но это не значило, что развитие ее приостановилось. Свидетельство этого, например, просветительская деятельность Тихона Задонского (1724–1783). Святитель Тихон осознавал важность правильного воспитания, полагая, что детский возраст является критическим в духовном становлении — «незлобивый, наиболее приятен к восприятию добра и зла». Предназначение воспитания ставилось в зависимость от основной жизненной цели — спасения души. Воспитание должно было вести к этой стоящей за пределами земного существования цели и основываться на стремлении к нравственному совершенству. Высшей формой интеллектуальной жизни утверждалось богопознание. Изучение «видимого мира» рассматривалось средством нравственного религиозного воспитания. При размышлении над вопросом, как учить, Тихон полагал, что следует от познания окружающего мира переходить к познанию Бога: «От всякого случая и всякого видимого создания к невидимым можно суждение обращать ...и духовно пользоваться». О способе такого познания подробно говорится в работе святителя Тихона «*Сокровище духовное, от мира собираемое*». В ней оговорены несколько условий эффективного воспитания и обучения: истинность знания («чистый, незамутненный источник, из которого черпается религиозное знание»); организованность педагогического процесса («надежное и непогрешимое средство, благодаря которому оно (знание) получается»); учет окружающей природной и общественной среды («правильная и неложная среда и сфера деятельности, среди которой человек живет и строит свое спасение»).

3.4. Образовательные проекты Екатерининской эпохи

В истории школьных проектовЕкатерининской эпохи просматриваются два этапа. На первом этапе (1760-е гг.) заметно влияние французской педагогической традиции. На втором (с начала 1780-х гг.) — германского школьно-педагогического опыта.

В 1763 г. Екатерина назначила своим главным советником по вопросам образования Ивана Ивановича Бецкого (1704–1795). Бецкой был хорошо знаком с педагогическими идеями Запада. Он составил доклады и уставы, прежде всего «*Генеральный план воспитательного дома*» (1764) и «*Краткое наставление... о воспитании детей*», где в трактовке вопросов физического, умственного и нравственного воспитания идет вслед

за Руссо и Локком. Бецкому принадлежат проекты воспитания «новой породы» «идеальных дворян». Бецкой ставил цель — «преодолеть суеверие веков, дать народу ...новое воспитание и, так сказать, новое порождение». Осудив результаты прежних реформ образования, он видел причины неудач в том, что их инициаторы «заботились только об украшении и просвещении разума науками», забывая, что «тому, кто не воспитан в добродетелях, просвещение только вредит». По суждениям Бецкого, «корень всему злу и добру воспитание». Предлагалось воспитать «новую породу, или новых отцов и матерей». Утверждалось, что правильное воспитание возможно лишь при отделении детей от пагубного влияния общества и семьи, создании закрытых «воспитательных училищ». Бецкой перечислял несколько добродетелей, о воспитании которых следовало заботиться прежде всего: страх божий, трудолюбие, учтивость, благопристойность, «соболезнование о бедных», знание правил семейной жизни, «отвращение от всяких продерзостей», опрятность.

Кроме планов Бецкого, в 1760-х гг. были выдвинуты еще несколько проектов: об учреждении разных училищ (1764), организации государственных гимназий (1767), комиссии об училищах (1768) и др.

Профессор Московского университета *Фридрих Вильгельм Дильтей* составил план учреждения системы *начальных (тривиальных)* училищ, гимназий, университетов и заведений для подготовки из представителей крепостного сословия воспитателей для дворянских детей (*рабские или дядские школы*). Предусматривалось создать две дядские школы — в Москве и Петербурге, более двадцати тривиальных школ для дворянства и свободных сословий, где готовили бы для поступления в гимназию, девять четырехлетних гимназий для дворян и свободных разночинцев, два новых университета.

В проекте государственных гимназий или детских воспитательных академий, представленном в 1767 г. *Комиссией для составления плана учебной реформы*, предусматривалась организация закрытых казенных учебных заведений для детей с пяти-шестилетнего возраста до 18 лет «без различия звания» (исключая крепостных). Задумывалось открыть *гимназии четырех типов: общеобразовательные, гражданские, военные и купеческие*. Во всех типах гимназий предлагалось обращать особое внимание на изучение торговли и промышленности, иностранных языков. Предусматривалось также введение для мальчиков обязательного начального обучения.

Несколько проектов подготовила созданная в 1768 г. *Частная комиссия об училищах*: 1) о низших деревенских училищах;

2) о низших городских училищах; 3) о средних училищах; 4) об училищах для иноверцев. Планировалось в селах и больших деревнях повсеместно учреждать начальные школы — *низшие деревенские училища*; здания строить на средства прихожан; учителей набирать из местных священников; труд учителей оплачивать натурой и деньгами за счет родителей. Школы предназначались для мальчиков. По желанию родителей в школы могли принимать девочек и учить их бесплатно. Обязательными предметами должны были стать религия и чтение. *Низшие городские училища* также устраивались на средства горожан. Школы предназначались для мальчиков и девочек. В программу входили религия, чтение и письмо. *Училища для иноверцев* должно было посещать население восточных окраин. Программы планировались аналогичные программам училищ двух первых типов. Предлагалось учителями делать представителей соответствующих конфессий; обучение вести на родном для «иноверцев» языке.

Проекты 1760-х гг. об общественной системе образования, об учреждении и государственной поддержке городских и сельских школ остались не осуществленными из-за отсутствия средств. Интерес правительства к школьной реформе притупили крестьянское восстание и войны, которые Россия вела в 1768–1774 гг. Но к началу 1780-х гг. вопрос о школьной реформе вновь приобрел актуальность.

В 1782 г. Екатерина назначила Комиссию по учреждению народных училищ. В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в Уставе народным училищам Российской империи (1786). В разработке документов активное участие принял сербохорватский мыслитель и педагог Федор Иванович Янкович де Мариево (1741–1814). Вместе с ним трудились племянник Ломоносова М. Е. Головин (1756–1790), выпускник Петербургского университета Ф. В. Зуев (1754–1794), профессор Московского университета Е. Б. Сырейщиков (ум. 1790) и др.

Устав провозглашал воспитание как «единое средство» общественного блага. В документе утверждалось, что воспитание следует начинать с «малолетства», чтобы «семена нужных и полезных знаний в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили». Составители «Устава» положительно решили чрезвычайно важный вопрос о преподавании на «природном», то есть русском, языке.

3.5. Петровские реформы образования

В конце XVII — начале XVIII в. Россия пересматривает курс развития, в том числе в сфере образования, равняясь на западный опыт. По сути, происходил поворот к школе и педагогике Нового времени.

Ярким примером служит воспитание и обучение юного Петра I (1672–1725). До десяти лет будущий государь воспитывался даже более по-старому, чем его старшие братья и отец. Его первый воспитатель — боярин Ф. П. Соковнин был убежденным старовером. Другой первый учитель — подьячий Никита Зотов обучал воспитанника грамоте, прошел с ним азбуку, часослов, псалтырь, Евангелие и Апостол, уроки русской истории. С 1683 г. начинается самообразование и иная выучка юного Петра. Под руководством иностранцев он учился математике, артиллерии, геометрии, фортификации, баллистике, кораблестроению. Тогда же Петр овладевает немецким и голландским языками.

Петр и его сподвижники предприняли попытку направить страну по общеевропейскому пути. Если ранее основным проводником просвещения было духовенство, то теперь главным орудием преобразований становится дворянство. Законом 1714 г. Петр I установил обязательное обучение для дворян: дворянин-подросток не мог жениться, пока не получал свидетельства об окончании курса в элементарной школе. Было заведено посылать за границу молодых людей (обычно дворян) для обучения корабельному и мануфактурному делу, военным наукам. По главным промышленным городам Европы были рассеяны десятки русских учеников. Многие молодые дворяне, а также прошедшие отбор сыновья купцов и крестьян вполне успешно осваивали заморские науки. Обязательное обучение не только давало дворянству некий запас научных знаний, но приучало к образованию, будило интерес к знаниям.

В России появились государственные школы различных типов. Реформа была одним из направлений преобразований Петра I. Школы отличались практической направленностью и в то же время не были узкопрофессиональными. В них не только готовили моряков, мастеровых, строителей, писарей и пр., но и давали общее образование (русский и иностранные языки, арифметика, философия, политика и пр.). По преимуществу создавались дворянские учебные заведения (для «знатных особ и детей»). Но такой сословный принцип нередко нарушался, так что в новых учебных заведениях оказывались представители и других социальных слоев.

Первым из созданных при Петре I учебных заведений была учрежденная в Москве *школа математических и навигацких наук* в Сухаревой башне (1701). Фактически всей учебной деятельностью школы руководил *Леонтий Филиппович Магницкий* (1669–1739). Директором назначили *Генри* (Андрея Даниловича) *Фарварсона* — профессора Абердинского университета (Англия). С ним приехали еще два преподавателя. В учебную программу входили арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, астрономия, математическая география. До того как приступить к изучению этой программы, учащиеся могли пройти два начальных класса (*русская школа и цифирная школа*), где учили читать, писать (на основе гражданского алфавита) и считать. По штату в школе могло обучаться до 500 человек. Возраст учащихся — от двенадцати до двадцати лет. Выпускали из школы по мере завершения подготовки или по запросам ведомств. Готовили моряков, инженеров, артиллеристов, служилых людей. Ученики получали кормовые деньги, жили при школе или в наемных квартирах, которые снимали. За прогулы учащимся грозил немалый штраф. За побег из школы полагалась смертная казнь.

В 1715 г. старшие классы школы математических и навигацких наук были переведены в Петербург. На этой базе была организована *Морская академия* — военно-учебное заведение, где готовили к морской службе. По образцу навигацкой школы в Москве в 1712 г. были учреждены еще две школы — инженерная и артиллерийская.

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была создана хирургическая школа, рассчитанная на 50 учащихся. С 1721 г. при сибирских заводах стали создавать горные училища.

Для специальной подготовки специалистов по иностранным языкам в Москве на Покровке было учреждено учебное заведение, которым руководил пастор *Эрнст Глюк* (ум. 1705). Детей бояр, служилых и торговых людей обучали греческому, латинскому, итальянскому, французскому, немецкому и шведскому языкам. Обучение языкам занимало три четверти учебного времени. Остальное время отводилось на преподавание философии, истории, арифметики, географии. Учились до 50 школьников. Обучали бесплатно. Учредителем были разработаны пособия по русской грамматике, географии, лютеранский катехизис, молитвенник в стихах. Использовался *«Мир в картинках»* Я. А. Коменского. Школа действовала десять лет (1705–1715). После ее закрытия в Москве единственным учебным заведением повышенного образования осталась Славяно-греко-латинская академия, в которой в 1716 г. училось до 400 студентов.

В 1714 г. было положено начало созданию элементарных школ с математическим уклоном (цифирные школы). В них обучали арифметике и отчасти геометрии. Ученикам запрещалось жениться до тех пор, пока те не выучатся цифири. В качестве учителей цифирных школ в каждую губернию было послано по два выпускника Московской навигацкой школы и Морской академии. К 1716 г. цифирные школы существовали в 12 городах, к 1722 г. — в 42 городах. В дальнейшем созданные как заведения для дворян и служилых людей, цифирные школы постепенно пришли в упадок. Многие дворяне и приказные не хотели посылать туда своих сыновей. Детей забирали насильно. В 1744 г. некоторые цифирные школы были присоединены к полковым гарнизонным школам.

Указами 1721 г. было введено обязательное духовное обучение для дьяков и подьячих, детей из церковного сословия. Согласно указу, те, кто уклонялся от такого обучения, не допускались к духовной и светской деятельности и могли идти только в солдаты.

Ученики из духовного сословия уходили в цифирные и церковные архиерейские школы. В конечном счете цифирные школы слились с архиерейскими. Деятельность архиерейских школ определялась Духовным регламентом (1721), который составил Феофан Прокопович. В регламенте, который современники оценили как «гимн просвещению», излагалась новая программа школьного обучения. Предписывалось открывать учебные заведения для детей духовенства при домах архиереев. Отличительной чертой архиерейских школ было сочетание светской программы с религиозной. В них готовили священнослужителей. Обучали начаткам религии, письму, чтению, арифметике, геометрии.

В регламенте предусматривалось создать академии с семинариумами — восьмилетних духовных учебных заведений. Они были закрытыми учреждениями: семинаристов не отпускали к родным, «пока не обвыкнут» к школьной жизни. За проступки секли не только семинаристов, но и учителей. Семинариумы замыслились как общеобразовательные гуманитарные заведения. В программу входили латинский язык, грамматика, история и география, арифметика и геометрия, логика или диалектика, риторика, физика, политика и богословие. Греческий язык преподавался в минимальном объеме. Богословие преподавали два последних года. Регламент предусматривал использование целесообразных дидактических приемов: ознакомление учащихся с общей характеристикой той или иной дисциплины в начале ее преподавания, установление межпредметных связей, например

географии и истории («историю честь без ведения географского есть как бы с завязанными глазами по улице ходить») и пр. В отличие от старорусского аскетического воспитания предусматривались систематические «игры телодвижные», постановка «акций и комедий», музыка во время праздничных трапез и др. У учителей были помощники из семинаристов, например авдиторы, занимавшиеся репетиторством отстававших товарищей.

Общее число духовных школ, открытых в 1721–1725 гг., не превышало пятидесяти. Хотя сыновей священников обязывали посещать архиерейские школы, духовное сословие избегало обучать в них своих детей, так как не принимало светской направленности программы обучения.

В созданных в начале XVIII в. учебных заведениях обучали на русском языке. Была усовершенствована азбука, чтобы облегчить усвоение родного языка. Использовались пособия зарубежных и отечественных авторов. Вместо *часослова* и *псалтыря* часто учили по *букварю* Ф. Поликарпова (1701), книгам Ф. Прокоповича «*Юности честное зерцало*» и «*Первое поучение отрокам*». Учебные пособия вводили латинский и греческий шрифты (для будущих переводчиков), содержали сравнения славянского, греческого и латинского языков, материал на общественно-бытовые, нравственные темы и пр. Популярностью пользовалась «*Арифметика*» Л. Ф. Магницкого — учебник, который был главным учебным пособием по математике до середины XVIII в.

Петровские реформы образования и воспитания вызывали глухое и явное недовольство, которое подавлялось жестко и беспощадно. Недовольных не устраивало, например, разрушение традиций домашнего семейного воспитания. Новые гражданские учебные заведения брали на себя не только функции образования, но и воспитания.

Возникновение в Петровскую эпоху новых типов школ было важным этапом в организации национальной системы образования. Был заложен фундамент для построения школьного дела на новых началах.

3.6. Образование во второй четверти XVIII в.

Со смертью Петра I, во второй четверти XVIII в., реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, Морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Вместе с тем часть учебных заведений, созданных в Петровское время, успешно развивалась. Например, расшири-

лась сеть семинариумов: к 1764 г. насчитывалось до 26 таких школ с шестью тысячами учеников.

В первой половине XVIII в. Славяно-греко-латинская академия — оплот греко-латинской образованности, вступает в новый период своего развития. Академия становится исключительно духовно-учебным учреждением. Усиливается преподавание русского и греческого языков; вводится преподавание древнееврейского и новых языков, а также целого ряда образовательных предметов (философия, история, медицина).

Помимо Московской, ко второй половине XVIII в. были созданы Духовные академии в Петербурге, Киеве и Казани. Эти заведения вплоть до первой четверти XIX в. были фактически основными поставщиками русских профессоров и ученых. Постепенно, однако, Духовные академии перестают удовлетворять требования нового времени. Их место занимают светские научные и высшие учебные заведения академического, университетского типа.

В конце 1725 г. в Петербурге был создан важный научно-просветительский центр — *Академия наук*. В ее состав входили университет и гимназия. В 1731 г. в Петербурге было учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для знати — Корпус кадет. В нем готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников. К 1762 г. в кадетском корпусе насчитывалось до 600 учеников. Другим привилегированным дворянским учебным заведением явился основанный в 1759 г. при императрице Елизавете *Пажеский корпус* в Петербурге.

К середине XVIII в. наиболее приметным событием в развитии среднего и высшего образования стало открытие в 1755 г. *Московского университета* и университетских гимназий. Номинально университет был доступен всем сословиям, но фактически предназначался для детей дворян. Вначале в нем было три факультета: юридический, философский и медицинский. Первые студенты были набраны из духовных семинарий. Дворяне избегали посылать своих отпрысков в бессословный университет.

Основной и едва ли не единственной заботой государства являлась организация обучения дворянства. Остальные сословия, прежде всего крестьяне, оказались вне поля зрения правительства. Многие дворяне тяготились введенной Петром I повинностью отдавать своих сыновей в регулярные учебные заведения. В 1737 г. был издан закон, освободивший дворян от этой обязанности и предоставивший им право на домашнее обучение.

3.7. Образование в Екатерининскую эпоху

Приоритетом образования во второй половине XVIII в. оставалось удовлетворение культурно-образовательных запросов дворянства. Избавившись от обязательной службы, дворянство стремилось заполнить досуг приобщением к культурным достижениям Европы. Усилилась тяга к новому западному образованию. Угасает ранее престижное греко-латинское образование. По свидетельству служившего в России в 1781–1783 гг. американского дипломата, в Петербурге «не нашлось скольконибудь хорошего места для изучения латинского и греческого языков».

Если при Петре I царила обязательная («указная») программа, согласно которой дворянам следовало приобретать известные научно-технические знания, то теперь в соответствующих школах учились лишь дети мелкопоместных дворян. Знать предпочитала учиться светским манерам, наслаждаться театром и иными искусствами.

Подобный поворот отрицательно повлиял на состояние учебных заведений, во главе которых стояли Петербургский и Московский университеты. М. В. Ломоносов свидетельствует, что в Петербургском академическом университете «ни образа, ни подобия университетского не видно». Профессора обычно не читали лекций, студентов как рекрутов набирали из других учебных заведений; новобранцы чаще всего «оказывались не в хорошем состоянии принимать от профессоров лекции». Сходная картина наблюдалась в Московском университете. При открытии в нем числилось 100 студентов; спустя 30 лет — лишь 8. Занятия в среднем проходили 100 дней в году.

В университетах тем не менее не замерла преподавательская деятельность. К чтению лекций привлекались иностранные и отечественные профессора. Среди последних — математик С. Н. Котельников, анатом А. П. Протасов, астроном Н. В. Попов.

Заметные успехи делали специальные военно-учебные заведения — сухопутный и морской кадетские корпуса. Уставом 1766 г. программа обучения в кадетском корпусе делилась на три группы наук: 1) руководствующие к познанию предметов, нужных гражданскому званию; 2) полезные или художественные; 3) «руководствующие к познанию прочих искусств». К первой группе относились нравоучение, юриспруденция, экономия. Ко второй — общая и экспериментальная физика, астрономия, общая география, навигация, естествознание, воинские науки, рисование, гравирование, архитектура, музыка,

танцы, фехтование, скульптура. К третьей — логика, математика, красноречие, физика, священная и светская мировая история, география, хронология, латинский и французский языки, механика. Столь обширная программа реализовывалась лишь отчасти. Весьма значительное количество часов приходилось на французский язык.

Несколько учебно-воспитательных учреждений были открыты по предложениям Бецкого: воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств (1764) и Академии наук (1765), институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт) (1764), коммерческое училище в Москве (1772). При основании Смольного института для девушек из дворянских семей был использован французский культурно-просветительский опыт. В институте существовали общая программа (русский язык, география, история, арифметика, иностранные языки), а также курсы домоводства для менее родовитых учениц и курсы политеса для смолянок из знатных семей. По сути, Смольный институт оказался первым государственным средним женским учебным заведением в Европе.

Согласно Уставу 1786 г., в городах открывались *малые* и главные *народные училища*. Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля церкви. Из училищ были устранены официальные представители церкви. Преподавание (в том числе катехизиса и священной истории) поручалось гражданским учителям. Школами могли пользоваться средние слои городского населения. Училища содержались на средства городских самоуправлений. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и считать, знающих основы православия и правила поведения. Училища были рассчитаны на два года обучения. Обучали чтению, письму, нумерации, священной истории, катехизису, началкам гражданского поведения, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию. Главным училищам надлежало давать более широкую подготовку на многопредметной основе. Обучение длилось пять лет. Помимо программы малого училища, в курс входили евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих — латинский и живые иностранные языки: татарский, персидский, китайский. Преподавание западноевропейских языков не предусматривалось. В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование.

Устав 1786 г. утвердил классно-урочную систему. Учителю вменялось работать одновременно с целым классом. После

изложения нового материала следовало «вопрошение». Ученикам установили правило: кто хотел отвечать, должен был поднять левую руку. Появились расписание уроков, классная доска, мел, классный журнал успехов и посещаемости учеников. Были определены сроки начала и окончания занятий.

Реформа, предпринятая согласно Уставу 1786 г., была важным условием развития образования. Число училищ быстро росло: к концу XVIII в. из 500 городов училища имели 254. Их посещали 22 тыс. учащихся, в том числе 1800 девочек, что составляло третью часть от всех обучающихся в учебных заведениях России. Но фактически этими школами не могли пользоваться дети крестьян. Многие училища из-за нехватки учителей, слабой государственной поддержки снижали качество обучения. Некоторые, едва открывшись, прекращали свое существование.

Получили развитие частные учебные заведения, предназначенные для дворянского сословия. В них использовали государственные программы. Высшее дворянство воспитывало детей дома. Сначала воспитателями были немцы, затем их часто стали сменять французы. Первые иностранные гувернеры в большинстве оказались несостоятельными педагогами. Как говорится в Указе 1755 г., «многие, не сыскавши хороших учителей, принимают к себе людей, которые лакеями, парикмахерами и иными подобными ремеслами всю свою жизнь препровождали».

Литература

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. — М., 1995.
2. Бобровникова, В. К. Педагогические идеи и деятельность М. В. Ломоносова / В. К. Бобровника. — М., 1961.
3. Денисов, А. П. Леонтий Филиппович Магницкий / А. П. Денисов. — М., 1967.
4. Деревцов, И. А. Педагогические идеи А. Н. Радищева / И. А. Деревцов. — М., 1962.
5. Жураковский, Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / Г. Е. Жураковский. — М., 1978.
6. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. — М., 2003, 2004.
7. Джуринский, А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. — М., 1999, 2000.
8. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М., 2000.
9. История воспитания и образования в России XVIII века. Хрестоматия. — М., 1992.
10. Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании / М. В. Ломоносов. — М., 1991.
11. Новиков, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Новиков. — М., 1959.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. — М., 1973.
13. Сычев-Михайлов, В. К. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. / В. К. Сычев-Михайлов. — М., 1960.
14. Прокопович, Феофан. Сочинения / Феофан Прокопович. — М., 1961.
15. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. — М., 1986.

Глава 4

ПЕДАГОГИКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ В XIX в.

Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существуют только для человека.

К. Д. Ушинский (1824–1870)

4.1. Общая характеристика

Развитие педагогики и образования в России XIX столетия вступает в важный этап. Он складывается из двух периодов: первая и вторая половины века. Формируются национальная секуляризованная система образования, педагогическая мысль, которые должны были отвечать новым экономическим и духовным общественным запросам. Лучшие умы предвидели и стремились путем воспитания приблизить создание общества, где человек свободен от корпоративных ограничений, является членом нового, бессословного гражданского общества. Эти мысли гениально выразил А. С. Пушкин:

*Иные, лучшие мне дороги права;
Иная, лучшая потребна мне свобода:
Зависеть от царя, зависеть от народа —
Не все ли нам равно? Бог с ними.
Никому
Отчета не давать, себе лишь самому
Служить и угождать; для власти, для ливреи
Не гнуть ни совести, ни помыслов, ни шеи...*

Основным препятствием развития педагогики и образования по направлению к гражданскому обществу являлись самодержавный режим, крепостнические отношения, традиции сословного обучения и воспитания. Самодержавие плохо уживалось с просвещением, хотя и не могло без него обойтись. Царизм искал способы содействовать прогрессу в образовании в виде подготовки научно-технических специалистов и одновременно

избежать непереносимых спутников такого прогресса — светского гражданского мышления, вольнодумства.

Эволюция педагогики и просвещения происходила в условиях нарастающего общественного кризиса. Система государственного образования отразила этот кризис, сохранив традиции сословности, стоявшие на пути движения общества. В первой половине XIX в. образование продвинулось вперед скорее в качестве, чем в количестве. Благодаря университетам сформировалась интеллектуальная элита, внесшая заметный вклад в развитие европейской и мировой культуры. Но основная масса народа оставалась вне этой культуры, будучи бесправным, живя в нужде, без сколько-нибудь систематического образования. Глубину подобного противоречия осознали декабристы, вышедшие на Сенатскую площадь в декабре 1825 г.

С 1830-х гг. происходит оформление новой социальной группы — разночинцев, которые становятся носителями идей переустройства общества, в том числе образования и воспитания. К 1860-м гг. было найдено и название для этой группы — интеллигенция.

В 1830–1850-х гг. в сфере образования и педагогической мысли определились две основные тенденции развития. Одна была проявлением официальных идей самодержавия, национализма, клерикализма. Другая отразила демократические, гражданские устремления. Университеты превратились в важные центры науки, в том числе педагогической. В них появились кафедры педагогики. В 1851 г. такая кафедра была открыта в Московском университете.

Наиболее значимые события в развитии образования, педагогической мысли Российской империи пришлось на вторую половину XIX столетия — эпоху важных социальных реформ, предпринятых в ходе отмены крепостной зависимости крестьянства. Это была пора расцвета национальной русской педагогики, представители которой внесли достойный вклад в развитие мировой педагогической мысли. В этот период правительство всерьез занялось перестройкой школьной системы.

На российской почве произрастали те же педагогические идеи, что и в Западной Европе: национального и общечеловеческого воспитания и образования, научности обучения, перехода от классической к современной школе. Идеи получили специфическую направленность из-за особых условий российской жизни. Продолжалась выработка *концепции народности школы и педагогики*, которая оказалась в центре внимания общественной мысли. Распространяется взгляд на просвещение как способ изменения существовавших условий жизни.

В педагогике нарастало внимание к отдельной личности. Изучение характера, быта, потребностей народных низов рассматривалось как необходимое условие выработки принципов воспитания и обучения.

О росте интереса к педагогике и образованию свидетельствуют формирование педагогической журналистики, создание научных педагогических обществ. В конце 1850 — начале 1860-х гг. появилось несколько специальных педагогических журналов: «Журнал для воспитания» (1857), «Русский педагогический вестник» (1857), «Учитель» (1861), «Ясная поляна» (1861) и др., возникли «Санкт-Петербургское педагогическое собрание (общество)» (1859), «Комитет грамотности при Вольном экономическом обществе» (1861).

4.2. Вопросы просвещения в первой половине XIX в.

В первой половине XIX в. вопросы просвещения приобрели заметное общественное звучание. Умы политиков и педагогов особенно занимала идея народности воспитания и образования, имевшая различное толкование. Воспитанные на идеях Французской революции и Просвещения, декабристы предложили проекты широкого образования народа, поставив знак равенства между грамотностью и приобретением политических прав (Конституция С. П. Трубецкого).

В значительной части образованных кругов воспитание и обучение рассматривались как непеременимые условия умственного и нравственного формирования гражданского общества. В подобном духе трактовали судьбы педагогики и образования государственные деятели М. Н. Муравьев, М. М. Сперанский, И. И. Мартынов, педагоги Н. Ф. Кошанский, В. В. Измайлов, И. Ф. Богданович, А. А. Ширинский-Шихматов, писатели Н. М. Карамзин, В. В. Жуковский.

Так, М. Н. Муравьев (отец декабристов Никиты и Александра Муравьевых) — воспитатель будущего императора Александра I, попечитель Московского университета, товарищ министра просвещения полагал, что «воспитание приготовляет души будущих граждан к исполнению законов». Сходно думал видный законодатель М. М. Сперанский. Убеденный сторонник повсеместного образования, он исходил из того, что правление на правовой основе возможно лишь в просвещенной стране. Директор департамента Министерства просвещения И. И. Мартынов в журналах «Северный вестник» и «Лицей» публиковал материалы, направленные против мракобесия, и новейшие сведения о науке и просвещении. В. В. Измайлов в

журнале «Патриот» (1804) помещал статьи в духе руссоистских идей. И. Ф. Богданович и А. А. Ширинский-Шихматов особо занимались темой расширения женского образования.

Русскими учеными была поставлена задача соотнесения теории и практики педагогики. Так, А. Г. Ободовский (1796—1852), размышляя о педагогике как науке и искусстве, находил, что ей одновременно присущи обе ипостаси. Когда воспитатель терпит неудачу, он, следовательно, не овладел такого рода двойственной наукой: «...если отличные теоретики не всегда бывают счастливы на практике, то сие происходит оттого, что они при всем знании правил ...не умеют употреблять их».

П. Г. Редкин (1808—1891) считал, что «педагогике недостает твердой основы» в виде главных теоретических положений и практических правил. Научная педагогика, по его мнению, должна опираться на опытное знание (быть «живою, как сама жизнь») и одновременно определять не отдельные случаи и факты, а «основные законы», то есть быть наукой философской.

Теория официальной народности. В официальных кругах перспективы просвещения рассматривались на основе идеи народности, под которой понимались изначальная непогрешимость русского народа, его праведная вера в божественную власть, внутренняя сила, которая проявляется в защите государства и отечества.

Подобные идеи особенно заметно представлял Сергей Семёнович Уваров (1786—1855). Будучи товарищем министра просвещения, Уваров представил доклад, где в качестве идеологической платформы воспитания и образования выдвинуты *три принципа: православие, самодержавие и народность*. Доклад вызвал живейший интерес Николая I, и вскоре Уваров был назначен министром просвещения.

Первые два принципа (православие и самодержавие) соответствовали идее российской имперской государственности. Принцип народности, по существу, был западной идеей о национальном возрождении, переключенной под национализм русского самодержавия.

Впервые правительство задалось вопросом, нельзя ли соединить всемирный школьно-педагогический опыт с традициями национальной жизни. Сам Уваров видел ценность этого опыта, но полагал преждевременным использовать его в России в полном объеме. Он говорил в этой связи: «...Россия еще юна... Надобно продлить ее юность и тем временем воспитать ее».

Теорию официальной народности поддерживали многие педагоги. Ими в воспитании выделялась как главная «граждан-

ская обязанность» молодежи — умение «беспрекословно подчиняться и верно служить Богу и царю».

Славянофилы и западники об образовании. В российском просвещенном обществе при обсуждении проблем образования, начиная с 30—40-х гг. XIX столетия, активно обсуждались вопросы соотношения национального и межнационального. Эти вопросы рассматривались в русле двух дополняющих друг друга подходов: *славянофильства* и *западничества*.

Славянофилов объединяли серьезные мировоззренческие и педагогические идеи. Они исходили из убеждения о самобытности исторического пути русского народа и провозглашали приоритет национального в воспитании и обучении. Основой народного воспитания определялись прежде всего религиозность, нравственность, любовь к ближнему. Идеологами славянофильства в вопросах воспитания и обучения выступили Н. Я. Данилевский, И. С. Аксаков, И. В. Киреевский, К. Н. Леонтьев, А. С. Хомяков, С. П. Шевырев и др.

Иван Васильевич Киреевский (1806—1865) был убежденный сторонник просвещения. «Невежество ...отлучает народы от живого общения умов, которым держится и вырастает истина посреди людей и народов». В работе *«О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России»* он формулировал разграничительные черты между западным и русским мирами. Основное отличие между ними усматривалось в мировоззренческих установках православия, с одной стороны, католицизма и протестантизма, с другой. Киреевский отрицал как чуждые европейские рационализм, смешение веры и разума. Как думал Киреевский, в отличие от конфессий Запада, в православии существуют целостные духовность и живое знание, где органично соединены наука и учение церкви. В возвращении к этой целостности философ видел путь русского просвещения, семейного воспитания: «Мы возвратим права истинной религии, изыщно согласим с нравственностью, возбудим любовь к правде, глупый либерализм заменим уважением законов и чистоту жизни возвысим над чистотою слога».

Предлагая воспитывать «целостное живое знание», ученый подразумевал прежде всего нравственное развитие души, усвоение православной «правды-истины». Для подобного воспитания предлагалось «вхождение в познание», означавшее не только освоение мира разумом, но и через христианскую веру «согласить разум с верою».

Николай Яковлевич Данилевский (1822—1885) рассматривал русский народ и другие народы как культурно-исторические типы, которые нуждаются в особом просвещении. Рассуждая

об особом пути России, он отвергал опыт европейского образования и просвещения. В подобном же духе рассуждал *Иван Сергеевич Аксаков* (1823—1886), дав резко отрицательную оценку перспективам западного просвещения; по его убеждению, педагогика и школа Запада не соответствуют идеалу народного воспитания в России. Еще более резко отрицательно настроен был в отношении использования идей западного просвещения «поздний славянофил» Константин Николаевич Леонтьев (1831—1891). Он настаивал на сохранении и укреплении сословного образования, основой воспитания считал «государственное православие», построенное на традициях византизма.

Среди славянофилов, впрочем, не было полного единства при оценке западного просвещения. Высказывались соображения о целесообразности взаимообогащения мировой и национальной педагогических традиций. Так, возглавлявший кафедру педагогики в Московском университете Степан Петрович Шевырев (1806—1864) проповедовал идеи воспитания «внутреннего человека», в котором уживаются общечеловеческое и русское начала. Призывал к учету западной образованности и Алексей Степанович Хомяков (1804—1860). Освоение европейского знания он считал важным условием становления национального воспитания и образованности.

Тем не менее и Шевырев, и Хомяков опасались засилия западноевропейских идей, что могло, по их мнению, нанести ущерб народности воспитания. На первое место в воспитании ставилось «возвышение духовного», которое, по суждению Шевырева, находилось в небрежении, будучи оттеснено «прикладным» знанием. Для исправления положения им предлагалось осуществлять целенаправленное нравственное воспитание в семье.

Хомяков отказывался принимать европейский рационализм, когда поучают лишь словом, между тем «поучает не одно слово, но целая жизнь». Выдвинув *учение о соборности становления личности* через православие, общинно-семейное воспитание и регулярное обучение, Хомяков считал необходимым возвратиться к исконным началам народного воспитания. В характере отечественного народного воспитания он видел, прежде всего, открытость высоким духовным идеалам.

Западники в отличие от славянофилов ставили иные акценты в своих суждениях о будущем просвещения в России. Они настаивали на необходимости воспитывать чувство народности, патриотизма и любовь к человечеству, развивая у молодого поколения национальную гордость, сочетающуюся с уважением

к другим народам. Эти мыслители возмущались сословно-крепостническими традициями воспитания и обучения, приветствовали западную образованность, защищали права личности на самореализацию, рассматривали как неотложную необходимость цивилизованное европейское решение вопросов воспитания.

Часть западников, критикуя отечественное просвещение, заходила довольно далеко в апологетике Запада. Именно о них пишет историк В. О. Ключевский (1841–1911): «Что такое был русский западник? Обыкновенно это очень возбужденный и растерявшийся человек, который ...ухитрился поссорить между собою столь сродные понятия, как родина и национальность... разделил мир на две половины: на человечество и на Россию. Отечество — это неприятное привидение, от которого стараются отчураться средствами цивилизации».

Среди тех, кто избегал подобных крайностей западничества, оказались философы и публицисты Т. Н. Грановский, Ф. В. Одоевский, П. Я. Чаадаев, А. И. Герцен, Н. П. Огарев, В. Г. Белинский. Разделив идеалы общеевропейской цивилизации, они по-своему понимали стратегию самобытного национального просвещения и воспитания.

Профессор Московского университета *Тимофей Николаевич Грановский* (1813–1855) видел путь педагогики и образования Запада как ориентир для России. Он разделял европейские идеи индивидуального развития личности, скептически оценивал «святоотеческие» ценности в воспитании. Грановский полагал, что российское просвещение находится в состоянии детства. Учителями России должны стать европейски образованные люди. Ученый полагал необходимым не ослаблять «умственную связь с европейской образованностью», учиться у Европы как «старшего брата», оставляя право на ее критику.

Имея в виду достижения Европы, Владимир Федорович Одоевский (1803–1869) в *«Опыте о педагогических способах при первоначальном образовании детей»* (1845) подчеркивал первостепенную роль просвещения и науки в общественной жизни и жизни отдельного человека: «Наука примиряет человека с человеком, природу с человеком, природу с природой». Предназначение воспитания Одоевский видел в достижении нравственной гармонии. Он ставил на первое место при достижении такой гармонии самостоятельность ребенка, разделяя в этом вопросе взгляды немецкого педагога Ф. Фрёбеля.

Высоко ценил роль для России европейской цивилизации *Петр Яковлевич Чаадаев* (1794–1856). Не разделяя негативного отношения к западной образованности, Чаадаев осуждал

планы «снова уйти в пустыню», не «искать просвещения у народов Запада», «забыв о том, что сделал для нас Запад», «не зная благодарности к Европе, которая нас обучила». Вместе с тем Чаадаев расценивал православную религию как стержень воспитания русских людей. Он высказывал убежденность в необходимости самобытного пути развития просвещения в России: «Я полагаю, что на учебное дело в России может быть установлен совершенно особый взгляд, что возможно дать ему национальную основу, в корне расходящуюся с той, на которой оно зиждется в остальной Европе».

Педагогические взгляды Александра Ивановича Герцена (1812–1870) и Николая Платоновича Огарева (1813–1877) складывались под влиянием европейского просвещения и вольнолюбивой отечественной мысли (А. Н. Радищев, декабристы, А. С. Пушкин). Герцен и Огарев, приняв участие в полемике о народности воспитания, в отличие от славянофилов при анализе присущих русскому народу лучших черт делали упор на его стремлении к социальным переменам и предлагали поощрять такое стремление путем воспитания. Они выдвигали планы национального перевоспитания народа и отдельных сословий в духе общинности, который, по их суждениям, исторически присущ русскому человеку.

Герцен и Огарев критиковали крен в направлении греко-латинского образования, риторики, богословия. Они выступали против воспитания «рабского духа, рабской дисциплины, рабского молчания» (как писал Герцен), видели в образовании основное средство гражданского воспитания (по определению Огарева, «вразумления») народа, настаивали на воспитании любознательности, привычки к труду.

Н. П. Огарев в *Плане народной школы* (1847) подчеркивал, что важнейшей целью педагогических преобразований в России должно стать развитие у народа чести, права и гражданства. В этом документе, который полностью поддерживал Герцен, провозглашалась необходимость устранения сословных, религиозных и иных ограничений при получении образования, соединения обучения с общественно полезным трудом учащихся.

Виссарион Григорьевич Белинский (1811–1848) был поборником просвещения, отвечающего национальным традициям: «Надобно, чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, возвращенное на родной почве». Развивая идею народности воспитания, В. Г. Белинский писал: «Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях

европейской истории, но не знают о сокровищах своей народной поэзии, русской литературе, Петре I».

Белинский критиковал сословные традиции «первоначального воспитания» за то, что они шли вразрез с «подлинным, настоящим воспитанием». В противовес сословно-профессиональному обучению он выдвигал идеалы общечеловеческого воспитания. Белинский писал: «Под человечностью мы разумею живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния». Общечеловеческое воспитание, полагал Белинский, реализуется через «родные, национальные явления»: «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству». Обосновывая идею человечности воспитания, Белинский повторяет почти слово в слово высказывания Руссо: «Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека».

Разделяя идеи, выдвинутые мыслителями Запада, в частности Г. Гегелем, Белинский выступил против упрощенно-материалистического взгляда на развитие ребенка: «Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности». Он уподоблял воспитателей садовникам, которые ухаживают не только за растением, но и почвой, на которой оно произрастает.

4.3. Педагогическая мысль во второй половине XIX в.

Во второй половине XIX в. нарастают изыскания, касающиеся собственно педагогической науки. В педагогической мысли России существовали противоречивые тенденции. Немало ученых помышляли о необходимости сохранения прежних традиций в воспитании и образовании. В противовес таким суждениям с небывалой силой проявились стремления общества к обновлению и реформам. Сторонники реформ воспитания и образования не были едины в своих взглядах.

Радикально настроенные разночинцы превращали дискуссию о судьбах образования и воспитания в политическую полемику. К ним относились Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов.

Дмитрий Иванович Писарев (1841–1868) в статьях «О Журнале для воспитания», «О Русском педагогическом вестнике», «Наша университетская наука», «Педагогические софизмы», «Школа и жизнь» и др. настаивал на изучении ребенка и защите его прав: «Чтобы быть хорошим воспитателем

и наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нем его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятельной мысли».

Писарев склонялся к идеям *свободного воспитания*, считая, что традиционная педагогика и школа поощряют насилие над личностью ребенка. «Воспитывая наших детей, мы втискиваем молодую жизнь в те уродливые формы, которые тяготели над нами... Чем раньше молодая личность становится в скептическое отношение к своим наставникам, тем лучше... Умный... человек никогда не решится воспитывать ребенка; он поймет, что врываться в интеллектуальный мир другого человека со своей инициативой бесчестно и нелепо; он будет хорошо кормить ребенка, удалять от него вредные предметы... На том он и остановится».

Писарев отвергал профессионализацию, утилитаризм общеобразовательной школы: «Призрак специального образования никак не решается исчезнуть и до сих пор мешает нашему обществу разглядеть действительный смысл и задачу образования».

Писарев полагал, что женщине должны быть открыты дороги к образованию наравне с мужчиной.

Николай Гаврилович Чернышевский (1828–1889) вскрывал диалектическую взаимосвязь между политическим режимом, материальным достатком и образованием. «Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил; кто не пользуется политической властью, тот не может спастись... и от невежества». Недостатки школы Чернышевский видел в низком научном уровне обучения, схоластических методах преподавания, перенасыщенности учебников деталями и подробностями, а также в неравенстве женского образования по сравнению с мужским и в казарменном духе воспитания.

Говоря о воспитательных идеалах, Чернышевский вставал на позиции революционной переделки общества и человека. Новый человек, по Чернышевскому, должен быть всесторонне развитым преобразователем мира, исполненным высоких стремлений, готовым на жертвы во имя общественного блага.

Чернышевский руководствовался *антропологическим подходом* к человеку и воспитанию. «Принципом философского воззрения на человеческую жизнь со всеми ее феноменами служит выработанная естественными науками идея о единстве человеческого организма», — писал он.

Н. Г. Чернышевский считал человека высшим созданием природы, изменчивым существом, деятельность и воспитание которого обусловлены прежде всего социальной средой. Личность

формируется под воздействием разнообразных общественных факторов и институтов, под влиянием искусства и литературы, семьи и школы. Социальные перемены ведут к изменениям в характере народа в целом и в характерах отдельных его представителей. Под этим углом зрения рассматривались роли наследственности и воспитания. «Злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности... у всякого почти, как бы дурен ни был он, остаются еще известные струны и сердце, дотронувшись до которых, можно пробудить в нем голос совести и чести».

Чернышевский полагал, что нравственные свойства невозможно наследовать. Каждому человеку природа дает особый темперамент, что сказывается на особенностях его поведения, не обуславливая, однако, самый характер. «Темпераментом определяется только степень быстроты движений и, вероятно, перемен душевного настроения. Должно думать, что человек, имеющий быструю походку, расположен к более быстрой смене настроений, чем человек, движения которого медленны. Но этой разницей не определяется то, который из них более трудолюбив, и тем менее определяется степень честности или доброжелательности того и другого».

Чернышевский считал одним из ведущих свойств человека активность, а важными источниками активности — потребность в ней и осознание этой потребности. Отсюда он выводил необходимость воспитания разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей — важнейшее условие становления личности.

Николай Александрович Добролюбов (1836–1861) во взглядах на воспитание и образование сходил со своим единомышленником — Н. Г. Чернышевским. Перу публициста принадлежат специальные работы по вопросам образования и воспитания («О значении авторитета в воспитании», «О народном воспитании» и др.), статьи на политические, социальные, философские, исторические, эстетические темы, в которых затронуты вопросы педагогики.

Добролюбов критиковал ущемление права на образование в тогдашней России из-за сословных, религиозных, национальных ограничений. Полноценное образование, замечал он, остается в русском обществе «монополией» богатых.

Добролюбов стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении «естественных стремлений» человека, которые «могут быть выражены в двух словах: чтобы всем было хорошо». Исходя из принципа антропологизма

(человек — «целое, нераздельное существо»), Добролюбов полагал, что умственное, физическое и нравственное воспитание никоим образом не следует обособлять друг от друга.

Добролюбов указывал на необходимость воспитания активного общественного человека, который осознает собственные разнообразные потребности в деятельности. При этом делались радикальные, далеко идущие выводы. Поскольку общество и воспитание мешают естественным потребностям деятельности личности, следует «предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над нами и стесняющих нашу деятельность».

Излагая педагогическое кредо, Добролюбов заявлял, что современная система воспитания и обучения убивает в детях и подростках «внутреннего человека», лишает их сил и не готовит к жизни. Эта система подавляет личность, игнорирует возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Противопоставив такому воспитанию и обучению собственный педагогический идеал, Добролюбов писал: «...Главное, что должен иметь в виду воспитатель, это уважение к человеческой природе и дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды».

Таким образом, Добролюбов помещал в центр воспитания заботу о личности ребенка, о ее разностороннем развитии, о подготовке юного человека к активной и счастливой жизни. Цель образования не столько сообщение неких знаний, сколько научение «думать самостоятельно, внушить... любовь к знаниям, сообщить... ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития».

Среди первых, кто взбудоражил педагогическую общественность 1860-х гг., возвестив об актуальности реформ воспитания и обучения, был *Николай Иванович Пирогов* (1810–1881).

Н. И. Пирогов родился в семье чиновника. Закончил медицинский факультет Московского университета. Профессорствовал в Дерптском университете, Петербургской медико-хирургической академии. Основатель новой школы в хирургии, Пирогов одновременно сделался крупным общественным педагогическим деятелем. Как в дальнейшем писал русский педагог В. Я. Стоюнин, «оказалось, что знаменитый хирург не только рассекал человеческие тела и анализировал их, но

точно так же анализировал и целое человеческое общество, и тело, и душу его — и нашел там застарелые болезни, которые нужно лечить радикальными средствами».

В 1856 г. Пирогов уходит из медико-хирургической академии и получает пост попечителя Одесского учебного округа, который занимал в течение двух лет. В том же году в «*Морском сборнике*» появилась его статья «*Вопросы жизни*», которая имела значительный отклик в педагогических и общественных кругах. Статья была перепечатана почти во всех периодических изданиях, пробудив, как писал К. Д. Ушинский, «спавшую педагогическую мысль».

В течение 1858–1861 гг. Пирогов возглавлял Киевский учебный округ. Административно-педагогическая деятельность Н. И. Пирогова была насыщенной и плодотворной. Он содействовал работе педагогических советов учебных заведений, принимал меры по совершенствованию преподавания иностранных языков, поощрял творчество и самообразование преподавателей, заботился о расширении педагогического образования (учредил педагогическую семинарию при Киевском университете), уделял специальное внимание улучшению качества преподавания в частных женских школах-пансионатах, учреждал первые воскресные школы, противодействовал сокращению университетской автономии.

Будучи попечителем Одесского и Киевского учебных округов, Пирогов проявил себя сторонником и участником прогрессивных преобразований в системе просвещения. Он настаивал на либеральных, коллегиальных началах управления учебными заведениями, выступал против регламентаций сверху программ обучения и за предоставление педагогическим советам гимназий значительных прав в отношении корректировки программ. В статье «*Нужно ли сечь детей*», возражая против физических наказаний учащихся, Пирогов подчеркивал, что розги уничтожают в ребенке стыд. Пирогов усилил подготовку учителей на местах, организовал обмен опытом путем издания циркуляров, оказавшихся своеобразными педагогическими журналами.

Пирогов, однако, не всегда мог препятствовать ретроградным. Так, он не сумел противостоять большинству чиновников Киевского учебного округа и подписал циркуляр, допускавший физическое наказание гимназистов.

По представлению министра образования Д. А. Толстого, в 1867 г. Пирогов был отправлен в отставку. Тем самым была прервана его плодотворная педагогическая деятельность.

В педагогическом наследии Пирогова особое место занимают идеи *самопознания посредством воспитания и общечелове-*

ского воспитания, общечеловеческого образования. Эти идеи представлены в статьях «*Вопросы жизни*», «*Быть и казаться*», других работах и публичных выступлениях, в частности, речи в Ришельевском лицее (Одесса) (1857).

Редкий человек, считал Пирогов, осознанно ставит перед собой жизненные цели. Между тем каждый должен задать себе вопрос, в чем смысл, предназначение и призвание его жизни? Ответ должно дать воспитание. Воспитание позволяет при решении «роковых вопросов» самопознания «созреть и укрепнуть внутреннему человеку».

Идеал нравственного воспитания Пирогов видел в христианской религии. Общественное бытие в значительной мере препятствует становлению отдельной личности в духе такого идеала, ибо в обществе нет «ни малейшего следа» помощи человеку в течение его земного существования, направленной на то, чтобы он приблизился к будущей загробной жизни. Воспитание должно исправить такое положение.

Пирогов выделял два рода воспитания — общечеловеческое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание, следовательно, наступает после общечеловеческого. Первостепенная цель воспитания, подчеркивал Пирогов, научить быть человеком. «Быть человеком — это значит научиться с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной».

Таким образом, главное — это нравственное воспитание. Осуществлять его предлагалось в ходе целостного педагогического воздействия и собственно при обучении. Под нравственным воспитанием понимались, во-первых, помощь ребенку в осознании окружающего мира и общественной среды; во-вторых, превращение «добрых инстинктов» в сознательную тягу к идеалам добра и правды; в-третьих, формирование характера и убеждений.

Вслед за многими мыслителями Пирогов считал двойственность человека следствием его биологической и общественной природы. Он утверждал, что каждой личности свойственна постоянная борьба внутренней и внешней природы. Воспитание оказывается единственно приемлемым способом привести в гармонию природное и общественное в человеке: «Только то воспитание сулит наиболее шансов на успех, в котором воспитатели сумеют приспособиться к индивидуальности своих воспитанников и ее приспособить к жизни». Педагогика должна научиться вникать в мир детства, сообразовываясь с тем-

пераментом, способностями воспитанника («приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их»).

Не прошел Пирогов и мимо проблемы народности воспитания, активно обсуждавшейся в общественных и педагогических кругах. Он полагал, что общечеловеческое воспитание должно быть согласовано с идеей национального воспитания: «Все мы... можем сделаться через воспитание настоящими людьми... нисколько не переставая быть гражданами своего отечества и еще рельефнее выражая через воспитание прекрасные стороны своей национальности».

Идея общечеловеческого воспитания лежит в основе взглядов Пирогова на принципы школьной системы. Он считал правильным создание внесловного, бесплатного и обязательного на начальной ступени образования. Такая система должна сочетать общечеловеческое воспитание и образование. Вершина общечеловеческого и одновременно общедоступного образования — неогуманистический классицизм (древние языки, родной язык, история и математика). Предлагался отказ от ранней специализации, которая была принята в гимназиях 1840—1860-х гг.

Пирогов разработал проект системы образования. Первая ступень — двухлетняя элементарная школа с традиционным набором дисциплин: Закон Божий, чтение, письмо, счет. Предлагалось обучать во все времена года, широко применяя наглядность и по возможности соединяя обучение с ремесленной подготовкой. Планировалось построить на фундаменте начальной школы две ветви среднего образования — реальную и классическую. Каждая ветвь должна была состоять из двух звеньев: прогимназии и гимназии. Срок обучения в реальной прогимназии составлял четыре года. Программа включала Закон Божий, русский язык, арифметику, алгебру, геометрию, два новых языка, географию, историю, естествознание, черчение и другие предметы из области современных знаний. В реальную прогимназию предполагалось принимать без испытаний; ее выпускникам открывался путь в практическую жизнь, реальную гимназию, классическую прогимназию.

Классическая прогимназия должна была состоять из четырех классов. В дополнение к программе реальной прогимназии добавлялись древние языки. Назначение классической прогимназии определялось как подготовка в классическую гимназию и далее в университет.

Возвышавшиеся над прогимназиями реальная и классическая гимназии должны были иметь особые отличия в про-

граммах. В реальной гимназии предлагалось выбор дисциплин «как можно более сообразовывать с местными потребностями»; ее выпускники могли идти в высшие технические заведения. Программа классической гимназии должна была включать не большое число тщательно и глубоко изучаемых предметов; ее выпускники шли в университет.

Пирогов являлся поборником расширения женского образования и возражал против дискриминации женщин. Вместе с тем он ограничивал масштабы применения женского воспитания и образования и сферу применения последнего. По его мнению, женщинам не дано служить в армии, государственном аппарате, претендовать на получение других профессий, считающихся мужскими. Пирогов видел главное предназначение женщины в том, чтобы «улаживать сочувствием жизнь мужчин», быть воспитательницей юного поколения.

Пирогов в статье «*Чего мы желаем*», брошюре «*Университетский вопрос*» и других работах затронул волновавшие русское общество проблемы высшего образования. Он заявил о необходимости реформ университетского образования. В число предложений Пирогова входила организация подготовки профессуры и научных работников. По Пирогову, преподавание в университете должно было носить прежде всего общечеловеческую направленность, то есть быть далеким от узкой специализации. Он настаивал на автономии университетов, введении публичного конкурса на занятие университетских кафедр, уменьшении платы за обучение, семестровой системе обучения и пр.

Крупнейшим представителем русской педагогики оказался *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824—1870).

Выходец из религиозной помещичьей семьи, Ушинский получил гимназическое, а затем университетское образование. По окончании Московского университета преподавал в Ярославском юридическом лицее, затем служил чиновником. Будучи назначен в 1859 г. инспектором Смольного женского института, произвел реформу этого учреждения, обогатив содержание образования, введя двухлетний педагогический класс. В 1860—1862 гг. редактировал *Журнал министерства просвещения*. В последние годы жизни, уйдя в отставку, вел интенсивные теоретические изыскания в области педагогики. В этот период им написаны основные педагогические труды: «*Человек как предмет воспитания*», «*Родное слово*» и др.

Ушинский — основатель научной педагогики в России, опирающейся на идею народности. Как писал один из его последователей: «Ушинский — это наш действительно народный пе-

дагог, точно так же, как Ломоносов — наш народный ученый, Суворов — наш народный полководец, Пушкин — наш народный поэт, Глинка — наш народный композитор».

К. Д. Ушинский первым из русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук. Ушинский продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. Он помышлял о том, чтобы извлечь народ из мрака нищеты и невежества, веря, что воспитание может избавить человечество от многих зол.

Мировоззрение молодого Ушинского складывалось под воздействием классической немецкой философии, особенно гегельянства, а также материалистических учений фаталистического толка. В дальнейшем он начал склоняться к осознанию первостепенности реального знания, к пониманию необъятных творческих возможностей человека. Все это не исключало религиозного осмысления воспитания, прежде всего воспитания нравственного. В сущности, Ушинский попытался найти «срединный путь» между материализмом и идеализмом. Но в целом его воззрения характеризуются материалистической направленностью: «Искусство же воспитания в особенности и чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению в философии».

Ушинский во взглядах на общественное развитие прошел путь от объективного идеализма (дух как есть единственный двигатель истории) к признанию человека как движущей силы социальной эволюции. Провозгласив такой антропологический принцип («все общественные явления выходят из частных психических явлений»), Ушинский, по сути, был близок французскому Просвещению, выводившему из природы человека все важнейшие социальные явления.

Ушинский ясно осознавал необходимость философского осмысления педагогики: «Основанием воспитания должна служить и руководить философская идея». Сущностная цель воспитания — жизненно важна для человека и потому не может не быть мировоззренческой, полагал ученый.

Выводя цель и программу воспитания из общественного бытия, Ушинский считал, что педагогический успех возможен лишь при таком воспитании, которое «будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться». В свою очередь, воспитание должно «выводить... в жизнь новые поколения... вполне готовые к борьбе, которая их ожидает».

Идея общественного смысла воспитания ярко проявляется у Ушинского в принципе народности. Это стержень его педагогической концепции. При этом Ушинский поднялся над односторонностью славянофильства и западничества. Он полагал, что научное педагогическое знание, добытое в различных странах, может быть использовано русской педагогикой. Именно так отнесся Ушинский к школьному педагогическому опыту Германии, Франции и Швейцарии, изучая его во время поездки в Западную Европу. В наиболее общем виде идея народности значила для Ушинского объективную потребность каждого народа в собственной системе обучения и воспитания со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями.

В русской школе принцип народности должен был быть реализован прежде всего через *приоритет родного языка как предмета школьного образования*. Обучение родному языку, разъяснял Ушинский, развивает дар слова, вводит в сокровищницу языка, формирует миросозерцание («родное слово — та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание»).

Не менее важное место в трактовке народности отводил Ушинский *идее труда как ведущего фактора развития личности*. Он видел в подготовке ребенка к трудовой деятельности вхождение в народную жизнь. «Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутолимую жажду труда, уважение и любовь к труду... дать ему привычку к труду».

Ушинский принадлежит к числу тех великих педагогов, кто не только заявил о существовании закономерностей воспитания, но и попытался объяснить их. Он стремился выявить эти закономерности как средства управления развитием человека. Знание законов воспитания, следовательно, ставилось в зависимость от познания человека во всех его проявлениях. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Педагогика, по Ушинскому, должна стоять на фундаменте обширного круга антропологических наук, к которым были отнесены анатомия, физиология и патология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. В этих науках, считал Ушинский, обнаруживается совокупность «свойств предмета воспитания, то есть человека». На особое место в числе указанных наук ставилась

психология. При этом Ушинский разделял тезис о первостепенности внешнего воздействия в развитии психики и человека в целом.

Овладение педагогической наукой, полагал Ушинский, мост для превращения воспитания в искусство. В таком случае педагог из исправного, но малоэффективного исполнителя правил перерождается в творца.

Ушинский видел в обучении основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Обучение решает двоякую задачу — образовательную и воспитывающую. Первая ее часть означает рациональное усвоение человеком необходимых ему знаний о природе и обществе, вторая — формирование мирозерцания, убеждений.

По своему содержанию обучение оценивалось как процесс обогащения знаний (материальное образование) и одновременное развитие способностей (формальное образование). Ушинский полагал, что программа классической школы все меньше соответствует гармонии материального и формального образования и что будущее за современной (реальной) общеобразовательной школой.

Процесс обучения рассматривался как передача знаний и навыков учителем и усвоение их учениками, напряженный труд («учение есть труд»), который требует значительных волевых усилий: «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли».

Отделяя учение от игры и считая его неременной обязанностью школьника, Ушинский полагал, что педагогический эффект достижим лишь при учете детских потребностей и интересов. Кроме того, существует ряд других условий: 1) связь «не с курьезами и диковинами», а с жизнью; 2) обучение в гармонии с природой ребенка (нельзя учить ранее, «чем он созрел для ученья»); 3) преподавание на родном языке; 4) постепенное усложнение в соответствии с ростом и развитием на таком уровне, чтобы держать учащихся в рабочем напряжении («не давать им засыпать»).

Процесс обучения Ушинский делил на две взаимосвязанные стадии, каждая из которых должна состоять из определенных ступеней и видов работы ученика под руководством учителя. Первая стадия — доведение знания до определенной системы. Она включает последовательное восприятие предметов и явлений; сравнение и сопоставление, выработку предварительных понятий; приведение этих понятий в систему. Сущность второй

стадии заключается в обобщении и закреплении приобретенных знаний и умений.

Процесс обучения должен строиться на основополагающих дидактических принципах-условиях: 1) сознательности, ясности и самостоятельной активности, когда происходит «переход от незнания к знанию», «возбуждается самостоятельная работа головы учащегося»; 2) наглядности (обучение на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, с использованием в качестве основных наглядных средств натуральных предметов, моделей, рисунков); 3) последовательности, постепенности; 4) доступности, то есть «отсутствии чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости»; 5) прочности, твердости усвоения (ведущий способ — повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик «воспроизводит самостоятельно следы воспринятых ранее представлений»).

Ушинский поддерживал общемировую традицию *классно-урочной системы*, считал ее наиболее целесообразной при организации школьных учебных занятий. Он полагал правильным соблюдать определенную регламентацию такой системы: 1) стабильный состав учащихся в классе; 2) твердый порядок проведения занятий по времени и расписанию; 3) занятия преподавателя со всем классом и с отдельными учениками. Размышляя об уроке как основе классно-урочной системы, Ушинский подчеркивал ведущую роль учителя, отмечал необходимость разнообразных форм урока в зависимости от его задач (объяснение нового материала, закрепление, выяснение знаний учащихся и пр.). В процессе урока в нужных случаях предлагалось изменять его направление.

Подготовка и проведение урока, считал Ушинский, требуют педагогического мастерства и предварительной тренировки: «Сколько обдуманности в словах и задачах, сколько напряженного внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок тридцать или сорок еще не окрепших рассеянных детских голов». Основными требованиями к проведению урока были следующие: планирование, органический переход к новому знанию, гигиена занятий. Учение, построенное на прочном и сознательном усвоении предыдущего, Ушинский сравнивал с ростом здорового дерева, которое с «каждым годом приобретает новые ветви».

Непременным дополнением к классно-урочной работе Ушинский считал домашнюю учебную деятельность учеников как одну из главных форм самостоятельной работы. Навыкам такой работы детей нужно учить. Под домашним заданием по-

нималось продолжение начатого в классе учебного процесса (домашние уроки).

Ушинский разработал учение о *двухуровневой дидактике* — общей и частной. Общая дидактика занимается базовыми принципами и методами обучения, а частная дидактика использует эти принципы и методы в отношении отдельных учебных дисциплин. Однако Ушинский предостерегал от формализма и стремления добиваться исчерпывающего результата: «Дидактика не может иметь и претензии перечислить все правила и приемы преподавания... Практически... применение их бесконечно разнообразно и зависит от самого наставника».

Особенно удалось Ушинскому теоретико-методическое сочетание общей и частной дидактик в концепции первоначального обучения, в частности, обучения родному языку. В работах «*Родное слово*», «*Детский мир*» и др. дидактический материал выстроен с постепенным усложнением, на основе звуковой аналитико-синтетической методики обучения грамоте, заменившей принятый буквослагательный метод.

В общей дидактике Ушинского просматриваются два типа принципов и идей: универсальные и более частные. К первым можно отнести идеи синтетического и аналитического преподавания. К более частным принадлежит теория таких методов обучения, как устное изложение, лабораторно-практические работы, устные и письменные упражнения с книгой и пр.

К методам устного изложения причислены следующие: 1) догматический, или предлагающий; 2) сократический, или спрашивающий; 3) эвристический, или озадачивающий; 4) акроаматический, или излагающий. Например, сократический метод трактовался как «перевод механических комбинаций в рассудочные» и предназначался прежде всего для систематизации полученных знаний. Акроаматический метод, напротив, как приобретение нового знания, в первую очередь через слово учителя, когда его мастерский рассказ «врезается легко в душу дитяти и так же легко ею воспроизводится».

Основополагающий тезис Ушинского — *двуединство обучения и воспитания*. При этом задачи воспитания определялись как более существенные и важные, «чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми знаниями». Ушинский разделял установку мировой педагогики Нового времени на приоритет гуманного воспитания: «Только человек, у которого и ум хорош и сердце хорошо, вполне хороший и надежный человек».

Основой нравственного воспитания Ушинский считал религию, которую он понимал прежде всего как залог нравственной чистоты.

Ушинский охарактеризовал особенности нравственного воспитания в различных слоях русского общества. Общими идеалами воспитания он называл воспитание патриотизма, человечности, любви к труду, воли, честности, правдивости, чувства прекрасного. В качестве основополагающих духовных начал для русского народа выделялась «патриархальная нравственность» — вера в правду и добро.

Раскрывая подробнее идеал воспитания, Ушинский особенно обращал внимание на патриотизм как результат осознания интересов, истории и культуры своего отечества. Детям младшего школьного возраста сведения об истории и трудовой жизни русского народа предлагалось давать через образцы фольклора, например, пословицы. Говоря о воспитательном значении пословиц, Ушинский называл их «зеркалом русской народной жизни» и утверждал, что «ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц». Трудолюбие формируется, полагал Ушинский, при постоянном участии детей в посильной работе («праздность — мать всех пороков»). Эстетическое начало следует развивать с помощью природы и искусства. Учебный материал всегда содержит потенциал воспитания прекрасного: «Во всякой науке более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник».

Школьный учитель, по Ушинскому, не только преподаватель, но в первую очередь наставник. Он подобен «плодотворному лучу солнца для молодой души». Основным инструментом учителя — обучение. «Главное достоинство... преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом». Подчеркивалось, что нельзя навязывать нравственные убеждения и вносить их в детскую душу, не совершая над ней насилия.

В основе предложенной Ушинским методики нравственного воспитания — отказ от педагогики страха, наград и наказаний. Он предлагал воспитывать в атмосфере здравомыслия и гуманности: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придиричivosti, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность».

Важным способом нравственного воздействия Ушинский считал убеждение словом, примером наставника с опорой на личный опыт ребенка. Одни лишь моральные сентенции, полагал Ушинский, «готовят лицемеров». Наказания он считал крайними средствами, лекарствами. Предпочтение отдавалось

профилактике: замечания, снижение отметки за поведение. Поощрения рекомендовалось использовать весьма осторожно. Отвергались материальные награды и признавалась польза нравственного поощрения: «Дети ненавидят учителей, от которых никогда не дождешься одобрения или признания того, что хорошо сделано».

Педагоги-методисты 1860-х гг. В 1860-х гг. на арену педагогической жизни России выдвинулась группа методистов, которая внесла большой вклад в реформирование процесса обучения в школе (Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, Н. А. Корф, И. И. Паульсен, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский и др.). Они руководствовались указаниями А. Дистервега, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова.

Популяризатор педагогических идей 1860-х гг., теоретик и практик начального образования Николай Федорович Бунаков (1837–1905) стоял за превращение народной школы в общенациональный институт воспитания и обучения. «Народная школа... должна стать не только всеобщей, но и обязательной... Ее задача — воспитывать детей к честной разумной жизни, не отрывая их от родного труда и родной среды. Ее задача — открыть детям путь и указать средства к самоусовершенствованию».

Василий Иванович Водовозов (1825–1886) особенно настаивал на соблюдении в начальной школе наглядности и последовательности обучения. Он писал в этой связи в своей книге *«Предметы обучения в народной школе»* (1873): «Мы знаем, что ребенок приобретает представления и понятия лишь после того, как предмет разносторонне действовал на его чувства. Следовательно, при всяком объяснении предмета нужно обращаться к чувствам ребенка; преподавание должно быть наглядным в обширном значении этого слова, то есть следует не только показывать ребенку предмет, но и давать, где нужно, осязать его, действовать и на слух, и на обоняние, и на вкус учащегося. Ребенок имеет лишь понятие о том, что он видел и наблюдал, и только постепенно, через скопление новых наблюдений, переходит к новым понятиям. Следовательно, в преподавании нужно иметь в виду то, что ребенок знает, что он твердо усвоил путем впечатлений, какие давала ему окружающая жизнь. Иначе говоря, надо начинать с ближайшего, известного, вполне доступного ребенку».

Водовозов отвергал какие бы то ни было физические наказания школьников. Он противился сохранению классического среднего образования, считая, что время этого образования уже ушло.

Николай Александрович Корф (1834–1883) создал вид деревенской земской трехлетней школы, которая быстро распространилась в России и просуществовала до первых лет советской власти. Учитель такой школы одновременно занимался с разными группами детей — с одними устно, а другим давал письменные задания. Корф по-новому поставил вопрос об инспектировании народных школ. Инспектором должен был быть человек, проработавший определенное время в учебных заведениях и являющийся опытным методистом. Корф высказывался за увеличение сроков начального обучения, защищал право обучения нерусских народов на родном языке.

Иосиф Иванович Паульсен (1825–1898) был соучредителем журнала *«Учитель»*, автором *«Методики грамоты по историческим и теоретическим данным»*. В этом труде отдано предпочтение так называемому аналитическому методу обучения грамоте. Сущность аналитического метода такова: изображение на рисунке знакомого ребенку предмета, четкое произношение словоназвания этого предмета, разложение произнесенного слова на составные части, написание его и разложение на буквы, образование из знакомых ученику звуков и букв различных сочетаний, составление из этих сочетаний и звуков новых слов, чтение и письмо слов.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826–1888) исповедовал идеи общечеловеческого гуманного и народного воспитания. Он много размышлял о сущности национального характера воспитания. Стоюнин писал: «Для того чтобы перестроить наши школы на национальных началах, надо учесть народную психологию и историю, согласовать школу с общественными потребностями; принять во внимание строй семьи, экономические, климатические и прочие условия народной жизни».

Наиболее серьезными пороками русской жизни Стоюнин считал низкий культурный уровень, недостаточное развитие чувства законности, общественной нравственности. Противостоять бескультурии должно было прежде всего воспитание. Стоюнин ратовал за развитие наряду с классическим современным среднего образования, в котором, по его убеждению, общество испытывало все большую потребность. Он всячески приветствовал частную инициативу в создании гимназий и прогимназий и полагал возможным для школы дистанцироваться от государства.

Виктор Петрович Острогорский (1840–1902) находился под сильным влиянием идей «свободного воспитания». Известен как один из организаторов частной Василеостровской школы в Петербурге, деятельность которой была построена на таких идеях.

Среди тех, кто во второй половине XIX в. занимался вопросами обучения и воспитания подрастающего поколения, особая роль принадлежит *Льву Николаевичу Толстому* (1828–1910). Деятельность на ниве народного просвещения составила заметный отрезок жизни великого русского писателя и философа. Эта деятельность сложилась из нескольких этапов: 1859–1861 гг., 1861–1862, 1872–1874 гг. и два последних десятилетия жизни. В течение 1859–1862 гг. Толстой заботится об учрежденной им школе для крестьянских детей, основывает филантропическое общество народного образования, изучает опыт российской и западноевропейской школы, ведет педагогические исследования. На протяжении 1872–1874 гг. Толстой, вновь обратившись к вопросам просвещения, пишет учебники для начальной школы, участвует в деятельности Московского общества грамотности, подготовке учителей для народной школы. Толстой, пересматривая в течение своей жизни собственные социально-философские воззрения, вносил коррективы в свое понимание воспитания и обучения.

Воспитание, по Толстому, прежде всего «воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем». Главный пункт педагогической концепции Толстого при определении путей формирования нравственности человека — идея свободного воспитания. Свои взгляды он изложил в ряде статей, помещенных в журнале «*Ясная Поляна*». Вслед за Руссо Толстой высказывал убеждение в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит («здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя... требованиям безусловной гармонии»; «воспитание портит, а не исправляет человека»). Он утверждал, что воспитание есть прежде всего саморазвитие. Задача воспитателей — оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Надо предоставить ребенку максимальную свободу, покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. Педагог не должен руководить нравственным воспитанием учащихся: «Критериум педагогики есть только один — свобода».

Но толстовское понимание свободного воспитания существенно отличается от взглядов Руссо. Русский мыслитель видел свободу не в воспитании вне цивилизации, а, напротив, в условиях свободной общественной жизни: воспитание есть «последствие жизни».

С начала 1870-х гг. в педагогических суждениях Толстого появился диссонанс идеям свободного воспитания. Л. Н. Толстой, рассуждая о методах воспитания, теперь считал, что дети учатся и воспитываются благодаря «бессознательному внушению», заразительности примера: «...все или 0,999 вос-

питания сводится к примеру». Он допускает исключение из правил свободного воспитания, когда говорит о роли религии в нравственном становлении человека. Толстой признает религию как «единственно законное и разумное основание воспитания». Восприимчивость ребенка к религиозным истинам, по мнению Толстого, объясняется тем, что в его душе изначально есть «смутное представление о том, что есть то начало всего, та причина его существования, та сила, во власти которой он находится».

В соответствии с идеей свободного воспитания Толстой трактовал и проблемы дидактики. После поездки за границу, размышлений над школьным опытом Запада, обратившись к суждениям философов и педагогов, начиная от Платона до Руссо, Канта, Песталоцци и Фребеля, Л. Н. Толстой пришел к выводу о наличии фундаментальной задачи свободного воспитания и обучения: «Мысль человеческая постоянно стремится к освобождению народа от насилия в образовании». Как он полагал, плоды регулярного образования представляют куда меньшую ценность, чем самообразование. Идеальную школу Толстой представлял себе как свободное содружество, где одни сообщают знания, а другие свободно воспринимают их. Таким образом, функция школы — свободное обучение. Лучшая школа такая, где детям предоставлена свобода учиться или не учиться.

Дидактические воззрения Л. Н. Толстого претерпевали изменения. Открывая в 1859 г. в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, Толстой полагал, что его общественный долг — нести крестьянам просвещение. Он видел себя барином, которому следует поделиться с крестьянами образованием, которое он имел сам: «Нам нужно Марфутку и Тараску выучить хотя бы немножечко тому, что мы сами знаем».

Спустя два года, педагогические взгляды Толстого меняются. Он считал, что отечественная школа нуждается в реформировании, при котором будут подчеркнуты ее национальные особенности и учтены социальные перемены: «Прекрасная школа для степной русской деревни... будет плоха для парижанина, и самая лучшая школа XVIII в. будет самой дурной школой в настоящее время».

Толстовское понимание своеобразия русской начальной школы для крестьян постепенно расходилось со взглядами реформаторов-шестидесятников. В начале 1860-х гг. Толстой признавал целесообразным включать в программу народной школы, помимо счета, письма и религии, также историю, географию, рисование, черчение, пение. Позже, однако, он скло-

няется к мысли о необходимости ограничить программу народной школы грамотой и счетом («и ничего, кроме этого»). Эта мысль возникла из убеждения, к которому пришел Толстой: образование крестьян должно соответствовать их естественной патриархальной жизни, идеалы которой противоположны де-тищу городской цивилизации — развитой системе школьного образования.

Толстой пересматривает свои оценки функций школьного образования. В начале своей педагогической деятельности он полагал, что школа должна осуществлять лишь задачи обучения. Позже приходит к выводу, что учителю следует не только учить, но и воспитывать.

Рассуждая о полноценном образовании, Л. Н. Толстой отвергает какой-либо энциклопедизм учебных программ. Следует, писал он, «чтобы, во-первых, из бесконечного количества знаний прежде всего были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых ...чтобы знания эти были доведены до относительно одинаковой степени».

В дидактических указаниях Толстого выдвинут принцип учета особенностей ребенка и его интересов. Критикуя традиционное образование за пренебрежение этим принципом, Толстой писал: «Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики». В Азбуке он развивает свою мысль, подчеркивая, что с учащимися не следует говорить о предметах хорошо знакомых, поскольку это убивает у них интерес. Он советует меньше прибегать в преподавании к абстракциям, которые также снижают мотивацию обучения, и чаще обращаться к жизненному опыту ребенка.

Попытку осуществить свои педагогические замыслы Л. Н. Толстой предпринял в Яснополянской школе. Он организовал школу на основах любви к детям, веры в их творческие способности, отсутствия давления на личность ребенка. Занятия в школе были построены так, чтобы учение стало для детей радостным и желанным, пробуждало любознательность, самостоятельность мышления и глубину чувств. В радостях и веселье, в скорых успехах крестьянские дети тесно сблизились с Толстым. Он учил детей и одновременно учился у них выражать непроизвольное естественное движение мысли и чувств.

4.4. Школьное дело в первой половине XIX в.

В годы царствования Александра I (1801–1825) школьная политика прошла два различных этапа. На первом этапе (до 1815 г.) правительство намеревалось провести реформы в духе Просвещения. Планы в известной степени были следствием либерализма молодого царя, в числе воспитателей которого был выходец из Швейцарии Ф. Ц. Лагарп — убежденный сторонник идей французских просветителей.

В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения. Первым его министром стал Петр Васильевич Завадовский (1739–1812), возглавлявший при Екатерине II Комиссию по учреждению школ. На протяжении 1802–1804 гг. произошла реформа народного образования.

Реорганизация национальной системы образования началась с принятия «*Предварительных правил народного просвещения*» (1803) и «*Устава учебных заведений, подведомых университетам*» (1804). Устав 1804 г. исходил из созданной в конце XVIII в. школьной системы и предусматривал постепенное преобразование главных и малых народных училищ. Новая система предусматривала четыре ступени образования: университеты (высшая ступень), гимназии (средняя ступень), уездные училища (промежуточная ступень), приходские школы (низшая ступень). Между ступенями должна была существовать преемственность. Создавались шесть округов, в каждом из которых должны были быть университет и примыкавшие к нему средние учебные заведения.

Обучение в приходских школах было рассчитано на один год, в уездных училищах — на два года. В программу последних вошли пятнадцать учебных дисциплин: грамматика русского языка (в национальных школах — и грамматика родного языка), география, история, арифметика, геометрия, физика, естествознание, начала технологии и др.

Курс гимназического образования составлял четыре года. Программа включала латынь и живые западные языки, географию, историю, статистику, логику, поэзию, русскую словесность, математику и естественно-исторические дисциплины (минералогия, ботаника, зоология, коммерция, технология, рисование); не было в программе богословия и русского языка.

Первым объектом реформ оказалась высшая школа. К уже существовавшим университетам в Москве, Вильно и Дерпте прибавились Харьковский, Казанский и Петербургский.

Преобразование прежних гимназий, главных народных училищ в гимназии нового типа, а малых народных училищ — в

уездные растянулось почти на два десятилетия. Менее всего удалась реформа приходских школ. Из-за нехватки средств их число росло медленно.

В подготовке Предварительных правил 1803 г. и Устава 1804 г. участвовали известные ученые и педагоги: Н. Я. Озерцовский, С. М. Румовский, Ф. И. Янкович де Мириево и др. От школьного ведомства руководство осуществлял заместитель министра М. Н. Муравьев. Документами подтверждались передовое направление светского образования, преемственность в системе обучения, гуманистические задачи воспитания (о «приучении учащихся к трудолюбию, возбуждении у них охоты к учению, о воспитании честности и благонравия, исправлении дурных наклонностей» и пр.).

В 1808 г. в гимназиях был введен в качестве обязательного предмета Закон Божий, хотя изначально он в учебном плане отсутствовал.

Все более заметное значение в сфере образования приобретала частная инициатива. Возникли частные учебные заведения, которые успешно конкурировали с государственными: *Ришельевский лицей в Одессе* (в дальнейшем был преобразован в университет), *Ярославский лицей*, *Лазаревский институт восточных языков в Москве*, *подмосковный пансион В. В. Измайлова*, *школа А. А. Ширинского-Шихматова* для крестьянских детей в селе Архангельском Смоленской губернии и др.

Свою роль в становлении частных начальных учебных заведений сыграли декабристы. Ф. П. Глинка, Ф. Н. Толстой, С. П. Трубецкой и др. объединились в Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения, разработанного английскими педагогами А. Беллом (1753–1832) и Дж. Ланкастером (1778–1838). На протяжении четырех лет (1818–1822) в Петербурге были открыты четыре таких училища. Тогда же в полках, квартировавших в северной столице, были учреждены солдатские школы обучения грамоте. Подобные школы создавали ссыльные участники Декабрьского восстания 1825 г.

Многие дворяне предпочитали обучать своих детей в частных пансионах. Обычно пансионное воспитание осуществляли иностранцы. Во многих пансионах обучение было поставлено крайне неудовлетворительно.

Роль частного пансионного воспитания была несколько ослаблена благодаря учреждению лицеев — государственных закрытых учебных заведений для дворянства. Особую роль в их создании, в частности, в организации Царскосельского лицея, сыграл блестящий администратор М. М. Сперанский

(1772–1839). Лицеисты получали образование, приравненное к университетскому. Первым директором Царскосельского лицея был назначен известный просветитель В. Ф. Малиновский (1765–1814). Из его стен вышли великий поэт А. С. Пушкин, крупный дипломат А. М. Горчаков, декабристы И. И. Пущин и В. К. Кюхельбекер.

В дворянской среде по-прежнему было популярным домашнее воспитание. Гувернерами нанимали по большей части французов-эмигрантов. Результаты такого воспитания становились все более неприемлемыми. Как замечал А. С. Пушкин, «в России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное: ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем».

В последнее десятилетие царствования Александра I в общественной жизни усиливаются реакционные тенденции. Значительным влиянием при определении школьной политики в этот период пользовался князь Александр Николаевич Голицын (1773–1844). В декабре 1812 г. он сделался первым главой Русского Библейского общества, которое основало несколько начальных школ для бедняков по образцу школ Белла-Ланкастера. В 1816 г. А. Н. Голицын возглавил Министерство просвещения. При нем усилилась клерикализация образования. В созвучие ей император издал манифест о создании Министерства народного просвещения и духовных дел, что, по сути, означало удар по светскому образованию. Университеты получили предписание готовить для средних школ преподавателей богословия.

Сподвижник министра М. Л. Магницкий (1778–1844) подготовил инструкции для университетов, где доказывалось, что истины, основанные на одном разуме, «суть лишь эгоизм и скрытая гордыня». Магницкий учинил ревизию Казанского университета и предпринял ряд мер, направленных на то, чтобы насадить в нем дух обскурантизма. Например, профессору Солнцеву было запрещено преподавать в любых учебных заведениях России на том основании, что тот утверждал в лекциях, что законы природы могут быть выведены из разумных принципов. Подобный же разгром светского образования предпринял в Петербургском университете чиновник Министерства просвещения Д. П. Рунич.

При министре просвещения адмирале Александре Семеновиче Шишкове (с 1824 по 1828 г.) в школьной политике от теософических пристрастий А. Н. Голицына возвратились к национальному православию. Соответственно обскурантизм приобрел иные формы. «Истинное просвещение, — писал Шишков, — состоит в страхе Божиим, который есть начало премудрости... И хотя русский народ верен церкви, престолу и отечеству, но (необходимо)... войти в строгое наблюдение — не преподаются ли где в университетах, гимназиях, народных училищах и пансионах под видом наук какие-либо вредные учения». Шишков преследовал цель ограничить научное образование. Он заявлял: «...Науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру».

В годы царствования Николая I (1825–1855) система образования претерпела важные изменения. Новый царь вознамерился выработать в образовании «единообразную» политику, которая была бы направлена на укрепление общественной стабильности, и искал министра, который бы предложил и осуществил такой курс.

В 1828 г. министром просвещения был назначен граф К. А. Ливен, при котором был принят новый Устав о начальных и средних школах (1828). В Уставе подтверждалась существовавшая четырехуровневая система образования и провозглашался принцип: «каждому сословию свой уровень образования». Соответственно приходские училища предназначались для низших сословий, уездные училища — для детей купцов, ремесленников и прочих «городских обывателей», гимназии — для детей дворян и чиновничества.

Принятию Устава предшествовала дискуссия. Так, граф Ламберт предлагал довести до абсолюта сословный принцип в системе образования. Ливен отверг такой подход, утверждая, в частности, что в России, в отличие от Западной Европы, еще не завершилось оформление всех сословий, особенно «среднего класса», и потому абсолютизация сословного принципа в образовании преждевременна. В итоге было принято компромиссное решение, исходившее из императорского рескрипта 1827 г. В нем провозглашалось, что тип образования должен соответствовать социальному положению и будущему учеников. Вместе с тем не рекомендовалось препятствовать тем, кто стремился повысить свой общественный статус. Компромисс коснулся и университетов. В них позволялось учиться юношам всех свободных сословий, включая получивших вольную крестьян; дети крепостных и дворовых людей в университеты не допускались: они могли обучаться в приходских и уездных

училищах, а также в различных технических и промышленных школах.

Школьная жизнь проходила под строгим надзором начальства и полиции. За проступки полагались всяческие меры взыскания, в том числе розга, ссылка в солдаты, исключение из школы, а для преподавателей — увольнение со службы, арест.

Ливен, будучи человеком честным, благородным, усердным по службе, не сумел выполнить стратегические задачи охранительной школьной политики.

В 1833 г. пост министра просвещения занял С. С. Уваров, пробывший в этом качестве до 1849 г. Это был один из самых просвещенных людей тогдашней России. С 1818 г. и до конца жизни Уваров возглавлял Академию наук. Он участвовал в реорганизации Петербургского педагогического института в университет, а затем ликвидировал консервативные порядки, установленные в этом заведении. До прихода на пост министра Уваров был в оппозиции Магницкому.

Уваров проводил охранительную политику. До прихода на пост министра он после инспектирования университета и гимназии в Москве оценил состояние студенческих умов как неудовлетворительное по причине влияния «европейских идей».

Правительство было уверено в своем нераздельном праве на руководство школьным делом. Ему была чужда идея свободы просвещения и образования. Подобную точку зрения вполне четко сформулировал Уваров: «Только правительство имеет все средства знать и высоту успехов всемирного образования, и настоящие нужды отечества».

Приверженность подобным убеждениям объясняет появление при Уварове и его преемнике *П. Ширинском-Шихматове* ряда законодательных документов. К их числу относятся университетский устав (1835), который усиливал единоличную власть попечителей округов и урезал автономию университетов, а также постановления о лишении университетов права избрания ректора (1849). Сам Уваров по поводу устава 1835 г. утверждал в качестве оправдания, что намеревался преодолеть «страсть к иноземному образованию» и развить «национальное, независимое образование».

Не менее консервативной была инструкция Уварова посредством увеличения платы за обучение затруднить малоимущим разночинцам поступление в университет. Большинство руководителей округов нашли совет министра вполне верным. Лишь попечители Казанского университета князь М. Н. Мусин-Пушкин и Московского университета граф С. Г. Строганов сочли рекомендацию неприемлемой: первый — из опасения,

что без разночинцев философский и медицинский факультеты лишатся студентов; второй — из либеральных убеждений. Последнюю точку, однако, поставил Николай I, который поддержал министра.

Рост системы образования. Консерватизм властей не означал, впрочем, остановки образования, где были достигнуты определенные положительные результаты. Система образования заметно прибавила в количестве. Число студентов в университетах (без учета Польши и Финляндии) на протяжении 1832—1842 гг. выросло с 2,1 до 3,5 тыс. (в том числе получивших диплом об университетском образовании — с 477 до 742). Тогда же количество гимназий увеличилось с 64 до 76; уездных училищ — с 393 до 445; приходских училищ — с 555 до 1067; частных школ (включая пансионы) — с 358 до 531; преподавателей и чиновников в системе образования — с 4,8 до 6,8 тыс.

Получили развитие предусмотренные Уставом 1828 г. особые закрытые учебные заведения для дворян: в 1842 г. в губернских городах насчитывалось 47 таких заведений. Воспитанники некоторых из них получали дворянское воспитание и одновременно обучались в гимназиях вместе с разночинцами.

Подчиненные Министерству просвещения гимназии развивались как школы классического образования (естествознание, например, было введено лишь в 1849 г., да и то не во всех гимназиях). В программах особое место занимали греческий и латинский языки. В 1851 г. древнегреческий изучался в 45 из 74 гимназий. Подобную практику поощряли министр Уваров и многие политические деятели. Например, граф М. Воронцов писал: «Классическое образование... формирует сопротивляемость к дурным принципам... и воспитывает консервативную фалангу... молодых людей, которые встанут во главе движения, противостоящего безверию и безнравственности».

Организацией современного среднего образования занимались другие министерства. Министерство финансов в 1839 г. учредило в гимназиях и уездных училищах нескольких городов (Тула, Курск, Керчь, Рига, Вильно) реальные классы, в которых получали образование учащиеся этих заведений и посторонние лица «промышленного состояния». Министерство юстиции организовало гимназические курсы юриспруденции в Вильно, Минске, Симбирске, Воронеже и Смоленске. Министерство государственной собственности — несколько повышенных школ для государственных крестьян.

В 1849—1852 гг. была проведена реорганизация, в результате которой были созданы три типа гимназий: 1) с двумя древ-

ними языками; 2) с обучением естествознанию и законоведению; 3) с обучением законоведению.

Возрастала роль частных учебных заведений. Они находились под контролем Министерства просвещения. Согласно правилам 1834 г. и решению 1845 г., преподаватели частных учебных заведений получили права, статус, субсидии на заработную плату и пенсии, одинаковые с преподавателями государственных школ.

В отличие от предшественников Уваров избегал явных репрессий против профессуры естественнонаучных кафедр. При нем, например, оказались возможными ректорство и научная деятельность в Казанском университете выдающегося математика Николая Ивановича Лобачевского (1792—1856).

Развитие университетов зависело от обеспеченности кадрами преподавателей. В первые десятилетия XIX в. большинство преподавательского корпуса составляли иностранцы. Уваров сохранил схему подготовки отечественных профессоров в университетах Западной Европы, которую начали осваивать при министерстве Ливена. Тогда в Московском, Казанском и Харьковском университетах отобрали по семь студентов, которых отправили за границу, дав гарантии предоставить им в случае успешной учебы кафедры. В первой группе из посланных оказались, в частности, Т. Н. Грановский и М. П. Погодин — в дальнейшем заметные фигуры в Московском университете.

4.5. Образование во второй половине XIX в.

Во второй половине XIX в. устремления государства направлены были на создание устойчивости в сфере образования путем сочетания национальных традиций учета новых потребностей просвещения. В контексте подобной стратегии осуществлен был ряд реформ в сфере образования.

В начале царствования Александра II (1855—1888) после отставки П. Ширинского-Шихматова и назначения министром просвещения В. С. Норова усилились признаки либерализации школьной политики. Реформы были осуществлены в ряду социальных преобразований, важнейшим среди которых было освобождение крестьян от крепостной зависимости (1861).

В 1856 г. был восстановлен Ученый комитет, который занялся подготовкой проектов новых школьных уставов. На работу комитета определенно повлияли предложения видных педагогов и общественных деятелей, в частности Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. В деятельности Ученого комитета сказалось и то, что в 1861 г. Министерство просвещения воз-

главил профессор-либерал *Александр Васильевич Головнин*, руководивший им до 1866 г. Определяя роль своего ведомства, Головнин полагал, что Министерство просвещения должно координировать «вообще всю умственную деятельность всех жителей государства во всех разнообразных ее проявлениях».

Знаковой чертой либерализации в сфере образования была отмена телесных наказаний в школах.

Эпоха значительных школьных и других социальных реформ оборвалась в 1866 г. после неудачного покушения на Александра II. Особая комиссия сочла, что косвенным виновником такого террористического акта оказалось Министерство просвещения, потворствовавшее «нигилизму и безбожию».

Россия в результате вступила на консервативный курс развития образования, который осуществлялся фактически вплоть до конца XIX века. Проекты перемен в образовании готовились без участия широкой общественности. Предельно регламентировалась и была централизована система образования, ставились препятствия эмансипации низших сословий в сфере образования.

Вскоре после покушения императора новым министром был назначен *Дмитрий Алексеевич Толстой*, который пробыл в этом качестве с 1866 по 1880 г. Министр одновременно являлся главой Святейшего синода. Своим предназначением Толстой видел «борьбу с нигилизмом и крамолой в просвещении». Д. А. Толстой был отставлен со своего поста ввиду «крайнего раздражения обществ, особенно отцов и матерей, на министра народного просвещения».

Консервативные реформы на короткое время были прерваны либеральным курсом министра просвещения *Андрея Александровича Сабурова* (1880–1881), который занялся демократизацией университетских порядков.

После убийства Александра II в 1881 г. образование вновь вошло в затяжную полосу реакции. Единомышленник Д. Толстого Иван Давыдович Делянов, руководя школьным ведомством в 1882–1898 гг., опирался на консерваторов в лице М. Н. Каткова, Д. А. Толстого, К. П. Победоносцева.

Наставник Александра III и Николая II обер-прокурор Святейшего синода Константин Петрович Победоносцев (1827–1907) был идеологом дискриминации низших сословий и национальных меньшинств в сфере культуры и образования (мусульман, евреев). Его роль жестко охарактеризовал А. Блок: «В те годы дальние, глухие, в сердцах царили сон и мгла: Победоносцев над Россией простер совиные крыла».

Реорганизации начального образования. В июле 1864 г. был принят устав по начальному образованию. Он имел в виду сосуществование министерских, земских и частных начальных школ. Устав позволял создание инициативных общественных комитетов по учреждению начальных школ. Начальные школы объявлялись открытыми для всех социальных групп. В школах предусматривалось «укрепить религиозные и нравственные понятия и дать основу полезного знания». Закон Божий должен был преподавать местный священник или по разрешению церкви специальный учитель. Остальные предметы мог вести священник или светский учитель, утвержденный уездным школьным советом. В уездный совет должны были входить представители Министерства просвещения, Святейшего синода, других правительственных школьных органов, а также два члена уездного земского собрания. Уездный школьный совет избирал председателя, которого утверждал губернский школьный совет. Губернский школьный совет должен был состоять из губернатора, главы церковной епархии, губернского руководителя школьного ведомства, двух членов губернского земского собрания. В обязанности уездных школьных советов входило разрешение открытия новых школ, закрытия учебных заведений, назначения, оплаты и увольнения учителей.

Новый устав начальных школ (1874) предусматривал усиление контроля министерских инспекторов в отдельных учебных заведениях.

Правительственные меры основывались на идее приоритета Святейшего синода в системе элементарного образования и контроля с его стороны за учебными заведениями. И. Д. Делянов инициировал передачу церковно-приходских школ в ведение синода. Поощрялось создание церковно-приходских школ.

Видным идеологом и энтузиастом создания подобных заведений являлся С. А. Рачинский (1833–1902). Будучи подвижником просвещения, Рачинский искренне и глубоко отдавался делу организации начальных школ для крестьян.

В течение 1881–1894 гг. количество церковно-приходских школ увеличилось с четырех до 31,9 тыс. (соответственно число учащихся выросло с 105, 4 до 981 тыс.). Число девочек в этих школах увеличилось за это время с 13,1 до 173 тыс. Программы были весьма урезанными: церковное пение, чтение религиозных текстов, письменный и устный русский язык, арифметика. Только в 225 церковно-приходских школах имелся пяти-шестилетний курс обучения (двухклассные училища). Остальные были одноклассными учебными заведениями. В некоторых из церковно-приходских школ давали навыки сель-

скохозяйственного или ремесленного труда. К моменту организации земских школ в стране существовало ничтожное количество народных училищ — 10–15 на губернию. Они находились в ведении министерств и, как свидетельствует Н. Ф. Бунаков, «были плохи до невероятия, с учителями-невеждами и совершенно неумелыми, только забивавшими детей».

По всей России с конца 1850-х гг. возникают воскресные школы. Делаются попытки создания для детей из народа земских школ на новых педагогических идеях и принципах.

В числе новых народных школ, руководствовавшихся передовыми педагогическими идеалами своего времени, были Петербургское *таврическое училище*, основано М. И. Семевским, Д. Д. Семеновым, О. Ф. Миллером и др. (1859); *Василеостровская школа*, основана в Петербурге В. П. Острогорским, Л. Н. Модзалевским и др. (1860); школа в г. Воронеже, основана Н. Ф. Бунаковым (1867); *Яснополянская школа*, основана Л. Н. Толстым (1859). В этих учебных заведениях была создана светлая и радостная атмосфера труда, уважения к личности ребенка, пробуждения у него интереса к знаниям.

В Яснополянскую школу ученик шел, неся «только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера». Домашние уроки не давались. Выговоров ученикам за опоздание не делали, да они, впрочем, почти никогда и не опаздывали. Традиционные уроки были заменены увлекательными образными художественными рассказами учителя, индивидуальными и совместными творческими сочинениями учащихся, оживленными беседами.

Вот как выглядело начало учебного дня в школе: «Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята... “Петр Михайлович! — кричит снизу кучи голос входящему учителю, — вели им бросить”. “Здравствуй, Петр Михайлович!” — кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжку, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу; из кучи на полу верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается».

В школе царил «свободный беспорядок». Расписание было, но не соблюдалось. Ученик был вправе не приходить на занятия и не слушать учителя. В свою очередь, преподаватель был волен не пускать ученика в класс. Порядок и программу обучения согласовывали с детьми. Учителя составляли недельный план по школьным предметам (чтение, письмо, чистописание, грамматика, священная история, русская история, математика, беседы по естественным наукам, рисование, черчение, пение). Планы также могли корректироваться по желанию учеников. Например, их любимым занятием было сочинение стихов. За-

нятия шли по утрам и вечерам, семь-восемь часов. Они строились в форме свободных бесед учителя с учениками.

Небольшой коллектив учителей работал дружно и согласованно. Сам Толстой преподавал в старшем классе математику и историю, проводил физические эксперименты.

Яснополянская школа добивалась прекрасных результатов. В три месяца дети приобретали умение бойко читать. Ученики не знали страха перед учителем. Если кто-либо делал особые успехи, учитель от избытка чувств мог подхватить отличившегося под мышки и посадить на шкаф. На переменах учитель катался с ребятами на коньках, вертелся на турнике. Ребят звали шутливыми кличками. На уроках поддерживался дух равноправия. Учитель, например, мог попросить ребят написать рассказ по пословице, а те ему в ответ говорили: «А ты сам попробуй напиши», — и учитель принимался писать.

Преобразования средней школы. Ученый комитет подготовил три проекта (1860, 1862, 1864), которые легли в основу нового устава средних школ (1864). Уставом отвергалась классово-сословная дискриминация обучения. Соответствующий пункт гласил: «В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний без различия профессий или верований их родителей». Определяющим условием для поступления в гимназию становилось имущественное положение. Ученики обязаны были вносить плату за обучение. От платы освобождались дети малоимущих родителей (количество освобожденных не могло превышать 10 % от общего числа учеников). Предусматривалась ранее не практиковавшаяся выдача единовременных денежных пособий и стипендий особо отличившимся гимназистам.

Устав 1864 г. объявлял о создании гимназий классического и современного образования с семилетним курсом обучения. Были узаконены три типа средней школы: 1) классическая гимназия с двумя древними языками; 2) классическая гимназия с латинским языком; 3) реальная гимназия без древних языков. Учреждался новый тип неполного среднего образования — прогимназия с четырехлетним курсом обучения по программам классического или современного образования. Утверждался приоритет классицизма, то есть произошел возврат к школьной политике 30–40-х гг. XIX в. В средних школах непременно должны были обучать Закону Божьему, истории, географии, русскому языку и литературе, математике. Помимо этих предметов в классических гимназиях предусматривалось преподавание древних или современных европейских языков, а в современных (реальных) гимназиях — преподавание естественных наук и черчения.

Устав 1864 г. вносил изменения, касавшиеся статуса уездных училищ (в 1865 г. в 416 уездных училищах обучалось около 24 тыс. учащихся). Предусматривалось преобразовать одну часть уездных училищ в прогимназии, а другую — в двухлетние приходские начальные школы.

Реформы 1860-х гг. привели к учреждению женских гимназий.

На протяжении 1866–1880-х гг. предприняты были меры по восстановлению классической системы среднего образования на основе общеевропейской традиции и особенно античной мифологии. В 1871–1872 гг. вышли два новых закона относительно средних учебных заведений. Согласно этим документам, в программу всех гимназий включались древние языки. Министерство определяло перечень разрешенных учебных пособий, контролировало всю деятельность преподавателей. Создавался новый тип неоклассической (реальной) гимназии. В этом учебном заведении получали техническое образование юноши из средних социальных слоев. Они могли далее обучаться в высших технических школах (доступ в университеты для них был закрыт).

По настоянию Победоносцева было ограничено обучение в классической гимназии детей из малоимущих слоев. В результате в 1887 г. появился циркуляр министра И. Делянова о существенном увеличении платы за обучение в гимназиях и прогимназиях. Оговаривалось, что следует препятствовать обучению в гимназии представителям низов (детям кухарок, крестьян, прачек и пр.).

Вследствие этого в течение 1882–1895 гг. число учащихся классических гимназий сократилось с 65,7 до 63,9 тыс., а доля учащихся из дворянских и чиновничьих сословий увеличилась с 47 до 56 %. Поток малоимущих переправлялся прежде всего в реальные гимназии, где количество учащихся росло в первую очередь за счет этого слоя населения. На протяжении 1882–1895 гг. число учеников реальных гимназий выросло с 17,5 до 26 тыс.; соответственно доля выходцев из недворянских городских сословий — с 40 до 44 %.

Выгодно отличались от государственных гимназий некоторые частные средние учебные заведения, организованные в начале 1880-х гг. Так, в школе *А. С. Грачевского* (Одесса) в младшем отделении шло совместное обучение мальчиков и девочек; было организовано трудовое обучение (швейное дело — для девочек, столярничество — для мальчиков). В женской гимназии *М. Н. Стоюниной* (Петербург) программа делилась на четыре основных цикла: научные дисциплины, иностранные

языки, искусство, физическое воспитание. Главная тяжесть занятий падала на работу в классе, домашние задания были сокращены, в школе отказались от традиционных цифровых оценок знаний. Для гимназисток регулярно организовывали экскурсии на промышленные предприятия, в деревню.

Реформы высшего образования. В ноябре 1855 г. были приняты новые правила поступления и обучения в университетах. Правилами отменялись ограничения числа поступающих в университеты. Правила, однако, не устроили студентов и профессоров. Студенты настаивали на праве создавать независимые корпорации. Университеты вместе с просвещенным обществом ждали глубоких социальных реформ и демократизации образования на их основе.

В июне 1863 г. был утвержден новый университетский устав. Университеты получили более значительные права на автономию, чем по уставу 1804 г. Управление университетов передавалось советам профессоров. Советы, в свою очередь, должны были выбирать ректоров и новых преподавателей. Министру просвещения предоставлялось формальное право утверждать или отменять решения советов, которым Головин — инициатор реформы, — однако, в дальнейшем фактически не пользовался. Были сокращены полномочия университетских инспекторов, попечителей учебных округов.

В условиях школьной реакции 1866–1880-х гг. министр просвещения Д. А. Толстой, противясь академическим свободам, урезал автономию университетов, стремился установить жесткий правительственный контроль над ними и другими учебными заведениями.

Другой министр просвещения — И. Д. Делянов свою деятельность начал с репрессий против студенчества, принятия нового университетского устава (1882), который положил конец автономии университетов, студенческим свободам. Управление университетами было сосредоточено в Министерстве просвещения. По предложению Победоносцева были приняты правила, препятствовавшие обучению евреев в университете.

Правительству, однако, не удавалось приглушить движение за демократизацию университетов. В конце 1880-х гг. усилились требования студентов по поводу автономии. Вопреки уставу 1882 г. студенты объединялись в организации в виде землячеств.

В системе высшей школы произошли изменения, которые послужили толчком к развитию высшего женского образования. В Москве в 1872 г. были открыты первые в России Высшие женские курсы. Подобные учреждения появились в дру-

гих центральных городах: Петербурге (Бестужевские курсы), Киеве и Казани.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. — М., 1990.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М., 1990.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М., 1987.
4. Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. — М., 1982.
5. Бунаков, Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков. — М., 1953.
6. Герцен, А. И. О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарев. — М., 1990.
7. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. — М., 2003, 2004.
8. Джуринский, А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. — М., 1999, 2000.
9. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М., 2000.
10. Днепров, Э. Д. Ушинский и современность / Э. Д. Днепров. — М., 2007.
11. Добролюбов, Н. А. Избранные педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. — М., 1986.
12. Зейлигер-Рубинштейн, Е. И. Педагогические взгляды А. И. Герцена / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. — М., 1962.
13. Красновский, А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова / А. А. Красновский. — М., 1949.
14. Острогорский, А. Н. Избранные педагогические сочинения / А. Н. Острогорский. — М., 1985.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII — первая половина XIX в. — М., 1973.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. — М., 1976.
17. Павлов, Д. С. Педагогика XIX века / Д. С. Павлов. — М., 1965.
18. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — М., 1985.
19. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. — М., 1984.
20. Смирнов, В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / В. З. Смирнов. — М., 1963.
21. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М., 1989.
22. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. — М., 1988.
23. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. — М., 1986.
24. Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский. — М., 1983.
25. Чистяков, Н. В. Толстой — литератор и педагог / Н. В. Чистяков, В. С. Лаврушин. — М., 1981.
26. Шаталов, А. А. Проблемы народной школы в педагогике Л. Н. Толстого / А. А. Шаталов. — М., 1995.

Глава 5

ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА НА РУБЕЖЕ XIX—XX вв.

Педагогика есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в тесной связи и законы которых она должна применять, суть науки о человеке.

П. Ф. Каптерев (1849–1922)

5.1. Общая характеристика

В конце XIX — начале XX в. российское общество ясно осознало, что новые социальные потребности и уровень развития образования приходят во все более явное несоответствие. Пересматривался характер образования. Был поставлен вопрос о переходе от традиционного обучения, которое давало знания, умения и навыки, к школе труда, которая должна была готовить не только исполнительную, но и инициативную, самостоятельную, широко образованную личность.

Педагогическая проблематика привлекала внимание философов, социологов, психологов, специалистов естественных наук. В свою очередь, педагоги постоянно обращались к другим наукам, используя их результаты при разработке теоретических проблем.

Возникают просветительские общества, сотни народных библиотек, новые педагогические журналы: «Русская школа», «Вестник воспитания», «Образование» и др. Появляется значительное число новой литературы по вопросам педагогики: труды В. П. Вахтерова, К. В. Ельницкого, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта и других ученых. Получили развитие противостоявшие традиционализму новые педагогические подходы.

Отечественная педагогика развивалась в тесном взаимодействии с педагогической наукой ведущих зарубежных стран. Наши педагоги были хорошо осведомлены обо всем, что происходило в мировой школе и педагогике, чего нельзя было ска-

зать об их зарубежных коллегах по отношению к педагогике России.

Школа вошла в полосу качественных преобразований. Резко увеличивались число учебных заведений и контингент учащихся. Отдельные земства планировали осуществление всеобщего начального обучения уже к концу XIX в. Земские школы успешно конкурировали с государственными учебными заведениями в сфере начального образования. Важной областью реформирования стала частная школа.

Педагогика и школа России были на подъеме. Вместе с тем их развитие происходило при нарастании социального напряжения, в условиях революционных взрывов, региональных и глобальных войн (революции 1905–1907 и 1917 гг., русско-японская война, Первая мировая война). Это наложило глубокий отпечаток на школу и педагогическую науку, привело к резкой политизации школьных проблем. Впервые в российской истории школьный вопрос обсуждался при участии политических партий: кадетов, октябристов, эсеров, социал-демократов и др.

Поступательное развитие образования было приостановлено Первой мировой войной. Образование, как и вся страна, оказалось в глубоком кризисе. Особенно пострадали начальные учебные заведения: сократилось число учащихся, поредел учительский корпус. Война принесла в школу хаос и разруху. Вот что писал осенью 1917 г. о положении народного образования один из земских деятелей: «...Хочется теперь кричать, плакать, биться головой об стену, ибо я чувствую грядущее одичание страны, которое страшнее немца. Нет учебников, нет учебных принадлежностей, нет книг. Школы занимаются лазаретами и военным постоем; учителя частью сидят в окопах, частью обезумели от голода; детишки... успели окончательно исхулиганиться... Ратуйте, добрые люди!».

5.2. Педагогическая мысль и вопрос о реформах образования

Педагогическая мысль России на рубеже XIX—XX вв. продолжила стремления своих предшественников 1860-х гг. изучать личность воспитанника, видя в этом первостепенную цель. Воспитание нравственности определялось более существенным, нежели деятельность по умственному развитию личности. Можно выделить три главных направления, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование. Первое — продолжение классической педагогики XIX в. (Н. Ф. Бунаков,

М. И. Демков, К. Ельницкий, П. Ф. Каптерев и др.); второе — философское переосмысление проблем воспитания и развития личности (И. С. Андреевский, Н. А. Бердяев, П. В. Вахтеров, И. Х. Вессель, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, С. Л. Франк и др.); третье — нетрадиционное идейное движение, сходное с реформаторской педагогикой (новым воспитанием) Запада (К. Н. Вентцель, В. А. Волкович, В. В. Горневский, А. А. Красновский, П. Ф. Лесгафт, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, И. А. Сикорский, Г. Я. Трошин, А. И. Филиппова, А. А. Шуберт, Ф. Ф. Эрисман и др.).

Традиция классической педагогики. Среди последователей русской и западной педагогики XIX в. выделяется Петр Федорович Каптерев (1849–1921). Он многое взял из идейного отечественного наследия Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Д. Локка, Г. Спенсера, И. Ф. Гербарта. Теоретик и историк воспитания и образования, Каптерев занимает видное место в русской педагогике.

Каптерев продолжил традицию антропологического обоснования воспитания. Он подчеркивал бесперспективность развития педагогики без опоры на данные физиологии и психологии. По его мнению, педагогика — прикладная отрасль человеческого знания, которая опирается на фундаментальные законы, открытые науками о человеке. Педагогика не должна поэтому ориентироваться на эмпирические наблюдения и рекомендации, которые являются «обобщением личного опыта».

Каптерев исходил из общей цели воспитания, которую сформулировал в следующих словах: «...сделать воспитываемого ревностным христианином, хорошим гражданином и патриотом, совершенным человеком, счастливым, самостоятельным служителем истинного, доброго, прекрасного, ревнителем и деятелем прогресса».

Эту общую цель Каптерев сопровождал суждениями о целесообразности отделения воспитания и образования от церкви и государства. По его убеждению, педагогический процесс должен быть свободным и автономным. Он критиковал церковников за то, что те рассматривали ребенка «не столько как русское, сколько как церковное существо, которое следует учить не ради его человеческого достоинства, не ради его русской национальности, а для того, чтобы образовать из него церковную тварь». Ученый отказывал и государству в праве вмешиваться в воспитание и считал, что им должны заниматься прежде всего родители.

Каптерев отстаивал тезисы народности воспитания на основе гражданского согласия, о взаимодействии национального и

общечеловеческого воспитания; предостерегал от национализма в педагогике. «Универсальные законы воспитания, — писал ученый, — проявляются в отдельно взятой стране, отчего нелепо говорить о немецкой и английской педагогике как науке. Можно говорить только об английском или немецком воспитании, т. е. о практическом осуществлении научных педагогических начал в условиях английской и немецкой жизни».

Каптерев поддержал идею о том, что полезность служит критерием при отборе образовательного материала. В его трудах имеются мысли о необходимости соблюдать принципы воспитывающего обучения, учитывать психологические особенности детей, сочетать гуманитарное и естественнонаучное образование в гимназии, налаживать связи в обучении, особенно между «родственными» дисциплинами и др. Для Каптерева характерно стремление опираться на классификацию наук при построении системы общеобразовательных знаний.

Размышляя об учебно-воспитательном процессе, Каптерев пытался раскрыть его психологическую и одновременно социальную сущность. Он понимал педагогический процесс как «один поток развития личности», состоящий из саморазвития и самоусовершенствования. Самоусовершенствование — это прежде всего гармоничная социализация воспитанника (усвоение определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноценного члена общества), развитие всех духовных и физических сил человека.

Главенствующую роль в деле нравственного воспитания Каптерев отводил учителю: «Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место. Те или другие свойства его могут повышать или понижать воспитательное влияние обучения». При саморазвитии учащегося педагог должен помогать воспитаннику, опираясь на знание свойств его организма и развития. Каптерев призывал педагогов к постоянному самообразованию и саморазвитию: «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что сам он достаточно учен и развит.... Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая, духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино».

Философская педагогика. При осмыслении воспитания заметно проявилось влияние классических философских воззрений: позитивизма и неокантианства (И. С. Андреевский, В. П. Вахтеров); религиозной философии (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов, С. Л. Франк).

Так, Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924) главным чувством, которое следует вскрыть и развить с помощью воспи-

тания, считал кантиански трактуемое чувство долга («развить чувство долга — это значит сделать человека высоконравственным существом»). Вахтеров исходил из категорического императива Канта, будучи согласен, что подчинение чувству долга наиболее важно с точки зрения нравственного воспитания.

Вахтеров вместе с нравственным отводил ведущую роль и умственному воспитанию. Предлагались, с одной стороны, передача человеку накопленных культурных ценностей, а с другой — трансформация богатств культуры в нравственном облике человека: «... Если когда-нибудь мы дождемся того, что разлад между словом и делом совершенно отойдет в область преданий, то это сделают прежде всего знания и человеческий ум».

Вахтеров сформулировал идею эволюционной педагогики. Как писал он в работе «Основы новой педагогики», следует озаботиться обеспечить «естественное стремление ребенка к прогрессивному развитию», сделать «все для гармонического развития нормальных прирожденных задатков ребенка». По утверждению Вахтерова, составляющие элементы педагогики надо объединить на базовой идее развития — индивида и исторического процесса. Воспитание трактовалось как спонтанный, биологически предопределенный процесс, при котором у ребенка надо выявлять и поощрять врожденное эволюционное начало («стремление к развитию»).

Группа представителей философско-религиозной педагогической мысли, встав на позиции христианской антропологии, стремилась соединить достижения отечественной культуры и гуманистической традиции православия. Они исходили из идеи личного и общественного спасения человека в сотрудничестве с Богом.

Николай Александрович Бердяев (1874–1948), прошедший путь от марксизма к религиозной философии, разрабатывал вопросы развития творческой, склонной к самосовершенству и самопознанию личности. В работе «Смысл творчества: Оправдание человека» (1916) он исходит из дуализма души человека, которая является точкой пересечения двух миров — божественного и органического: «... Человек есть смертный Бог ... и Бог небесный есть бессмертный человек». В воспитании, следовательно, надо отталкиваться от идеи, что человек — микрокосм, который нуждается в «посвящении в тайну о самом себе», и что спасение души человека — в созидании и мистически трактуемом творчестве. Трагизм времени Бердяев усматривал прежде всего в господстве посредственностей, в том, что воспитание ложно направляет дарования и «они чахнут в атмосфере воли к бездарности».

Н. А. Бердяев говорил о необходимости приобщать человека в ходе воспитания к «тайне исторического» — судьбы народов и всего человечества. В этом усматривался одновременно национальный и общечеловеческий смысл воспитания и образования. Он расценивал как благо для русской культуры и образованности способность к европеизации, считая такую открытость в сочетании с национальной неповторимостью залогом успешного воспитания.

Источник развития человека («перерастания») Бердяев видел в присущих ему особых «дарах свободы»: выбора между добром и злом, собственной ответственности за духовный рост, способности преодолевать первородное зло. Важнейшим путем такого «перерастания» виделась свободный труд, который развивает личность во всех наилучших проявлениях.

Философ и педагог религиозного толка Василий Васильевич Розанов (1856–1919) много лет преподавал в провинциальных гимназиях. Взгляды на личность и воспитание суммировал в работах «Сумерки просвещения», «Педагогические трафареты», «Беспочвенность русской школы» и др. Розанов говорил о человеке как «любимце Божиим», наделенном душой с богатейшим внутренним миром, которая ожидает «извне прикосновения, чтобы дать трещину и обнаружить свое содержание». Воспитание — толчки, которые пробуждают, раскрывают крылья души. Вследствие таких толчков поначалу появляется стремление понять, а затем и делать.

Капитальной целью воспитания Розанов считал приобщение к религиозным ценностям, осознание человеком своего «Я» и места в жизни. Подобное воспитание невозможно «без всех тех знаний, о которых молчит наука, в которых немо государство, которых не знает искусство и которые озаряют нашу жизнь, осмысливают наше лицо в религии, в церкви». Розанов размышлял о том, как объединить в индивидуальном «зерне» личности народно-христианскую нравственность, науку и поэзию.

Розанов ставил и анализировал педагогические проблемы, используя конкретные факты жизни общества и образования. Он отвергал школьные программы как рассчитанные на усредненного учащегося. Будучи поклонником классического образования как наиболее эффективного способа умственного воспитания, Розанов полагал, однако, что полемика о преимуществах и недостатках классического и современного образования уводила отечественных педагогов от более существенных проблем — бескультурия, бездуховности подрастающего поколения, которые во многом, по его суждению, являлись результатом формализованного, чуждого даровитым учащимся

обучения (школа «стала интенсивно работающей фабрикой под наблюдением государственных инспекторов и с государственными рабочими»).

Критикуя постановку воспитания и обучения в государственных гимназиях, Розанов видел выход в расширении масштабов частных учебных заведений, где создается теплая атмосфера семейных отношений между воспитателем и воспитанниками. С большой симпатией в этой связи он расценивал работу опытных учебных заведений, возникших на рубеже XIX—XX вв.

Розанов с болью говорил о том, как общество пренебрегает христианским понятием, «по которому свет, просвещение есть высшее земное благо, есть украшающее и возвеличивающее человека занятие». Он с тревогой размышлял о состоянии национального воспитания. Ссылаясь на данные, по которым в конце XIX в. на гимназический курс русской истории отводилось не более 3,5 % учебных часов, он писал: «Удивляться ли при этой постановке дела в самом зерне его, что мы на всех попрях духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что мы не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей, и, наконец, мы просто не имеем фактического русского материала, как предмета обращения для своей хотя бы и “общечеловеческой” мысли. Мы учимся патриотизму — на образцах римского патриотизма; чувству чести — на образцах французской “чести”, семейной домовитости — на исторических рассказах о швейцарцах и средневековых германцах».

Одну из причин, что у русских не воспитано «сознание своих предков и нет сознания своего потомства», Розанов видел во влиянии ортодоксального христианства, которое, по его суждениям, слишком много внимания уделяет смерти и слишком мало жизни человека на земле.

Розанов отнюдь не считал, что национальное воспитание неизменно и должно сторониться иных культур. Но он полагал, что при обновлении национального воспитания всегда следует опираться на отечественные традиции: «У нас Грановский, Белинский, Герцен, ранее — Жуковский и Карамзин, и прототип их всех — великий Петр, были все-таки воспитаны по-русски. И от этого они знали, что отрицали; и они отрицали с болью».

Нетрадиционная педагогика. На отечественной почве обильные всходы дали нетрадиционные педагогические идеи: экспериментальной педагогики, педологии, свободного воспитания, физического воспитания.

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к 80—90-м гг. XIX в. Первая лаборатория экспериментальной педагогики появилась в Петербурге в 1901 г. Затем аналогичные лаборатории появились еще в девяти городах. Состоялись съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916). Ученые намеревались создать объективную эмпирическую базу воспитания и обучения, сосредоточившись на детальном изучении психофизического развития детей. Инструментарием исследований оказались различные тесты. При исследовании детей и учебно-воспитательного процесса осуществлялись различные количественные математические измерения.

Один из первых отечественных представителей экспериментальной педагогики Иван Алексеевич Сикорский (1842—1919). Ученый по-новому подошел к решению важных проблем эмоционального развития и воспитания. Им сформулирован общий принцип руководства эмоциональным развитием, суть которого состоит в подавлении аффектов и поощрении здоровых и сильных чувств. Он предложил «строгую программу» воспитания чувств в порядке их усложнения, начиная с детского возраста до юношеского. Стратегия воспитания чувств должна быть следующей: сдерживание, подавление, обуздание страстей, перевод их в чувства с интеллектуальным оттенком, преобразование простейших и низших чувств в более тонкие и сложные, выработка умения не поддаваться непосредственным порывам чувств (последнее отнюдь не означало их ослабления или уничтожения). На особое место ставилось формирование высших чувств — интеллектуальных, нравственных, эстетических. В их совершенствовании виделся залог здоровья общества и отдельного человека, успех борьбы с «тупостью нравственного чувства у человека», которая «низводит его ум до звериной хитрости ...чувет инстинкт, но не ведает долга».

Сикорский, проводя исследование утомляемости школьников от умственной работы, применил тест в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали сравнительно одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости.

Экспериментаторы часто изучали познавательную деятельность ученика, проявляющуюся в его обучаемости, приобретении ассоциативных связей. Ученые открывали новые возможности в выработке педагогических технологий исследования детства. Так, *Георгий Иванович Челпанов* (1861—1936) проводил эксперимент преимущественно для изучения субъективных состояний человеческого сознания.

Усилиями представителей нетрадиционной педагогики делались попытки создания новой науки о воспитании и обучении-педологии. Шел поиск определения места и роли этой науки. Так, педология нередко виделась как искусство индивидуального воспитания, при котором используется знание открытого педагогической психологией и экспериментальной педагогикой общих физических и психических законов детского развития соответственно возрасту и полу. Как правило, поначалу педология рассматривалась в качестве аналога педагогической психологии. Но педология опиралась не только на психологические исследования, но и достижения нейрофизиологии и медицины (*Иван Петрович Павлов, 1849–1936; Владимир Михайлович Бехтерев, 1857–1927*), на основе которых разрабатывались педагогические проблемы выработки навыков, развития памяти и внимания, динамики процесса познания и эмоциональной жизни.

Научный статус педологии оставался неопределенным. Например, В. М. Бехтерев рассматривал ее как базу для подготовки практиков-педагогов. Вместе с ним обещающую перспективу видели в педологии другие ученые. Так, П. Ф. Каптерев на I съезде по педагогической психологии (1906) аргументировал правомерность биогенетического принципа, которого придерживалась педология. По его мнению, «общий ход развития личности аналогичен развитию человечества: от господства воспроизведения к творчеству, от материального и конкретного к духовному и отвлеченному, от грубо эгоистического к относительно альтруистическому и т. д.».

Собственно педологические исследования в России начали проводить в первом десятилетии XX в. А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский, В. П. Кащенко и др. Особое внимание воспитанию нравственных чувств уделил Александр Петрович Нечаев (1870–1948). Как он считал, чувства «получают название нравственных лишь тогда, когда они соединяются с суждениями о нравственной ценности того или иного явления».

Детский врач и психолог *Александр Федорович Лазурский* (1874–1917) предложил типологию личностей, на основе которой намечались педагогические принципы взаимодействия учителя на началах гуманизма, признания вечных общечеловеческих качеств ребенка.

Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943) создал в 1908 г. в Москвешколу для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. Врачи и педагоги тщательно исследовали ребенка клиническими методами, одновременно леча и воспитывая. В основу воспитательной системы были заложены

гуманистические принципы: вера в духовные и физические возможности ребенка, забота о его здоровье. Утверждалось, что программа и методики обучения должны принаравливаться ребенку.

В 1904 г. при Педагогическом музее военных учебных заведений в Петербурге была открыта педологическая лаборатория. Главными проблемами, которые заинтересовали исследователей, были: профилактика утомляемости, развитие внимания и памяти, воспитательное воздействие уличных групп и семьи, нравственное воспитание. В центре внимания первого поколения педологов, большинство из которых были врачи, находилось физическое и психическое развитие ребенка. Их привлекали в первую очередь одаренные дети, а также дети-калеки, дефективные, трудные в воспитательном отношении. В результате возникла *педология исключительного детства*.

Педология выработала ценные рекомендации по воспитанию трудных детей, профилактике душевных катастрофических состояний у подростков и юношей. Педологические методики переносились из лаборатории в учебный процесс. Например, В. П. Вахтеров проверял возможности таких методик обучения в условиях классно-урочной системы.

В начале XX в. отечественной педагогикой были выдвинуты новые версии *свободного воспитания*, которые возникли под влиянием толстовства и западных идей. Среди сторонников свободного воспитания определились два подхода. Так, *Николай Владимирович Чехов* (1865–1947), призывая покончить с традиционными формами образования и воспитания, полагал правильным не отказываться от определенным образом планируемой и организуемой учебно-воспитательной деятельности.

Иначе трактовал свободное воспитание *Константин Николаевич Вентцель* (1857–1947). Цель воспитания Вентцель выводил «из природы того, кого мы воспитываем». Эта цель состояла в «выработке в детях свободной творческой нравственности, а не стадной и массовой». На первое место Вентцель ставит нравственное воспитание: «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственные идеалы — самое трудное и вместе с тем... самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играет по отношению к нравственному, можно сказать, чисто служебную роль».

Вентцель обосновывал независимость воспитания и школы от каких-либо общественных и государственных предписаний, полагая, что дети сами должны искать истину, формировать духовные ценности. Подчеркивая независимость педа-

гоики, Вентцель мечтал о некоем «космическом воспитании», где основой выступает «естественное единство воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса». Отвергая традиционную школу, он настаивал на организации учебно-воспитательных учреждений, где детям предоставлена полная свобода самостоятельного развития, не стесненная заранее намеченными планами и программами. Если в учебном заведении на первом плане стоит учеба, то в идеальном воспитательно-образовательном учреждении — «воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование или учение входит сюда только как второстепенный и подчиненный элемент», писал он.

Особое место в самостоятельном творчестве ребенка отводилось ручному труду, воспитанию активного альтруизма («нравственной любви») — чувства гармонии человека с человеком. Рисуя педагогический идеал, Вентцель писал: «Мы создадим не только место труда, но место полной, цельной и всесторонней жизни; не только место, где ребенок производит те или другие материальные предметы, но место, где ребенок живет широкой, всеохватывающей жизнью и где эта полная жизнь ведет его к гармоническому, всестороннему, индивидуальному развитию».

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель противопоставлял ему педагогическую систему, где «ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество», которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах.

Идею обновления педагогической теории за счет новых данных о физическом и физиологическом развитии человека обосновал *Петр Францевич Лесгафт* (1837—1909). Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, разумен и мудр. Такой человек осознанно относится к своему поведению, в состоянии соединить прошлый и настоящий опыт, «предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых им явлений». Мудрость человека должна помочь ему подняться над личными интересами и «подсказать, что его долг в содействии совершенствования общества».

Лесгафт предложил пять основных периодов развития человека: 1) хаотический, в котором пребывает новорожденный; 2) рефлексивно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до школьного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); 5) критико-творческий (жизнь взрослого). В каждый период должны соблюдаться определенные правила воспитания. Так, для первых трех главными моментами воспитания

назывались: 1) соблюдение гигиены; 2) соответствие слова и дела воспитателя; 3) отказ от произвола в отношении воспитанника; 4) уважение ребенка, его личной неприкосновенности.

Лесгафт оставил капитальный труд по истории и теории физического воспитания. В нем изложены целесообразные принципы и условия физического воспитания: естественность, сознательность при выполнении, постепенность и последовательность упражнений и др.

Программы педагогических организаций и политических партий. На рубеже XIX—XX вв. вопрос о реформах образования оказался в центре общественного внимания в России. Либеральные партии и педагогические организации (кадеты, Московское педагогическое общество, Всероссийский учительский союз и др.) полагали правильным добиваться демократических реформ образования, избегая революционных потрясений. Они выдвинули программу обязательного бесплатного начального обучения, увеличения ассигнований на школу, усиления местного самоуправления в системе просвещения, преемственности ступеней образования, равенства мужского и женского образования. Обширная программа демократических реформ школы была принята на съездах по народному образованию в 1908—1913 гг.

Сходные требования выдвинули левые радикальные партии, прежде всего социал-демократы. В программе РСДРП (1902) провозглашались демократические реформы: обучение на родном языке, отделение школы от церкви, обязательное всеобщее бесплатное обучение до 16 лет. Необходимым условием подобной перестройки образования называлось революционное свержение самодержавия.

Один из наиболее влиятельных лидеров РСДРП *Владимир Ильич Ленин* (1870—1924), уделяя особое внимание связям между экономикой, политикой и образованием, утверждал, что в классовом обществе школа, воспитание и обучение носят классовый характер.

После Февральской революции 1917 г. различия либерально-демократического и революционного подходов к будущему образованию определились еще четче. Большевики имели в виду перспективу уничтожения буржуазной республики и не намеревались участвовать в школьных реформах Временного правительства.

Иную позицию заняли либеральные партии, меньшевики и эсеры, Всероссийский учительский союз, встав на путь конструктивной оппозиции, поддержал намерения демократических реформ образования.

Проекты всеобщего начального образования. Политические партии и педагогические организации в качестве первого шага в реформировании школы предлагали введение всеобщего начального обучения. В 1890-х гг. вопрос о всеобщем обучении обсуждался в 24 из 34 губернских земств; 20 из них создали фонды организации всеобщего обучения. Московским и Петербургским комитетами грамотности, школьными комиссиями земств вопрос об этом был поставлен в конце 1890-х гг. Тот же вопрос обсуждался в 1895 г. на II съезде по техническому и профессиональному образованию (проект В. П. Вахтерева). Проектом предусматривалось запросить у правительства субсидии земствам на всеобщее обучение. Участники съезда отвергли проект из опасений, что субсидирование повлечет усиление правительственного контроля над земской школой.

В начале 1900-х гг. Министерство просвещения предложило собственные проекты организации всеобщего обучения. В 1904 г. на реформу были выделены государственные субсидии, но она была отложена из-за начавшейся войны с Японией и последовавших затем революционных событий.

Между тем экономический рост настоятельно требовал расширения масштабов грамотности населения. I Государственная дума приняла законопроект о введении в течение десяти лет всеобщего начального обучения (1906 г.). Проект не получил хода из-за отрицательной позиции, которую занял Государственный совет. В 1907 г. II Государственная дума рассмотрела правительственный проект «О введении всеобщего начального обучения в Российской империи», основные положения которого вошли в закон 1908 г. о дополнительных ассигнованиях на нужды начального народного образования. Согласно закону, города и земства стали получать некоторые суммы под реализацию планов всеобщего обучения. Субсидии, однако, оказались недостаточными, чтобы осуществить эти планы.

К вопросу о всеобщем обучении вернулись депутаты III Государственной думы в 1909–1911 гг. (проекты Министерства народного просвещения, партии кадетов, В. К. фон Андреапа, Лиги народного образования). На основе указанных документов Дума приняла законопроект, который предоставлял городам и земствам право вводить обязательное обучение. Законопроектом 1911 г. предусматривалось, что программы начальных школ должны учитывать этнические, бытовые, религиозные особенности местного населения и одновременно удовлетворять общегосударственные интересы. Расширялась программа начальных училищ (вводилось преподавание элементов геометрии с черчением, географии, отечественной исто-

рии, кратких сведений по природоведению и по возможности рисования и физических упражнений). Министерство должно было определять минимальные стандарты программ. Подробные программы предлагалось разрабатывать на уровне уездов. Допускалось преподавание местных языков. Для одноклассных училищ курс обучения устанавливался в четыре года, для двухклассных училищ — шесть лет. Законопроект предусматривал ослабление контроля государственных инспекторов народных училищ и одновременно увеличение влияния представителей земств. Планировалось улучшить правовое и финансовое положение учителей.

Законопроект 1911 г. не прошел в Государственном совете и правительстве из-за сопротивления сторонников церковно-приходских школ. Их не устроили пункты законопроекта, по которым подобные учебные заведения переходили из-под контроля Святейшего синода в ведение Министерства просвещения.

Последний в истории Российской империи проект о введении всеобщего обучения был внесен в 1916 г. в Думу министром просвещения *Павлом Николаевичем Игнатьевым* (1870–1945). Он во многом повторял проект 1911 г. — начальной ступенью обучения должны были стать первые–четвертые классы народной школы либо первые–третьи классы высшего начального училища (гимназии). Обсуждение документа не было доведено до конца из-за революционных событий, произошедших в феврале 1917 г.

Проекты реформы среднего образования. Средняя школа классического образования вызывала все больше нареканий. Первым шагом в ее реформировании стал циркуляр министра просвещения *Николая Павловича Боголепова* (1846–1901). В документе было объявлено о создании комиссии по устранению недостатков среднего образования. В 1899–1900 гг. особая комиссия в составе представителей министерства, профессоров университетов, педагогов, врачей выработала принципы реформы средней школы. Комиссия предложила: 1) создать при университетах педагогические курсы по подготовке учителей средней школы; 2) улучшить материальное положение преподавателей средней школы; 3) сохранить в качестве основных типов средних учебных заведений гимназии и реальные училища; 4) усилить нравственное, национальное и физическое воспитание в средних школах; 5) сократить объем изучения в гимназии латыни и греческого языка (последний сделать необязательным); 6) повысить статус реальных училищ (в частности, допускать их выпускников на физико-

математический и медицинский факультеты); 7) облегчить возможности для перехода из гимназии в реальное училище и, наоборот, из реального училища в гимназию.

Работавшая под руководством министра просвещения Петра Семеновича Ванновского (1822–1904) Комиссия по средней школе (1901) пошла еще дальше в предложениях по сворачиванию классического и усилению современного образования. Предусматривалось слияние гимназии и реального училища в единое учебное заведение. Было намечено оставить в сокращенном объеме и обязательным лишь для части учеников латинский язык. Необязательным предметом планировали сделать греческий язык. Одновременно предполагалось расширить подготовку по русскому языку и литературе, логике, математике, физике. Намечалось включить в программу ручной труд, образовательные экскурсии, увеличить объем физического воспитания.

Подобные предложения не сняли остроты вопроса о реформе среднего образования. Под руководством П. Н. Игнатьева был составлен План реформы средней школы (1916). Проект был подготовлен большой группой прогрессивно настроенных педагогов и общественных деятелей, стремившихся учесть достижения российской и зарубежной педагогической мысли своего времени. Планом Игнатьева намечалось создание единой школы (гимназии) с семилетним курсом обучения и двумя ступенями (первые—третьи и четвертые—седьмые классы). После четвертого класса должны были следовать три ветви обучения: новогуманитарное (с базовыми предметами литературой и языками); гуманитарно-классическое (с углубленным изучением древних языков); реальное (с двумя отделениями — естественных наук и математики). Предусматривалось покончить с многопредметностью. В учебном плане должны были доминировать отечественные язык и литература, история и география. Представители нерусских национальностей могли осваивать культуру своего народа.

Демократическая направленность проекта реформы встретила отпор влиятельных реакционеров. В декабре 1916 г. Игнатьев был отставлен с поста министра, и его плану не было дано хода.

Несмотря на такое торможение, весной 1917 г. Государственный комитет по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства продолжил подготовку новой системы исодержания среднего образования в духе проекта Игнатьева. В комитет вошли десятки педагогических и общественных деятелей, в их числе В. А. Гердт,

Я. Я. Гуревич, Н. Н. Иорданский, А. П. Пинкевич, В. И. Чарнолуцкий. Итогом работы оказались документы, сулившие в случае их реализации существенные демократические и гуманистические перемены в образовании — «О единой общественной общеобразовательной школе» и «Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе» (октябрь 1917 г.). В документах шла речь о гарантии прав на образование народов России, преемственности и децентрализации ступеней школы, выборности и самоуправления в учебных заведениях, сотрудничестве школы и семьи, учете индивидуальности учащихся, местной специфики школ, возможности гетерогенной группировки школьников в согласии с их способностями и т. д. Документы, однако, не получили силу закона. В ноябре 1917 г. Совет народных комиссаров упразднил Государственный комитет по народному образованию.

5.3. Начальное образование

На протяжении 1890-х гг. и начала 1900-х гг. заметно расширилась сеть начального образования. В нее входили одноклассные (три-четыре года обучения) и двухклассные (пять-шесть лет обучения) *церковно-приходские школы и земские народные училища, пяти-шестилетние городские училища, а также школы различных ведомств*. Растет число начальных школ и обучавшихся в них детей. Если в 1909 г. количество начальных школ и учеников при Министерстве просвещения составляло 50 тыс. и 4 млн., то в 1913 г. эти показатели выросли до 63, 4 тыс. и 5,2 млн., то есть на 27 и 30 %. В 1911 г. общее число начальных школ и учеников таких заведений составило около 100 тыс. и 6 млн. В 1914 г. контингент учащихся начальных школ вырос до семи млн.

Меняются приоритеты развития разных видов начальных школ. До середины 1890-х гг. сеть церковно-приходских школ расширялась быстрее, чем другие начальные учебные заведения. В дальнейшем картина меняется. Рост числа земских и городских начальных школ превысил темпы роста числа церковно-приходских школ. В результате в 1906 г. насчитывалось до 48 тыс. земских и городских начальных школ и около 43 тыс. церковно-приходских школ. Эта тенденция сохранилась и в дальнейшем. К 1911 г. число церковно-приходских школ сократилось до 40 тыс. Сеть земских школ, наоборот, продолжала расти. В 1917 г. Временное правительство приняло постановление об окончательном упразднении церковно-приходских школ.

Увеличивается число начальных школ с более длительным сроком обучения по сравнению с трех-четырёхгодичными заведениями начального обучения. Растёт число двухклассных начальных училищ с пяти-шестилетним курсом (впрочем, их было очень мало: в 1911 г. — лишь около 1,8 тыс.). В большинстве губерний увеличилось число земских народных училищ и городских училищ — заведений повышенного начального образования.

В 1912 г. появились *высшие начальные училища* с четырёхгодичным курсом обучения (после трех-четырёхлетней элементарной школы). Прежние городские училища (созданы по положению 1872 г.) были преобразованы в высшие начальные училища. Их открывали не только в городах, но и в селах. Общее число высших начальных училищ достигло в 1915 г. 1,5 тыс. Подавляющее число начальных школ (около двух третей), однако, были учебными заведениями с трехлетним курсом обучения.

Постепенно улучшались материальное положение и методическая база начального образования, особенно в промышленно развитых местах. Например, в половине обследованных в 1911 г. уездов имелись музеи наглядных пособий. Повсеместно устраивались учительские библиотеки, летние курсы, конференции. Ученики некоторых школ совершали учебные экскурсии; организовывались поездки учителей в различные регионы России.

Несмотря на положительные изменения в начальном образовании, значительная часть населения России на рубеже XIX—XX вв. оставалась неграмотной (27 %). По данным земской статистики на 1906 г., при сохранении темпов роста сети элементарных школ для достижения всеобщего начального обучения в центральной России потребовалось бы не менее 120 лет.

Застрельщиками новой организации начального обучения выступили частные экспериментальные учебно-воспитательные учреждения: Дом свободного ребенка, Сеттльмент, «Детский труд и отдых».

Дом свободного ребенка (1906—1909) был создан в Москве по инициативе К. Н. Вентцеля. В нем находились дети в возрасте от пяти до двенадцати лет. Основой их жизни был провозглашен свободный, творческий труд как путь развития и совершенствования личности. Педагоги старались создать благоприятную семейную атмосферу воспитания. Имелась столярная мастерская, дети занимались лепкой, картонажными работами и пр. Внедрялось самообслуживание. Вначале работа шла

без заранее составленных программ. Затем, однако, руководители Дома сочли необходимым планировать занятия. Совместная деятельность детей, родителей и воспитателей рассматривалась как магистральное направление учебно-воспитательного процесса. В ходу были собрания детей, коллективный труд воспитанников в мастерской, совместные дежурства и пр. Во главе учреждения стояла команда из педагогов и родителей. Важнейшие вопросы решались на общем собрании педагогов и родителей учащихся.

Сеттльмент (1907—1908) был просветительно-воспитательным учреждением, созданным в Москве А. У. Зеленко и С. Т. Шацким. В нем юноши и подростки могли получать профессиональную подготовку и учиться в начальной школе. Сеттльмент был возрожден С. Т. Шацким под новым названием «*Детский труд и отдых*» (1909—1918). В этом учреждении детский труд рассматривался как средство воспитания, способ организации коллектива. Особое значение придавалось связям обучения и воспитания с социокультурным окружением. Была создана сквозная вертикальная педагогическая структура — от воспитания детей дошкольного возраста до воспитания взрослых. Жизнь воспитанников организовывалась на основе производительного труда. Педагоги стремились учитывать возрастные и индивидуальные запросы детей и подростков.

5.4. Среднее образование

На протяжении периода с конца XIX — начала XX в. произошли количественные и качественные изменения в системе среднего образования, где главным типом школы оставалась классическая гимназия. Число учебных заведений, гимназий, прогимназий и реальных училищ Министерства просвещения и количество учащихся в них увеличилось в 1908—1913 гг. с 1136 и 382,5 тыс. до 1630 и 526,5 тыс. соответственно. Кроме того, действовало свыше 350 частных средних учебных заведений, работали коммерческие училища, кадетские корпуса и средне-технические училища для мальчиков.

Несмотря на определенный прогресс по охвату населения средним образованием, Россия продолжала отставать от ведущих стран мира. В 1896 г. один учащийся средней школы приходился на 564 чел. населения. На Западе в 1910 г. (к этому времени ситуация в России мало изменилась по сравнению с концом XIX в.) успехи были гораздо большими: во Франции один ученик средней школы приходился на 300 жителей, в Пруссии — на 122, в Англии — на 202, в США — на 83.

В обстановке обострения социальной напряженности средняя школа испытала давление реакции. Были урезаны права родительских комитетов, возобновлен внешкольный надзор за учащимися и пр.

На протяжении 1900—1902 гг. произошло сокращение классического образования. В гимназиях было уменьшено число часов преподавания грамматики древних языков. Вопреки сопротивлению сторонников классического направления состоялись подвижки в сторону современного образования. Осталось лишь несколько гимназий строго классического типа. В остальных гимназиях за счет сокращения преподавания древних языков было усилено изучение русского языка, истории и географии.

Путь реформирования программ, форм и методов среднего образования открыли несколько экспериментальных учебно-воспитательных заведений. По образцу новых школ Запада были устроены несколько учебных заведений: *школа в Царском Селе* (1900 г., руководитель Е. С. Левицкая), *гимназия в Новочеркасске* (1906 г., руководитель Е. Д. Петрова), *гимназия в Голицыно под Москвой* (1910 г., руководитель О. Я. Яковлева).

Помимо учебных заведений, копировавших западный опыт, появились другие пилотные (впервые применяющие что-то новое) школы среднего образования. После 1905 г. несколько таких заведений создали товарищества петербургских учителей: *гимназия С. А. Столбцова*, *Василеостровская новая школа*, *школа при Педагогической академии*. В них вводили совместное обучение, ученическое самоуправление, а также коллективное управление: школьные советы с участием педагогов, родителей и учеников.

Тогда же ряд нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений появился в Москве: *новая школа М. Х. Свенцицкой*, *Детское училище Е. П. Залесской*, *гимназия Е. А. Кирпичниковой*, *гимназия Е. А. Репман*. В них шло совместное обучение. Большую роль в учебно-воспитательном процессе играли родители учеников. В гимназии Кирпичниковой действовал родительский клуб. В гимназии Репман ликвидировали возрастные классы и создавали группы для изучения тех или иных дисциплин. Применялось разделение учеников на сильных и слабых; сильные ученики усваивали учебный материал в более быстром темпе, а слабые получали дополнительное время и индивидуальные задания.

После 1905 г. новой приметой среднего образования оказалось появление *сельских гимназий*. Они были созданы наподобие западных сельских воспитательных домов: на станции

Лосиноостровская под Москвой и станции Поповка близ Петербурга. Учреждения располагались за городом, что позволяло увязывать обучение с сельскохозяйственным трудом.

5.5. Общее профессиональное образование

Важным новым явлением в сфере начального и среднего образования стало развитие профессионального и технического обучения. Оно шло в двух основных направлениях: расширении преподавания ручного труда в начальной школе и учреждениях ремесленных и низших технических училищ. Среди энтузиастов ручного труда школьников были И. А. Вышнеградский, К. К. Сент-Илер, К. Ю. Цируль.

Вопрос о введении ручного труда в общеобразовательной школе находился в центре обсуждения участников трех всероссийских съездов по техническому и профессиональному образованию, состоявшихся в 1889—1890, 1895—1896, 1903—1904 гг.

В конце XIX — начале XX в. сложилась система технического образования, состоявшая из начальных ремесленных училищ, низших и средних технических училищ. Накануне Первой мировой войны, в 1913—1914 учебном году, профессиональные учебные заведения посещало более 100 тыс. учащихся.

5.6. Высшее образование

В системе высшего образования к началу XX в. насчитывалось более 60 учебных заведений. Подавляющая их часть (60 %) находилась в Москве и Петербурге. Студентов насчитывалось около 29 тыс.; из них женщин — около 4 %. К началу Первой мировой войны число студентов в государственных высших учебных заведениях выросло втрое и составило около 90 тыс. Было также шесть коммерческих вузов, которые на 94 % финансировались из местных средств. Для развития высшей школы предпринимались определенные шаги. На некоторые факультеты университетов были допущены женщины (1916 г.). Открылся университет в Саратове. Предполагалось создать ряд новых высших учебных заведений: 10 медицинских факультетов, университет в Ростове-на-Дону, высшие женские курсы в Екатеринославле. Эти меры должны были в какой-то мере восполнить нехватку высших школ, особенно в провинции.

Увеличивались масштабы педагогического образования. Растет число курсов подготовки учителей для земских училищ:

в 1890–1896 гг. было устроено восемь таких курсов, в 1897–1902 гг. — 34. Возрастает количество учительских институтов и семинарий. Возникают неправительственные высшие педагогические учебные заведения (*Шелапутинский педагогический институт в Москве, Педагогическая академия в Петербурге, Высшие фребелевские курсы* в Киеве и Петербурге).

Высшее образование являлось ареной политического противостояния. Материальное положение многих студентов ухудшилось из-за уменьшения стипендиального фонда, сокращения числа учащихся, освобожденных от платы за обучение. Это вызвало студенческие волнения, которые переросли в антиправительственные выступления. Были приняты Временные правила (август 1905). Согласно этому документу, восстанавливались выборность профессоров и автономия университетов, ослаблялся надзор за студентами. Была начата подготовка нового университетского устава. Однако наступившая в 1908 г. реакция привела к возврату к уставу 1884 г. Профессора вновь стали назначаться министром просвещения. Вышел запрет на любые студенческие организации. Из ряда вузов были уволены выборные ректоры (например, Одесского университета). В ответ на протесты студентов только в январе–феврале 1911 г. в одном лишь Петербурге было арестовано свыше 700 студентов и более 4 тыс. выслано из столицы.

После Февральской революции 1917 г. Временное правительство взяло курс на демократизацию университетов. Министр народного просвещения Александр Аполлонович Мануйлов (1861–1922) предложил начать с восстановления Временных правил 1905 г.

Литература

1. Антология педагогической мысли России (вторая половина XIX — начало XX в.). — М., 1990.
2. Антология гуманной педагогики. Вентцель. — М., 1999.
3. Бердяев, Н. А. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. — М., 1991.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Б. М. Бим-Бад. — М., 1994.
5. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. — М., 1987.
6. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. — М., 1986.
7. Вопросы деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР, Западной Европе и США: Сб. науч. трудов. — М., 1980.

8. Джурицкий, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джурицкий. — М., 2003, 2004.
9. Джурицкий, А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. — М., 1999, 2000.
10. Джурицкий, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джурицкий. — М., 2000.
11. Егоров, С. Ф. Педагогические взгляды В. П. Вахтерова / С. Ф. Егоров. — М., 1984.
12. Егоров, С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. / С. Ф. Егоров. — М., 1987.
13. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М., 1982.
14. Константинов, Н. А. Очерки истории средней школы. Гимназии и реальные училища конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. / Н. А. Константинов. — М., 1956.
15. Лебедев, К. Педагогическая деятельность В. П. Вахтерова / К. Лебедев. — М., 1984.
16. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. — М., 1988.
17. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX — начале XX в.: сб. науч. трудов. — М., 1980.
18. Ососков, А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1867–1917) / А. В. Ососков. — М., 1982.
19. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. — М., 1991.
20. Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом.: сб. науч. трудов. — М., 1977.
21. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М., 1990.
22. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики. В. В. Розанов. П. Ф. Каптерев / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. — М., 1995.
23. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. — М., 1986.

Глава 6

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА

Мы должны ...научиться так организовывать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом.

А. С. Макаренко (1881–1939)

6.1. Общая характеристика

В советский период (1917–1991 гг.) произошло существенное приращение педагогических знаний, сделано немало педагогически целесообразного и перспективного для развития дидактики, методик воспитания.

В педагогике и образовании господствовали официальные взгляды, исходившие из учения марксизма-ленинизма об обществе и человеке. Система воспитания подчиняла личность и ее интересы обществу, поставила на первый план внедрение в сознание людей коммунистической политико-идеологической доктрины. Система воспитания выглядела мощной и эффективной. Подавляющая часть сформированных этой системой людей искренне поддерживала существовавший политический режим. Сомневавшихся заставляли молчать.

Монументальный облик официальной педагогики подмыла волна свободомыслия 1960-х гг., когда в общественное сознание возвращается идея воспитания независимого и свободного гражданина, неподвластного авторитарному контролю государства.

В Советском Союзе возникла единая система образования с преемственными ступенями обучения — от начальной до высшей школы. Решена была историческая задача организации обязательного всеобщего обучения, сроки которого постепенно увеличивались, достигнув в конце 1980-х гг. десять лет. Система образования за исторически короткий срок добилась крупных успехов. Медианный уровень образованности насе-

ния вырос с 2,1 года в 1920 г. до (примерно) 9,1 года в 1989 г. Немало людей из низов благодаря образованию поднялись на верх социальной лестницы.

Образовательный процесс в общеобразовательной школе покоился на трех китах: академизм, унитаризм и авторитарность. По сути, это была «школа знаний» ради широты кругозора учащихся, с единым содержанием образования во всех учебных заведениях, безусловным подчинением учебного процесса авторитету педагога.

История педагогики и образования советского периода оказалась драматичной и противоречивой. Движение педагогической науки, образования по восходящей линии происходило в социальных условиях, которые затрудняли свободную идейную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой педагогической мыслью и школой, слабого использования исторического опыта российской и зарубежной школы и педагогики.

В истории педагогики и школы советского периода выделяются три крупных этапа: 1917 — начало 1930-х гг., 1930-е гг. и 1945–1991 гг. На этих этапах при определенной преемственности проявились важные особенности и специфические черты.

6.2. Педагогическая мысль 1920–1930-х гг.

Официальная педагогика. Официальная педагогика декларировала амбициозный идеал — формирование всесторонне и гармонически развитой личности. За подобной формулой скрывались определенные идеологические прагматические цели. Ведущим направлением официальной педагогики был перевод на язык воспитания и обучения марксистско-ленинской доктрины, политики коммунистической партии. Воспитание рассматривалось в первую очередь как политико-идеологическая индоктринация. Основными принципами педагогики провозглашались коммунистическая партийность, культ вождя. Единственно верной методологией педагогики объявлялось марксистско-ленинское учение.

В 1920–1930-е гг. официальную педагогику представляли ряд теоретиков и организаторов образования, прежде всего А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский.

Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933) занимался пропагандой коммунистических идей воспитания и осуществлением большевистских реформ школы. Он со всей определенностью подчеркивал целесообразность формирования человека в интересах общества. Луначарский поощрял использование

современных идей, форм воспитания и образования, накопленных российской и зарубежной педагогикой.

Одним из главных идеологов официальной педагогики была Надежда Константиновна Крупская (1869–1939). Она являлась проводником идей коммунистического воспитания молодого поколения. Крупской принадлежат статьи и брошюры по вопросам трудового обучения, политехнического образования, педагогического образования, дошкольного и внешкольного воспитания, содержания и методов обучения. Она определяла воспитательный процесс как целенаправленное и систематическое воспитание гражданина. Была теоретиком детского пионерского движения.

Михаил Николаевич Покровский (1868–1932) выступал за академизм образования. Основной целью школы считал формирование «диалектико-материалистического мирозерцания воинствующего коммунизма и марксизма». Ратовал за идеологические чистки старой профессуры, был одним из инициаторов ликвидации автономии университетов.

Официоз, по сути, стремился к подавлению плюрализма педагогических идей и концепций. Искоренение инакомыслия привело к тому, что к середине 1930-х гг. идеи педологии были объявлены вредными и прожектерскими. Постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) положило начало преследованиям и разгрому ученых-педологов. Был нанесен удар по науке, знаменем которой было уважение особенностей, интересов и способностей детей. Тогда же опустился «железный занавес», фактически отрезавший отечественную педагогику от мирового педагогического сообщества.

Была сформулирована официальная концепция взаимозависимости воспитания, этнокультурного многообразия и общенациональной культуры в виде развития «национальных по форме, социалистических по содержанию» культур. Концепция вошла в неразрешимое противоречие между декларациями перспективы возникновения новой культурной общности — советского народа и курсом на ассимиляцию, уничтожение самобытности отдельных национальных культур. При рассмотрении воспитания в многоэтничном и поликультурном советском обществе доминировали идеи ассимиляции. Они обосновывали монокультурную общность, будучи продуктом мировоззренческих установок «единый народ, единый язык, единая страна, единая культура». Главная идея слияния наций в советский народ состояла в предположении, что нормативная культура большинства неизбежно поглощает языки и культуры мень-

шинств и что развитие советского общества может идти только в направлении сглаживания различий, к упрощению.

Классики советской педагогики. Советская педагогика, несмотря на давление официоза, не превратилась в идейный марксистский монолит. Ряд педагогов шли в разрез официальным установкам о воспитании молодого поколения. Ярким примером служит творчество П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, сыгравших большую роль в развитии отечественной педагогической науки.

Павел Петрович Блонский (1884–1941) оказал заметное воздействие на становление отечественной педагогической науки, особенно в первое десятилетие советской власти. Его монография «Трудовая школа» (1919) рассматривалась как важнейший теоретический ориентир при создании новой школы в 1920-х гг.

П. П. Блонский — автор более 200 педагогических, психологических, педологических, философских работ. В предреволюционные годы были изданы его труды по дошкольному, национальному воспитанию, истории педагогики, психологии. В 1920-х гг. ученый не ограничивался теоретическими изысканиями, активно участвовал в разработке новых школьных программ. Он организовал Академию социального воспитания (высшее педагогическое учреждение), проводил опытно-экспериментальную работу в школе. С середины 1920-х гг. научные интересы Блонского сконцентрировались на проблемах педологии. После постановления «О педологических извращениях» началась политическая травля Блонского, и его имя надолго было предано забвению.

П. П. Блонский стремился превратить педагогику в строго нормативную науку, далекую от обыденных рассуждений и рецептов. Он полагал, что педагогика как наука требует философских обоснований, опоры на достижения биологии, генетики, физиологии, социологии и других наук о человеке. Она должна изучать причинно-следственные связи в воспитании и обучении (например, какие есть наказания и почему они существуют?). Важнейший инструментальный научной педагогики и гарантия достоверного педагогического знания — объективные статистические сведения о ребенке и детстве, полученные с помощью различных тестов. При этом Блонский предостерегал от недостаточной репрезентативности диагностических методов.

Извечную гуманистическую идею превращения ребенка в центр педагогического процесса Блонский стремился облечь в строго научные формы, позволяющие перейти от прекрасноты к истинно гуманному воспитанию. Он полагал, что

подлинная любовь и уважение к личности состоят в глубоком знании и учете в воспитании половых, возрастных, персональных и типических особенностей ребенка. Рассуждая о типологии учащихся, Блонский предлагал вести педагогическую работу согласно схеме сильного и слабого типов физического и умственного развития ребенка. Например, ребенок слабого типа не должен конкурировать с ребенком сильного типа, он нуждается в дополнительных занятиях («неуспевающих детей надо развивать»).

По убеждению Блонского, успешно воспитывать и обучать можно при условии знания социального окружения, в частности, норм и ценностей школьного класса. Школьный класс рассматривался как сложная система, выполняющая интегративные функции через общественное мнение, настроение, доминирующие установки вожаков и членов группы.

Согласно концепции трудовой школы П. П. Блонского, предполагалось, что учащиеся должны приобретать знания не через отдельные учебные дисциплины, а посредством трудовой жизни и отношений людей, а также окружающего природного мира. Обучение следовало строить в соответствии с различными фазами детского развития (*генетический метод*).

Особое внимание Блонский уделил проблеме развития интеллекта детей в процессе образования. Он критиковал как архаические вопросно-ответную систему и экзамены. Блонский считал целесообразным упражнять ребенка посредством решения различных учебных и нравственных проблем (помощь товарищу, взрослому, родителю).

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) — крупная фигура российской педагогики XX столетия. Теоретик и практик, он внес свой вклад в развитие идей социального воспитания, создание экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: «Сеттльмент», «Бодрая жизнь», «Первая опытная станция». В этих учреждениях проходили проверку идеи самоуправления учащихся, воспитания как организации жизнедеятельности детей, лидерства в сообществе школьников и др. С. Т. Шацкого глубоко интересовала проблема вхождения ребенка в сферу культурных достижений человеческой цивилизации. На становление его научных взглядов повлияли идеи представителей отечественной и зарубежной педагогики, в особенности Л. Н. Толстого, А. Ф. Фортунатова, Д. Дьюи.

С. Т. Шацкий был одним из организаторов забастовки Всероссийского учительского союза в 1917–1918 гг., воспротивившегося разрушению большевиками школьной системы. В

дальнейшем Шацкий, стремясь служить на благо детей и образования, пошел на сотрудничество с Наркомпросом.

Источник развития педагогической науки Шацкий видел в анализе организованного воспитательного процесса и обстоятельств, лежащих вне такого процесса (влияние улицы, семьи и пр.). Он считал, что главное влияние на развитие ребенка имеют не генетические задатки, а социально-экономическая среда: «...мы не должны рассматривать ребенка самого по себе... а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые в нем обнаруживаются как идущие от окружающей среды». Такой подход резко контрастировал с биологизмом педологии. Он высказывал сомнения в правомерности создания педологии как новой отрасли знания при помощи математических методов. Вместе с тем Шацкий соглашался, что попытки обойтись без экспериментальных педагогических исследований обречены на неудачу. Шацкий отвергал упрощенный социальный подход к ребенку, считая безумием «ломать» детскую природу и «ковать» нового человека во имя прекрасного завтра.

Шацкий сформулировал важные цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу и одновременный учет индивидуальных особенностей личности; формирование у детей умения объединять усилия при достижении общей цели (например, через самоуправление); подготовка преподавателя, обладающего умениями учить, поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, владеющего методами исследования детей; учет макро- и микросоциального окружения ребенка.

Оставляя за школой основную роль в воспитательной работе с детьми, Шацкий подчеркивал, что учебно-воспитательное заведение должно быть теснейшим образом связано с жизнью, являться центром и координатором воспитательного воздействия среды. Главными факторами деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения Шацкий называл творчество и самостоятельность. Основная цель обучения — не приобретение знаний, а развитие мышления, воспитание ума. Рассматривая вопрос о месте производительного труда в воспитании, Шацкий подчеркивал, что нельзя стремиться сделать такой труд способом восполнения затрат на образование.

Антон Семенович Макаренко (1888–1939) — выдающийся отечественный педагог творчески переосмыслил классическое педагогическое наследие, принял активное участие в педагогических поисках 1920–1930-х гг., определив и разработав ряд новых проблем воспитания. Спектр научных интересов Макаренко распространялся на вопросы методологии педагогики,

теории воспитания, организации воспитания. Наиболее обстоятельно он успел представить свои взгляды, относящиеся к методике воспитательного процесса.

В педагогическую науку А. С. Макаренко пришел как блестящий практик: в 1917–1919 гг. он заведовал школой в Крюкове; в 1920 г. принял руководство детской колонией под Полтавой (в дальнейшем колония имени Горького); в 1928–1935 гг. работал в детской коммуне имени Дзержинского в Харькове. Со второй половины 1930-х гг. Макаренко фактически был отстранен от педагогической практики и в последние годы жизни занимался научным и писательским трудом. Из-под его пера вышли ставшие уже классикой педагогические сочинения: «*Педагогическая поэма*», «*Флаги на башнях*», «*Книга для родителей*», «*Марш тридцатого года*» и др.

А. С. Макаренко разработал стройную педагогическую систему, методологической основой которой является *педагогическая логика*, трактующая педагогику как «прежде всего практически целесообразную науку». Такой подход означает необходимость выявления закономерного соответствия между целями, средствами и результатами воспитания. Узловой пункт теории Макаренко — тезис параллельного действия, то есть органического единства воспитания и жизни общества, коллектива и личности. При параллельном действии обеспечиваются «свобода и самочувствие воспитанника», который выступает творцом, а не объектом педагогического воздействия.

Квинтэссенцией методики системы воспитания, по Макаренко, является идея *воспитательного коллектива*. Суть этой идеи заключается в необходимости формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности.

Творчество Макаренко пришло в противоречие с антигуманной сталинской педагогикой, насаждавшей идею воспитания человека-винтика в гигантской социальной машине. Макаренко исповедовал идею воспитания самостоятельного и деятельного члена общества, учитывая специфику детства и природы ребенка: «Ребенок — это живой человек. Это вовсе не орнамент нашей жизни, это отдельная полнокровная и богатая жизнь. По силе эмоций и тревожности, и глубине впечатлений, по чистоте и красоте волевых напряжений детская жизнь несравненно богаче жизни взрослых».

Дискуссии 1920-х гг. В 1920-х гг. отечественная педагогическая наука пережила заметный взлет. Еще работали ученые — носители лучших педагогических традиций дореволюционной

поры. Сохранялись связи с остальным педагогическим миром. Руководители образования были положительно настроены к нововведениям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинально мыслящих педагогов.

Решению педагогических проблем с марксистских позиций была призвана содействовать учрежденная в 1921 г. научно-педагогическая секция Государственного ученого совета (ГУСа), в который вошли П. П. Блонский, А. Г. Калашников, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий и другие известные педагоги. Ученые занимались теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования. Они выдвинули в качестве основных научные принципы историзма, связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности.

Соответствующие проблемы находились в центре педагогических дискуссий 1920-х гг. «*Основные принципы единой трудовой школы*» и «*Положение о единой трудовой школе*» (1918) и другие первые документы советской власти о школе декларировали демократические подходы. Документы провозглашала идея гуманного отношения к личности. Ребенок объявлялся высшей ценностью. Ставились задачи способствовать развитию воли, характера, интернационалистских чувств ребенка, исходить из его интересов и потребностей, из социальных инстинктов и влечений. Школа должна была направлять эти социальные инстинкты в общественное русло, воспитывая тем самым нового человека. Провозглашался принцип индивидуализации обучения с учетом пола, возраста и условий жизни ребенка. Предлагалось создавать условия для раскрытия детских талантов. Утверждалось, что только социализм может гарантировать развитие ценнейшего общественного качества — коллективизма, обеспечить условия для воспитания солидарности, добровольной дисциплины, готовности к работе на пользу трудящихся всего мира. Одновременно объявляли, что буржуазное общество формирует индивидуализм и конформизм, тогда как социализм — это почва для возвращения природных способностей и всестороннего развития каждого человека. Гарантом достижения высоких педагогических идеалов называли коммунистическую идеологию. Подчеркивалось, что чем в большей степени воспитание становится классовым, коммунистическим, тем более оно более гуманно.

В первых советских школьных документах в соответствии с демократическими идеалами мировой и русской педагогики утверждалось, что новая школа может быть создана лишь со-

вместными усилиями педагогов, родителей и властей. Отвергалось централизованное управление образованием и предусматривалось создание школьного самоуправления.

Изложенная в «Основных принципах» и «Положении о единой школе» концепция трудовой школы предусматривала, что дети будут получать образование из мира природы и общества. Предметом изучения должны были стать комплексы энциклопедических знаний, подобранные соответственно возрасту, интересам и потребностям детей. Школьники должны были осваивать продукты производства, знакомиться с элементами культуры (трудовые процессы, орудия труда, революционные праздники и пр.). В программу обучения входили сведения о свойствах материальных объектов, социальных структурах, современной промышленности.

Подобный подход имел серьезные психолого-педагогические и социологические обоснования. Он основывался на том, что полноценное развитие личности происходит при активном освоении окружающего мира, когда интенсивно задействованы моторика, сенсорика, эмоции, чувства. Научно оправданными выглядели утверждения, что умственный и физический труд благотворно сказывается на развитии смекалки, творчества. Выказывалась уверенность в огромной педагогической роли труда, так как он развивает важнейшие центры головного мозга, раскрывает способности и таланты, формирует внимание, аккуратность, находчивость. Труд должен был стать стержнем учебных программ (например, изучать почвы должны были не по книге, а работая в школьном саду).

У многих педагогов «Основные принципы» и «Положение о единой школе» вызвали положительный отклик. Но нашлось немало и таких, кто увидел в документах утопию и даже фальшь и лицемерие:

С. И. Гессен, И. М. Гревс, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, И. Иорданский, Н. О. Лосский и др. ученые, вставшие в оппозицию к официальной педагогике, не приняли задачи воспитания нового человека — борца за коммунизм, считая их утопическими. Главную цель воспитания они видели в обращении к миру доброты и человечности, к духовному самосовершенствованию. Многие из критиков сочли, что предложенные идеи трудового воспитания и обучения непригодны для достижения стратегических педагогических целей. Концепция трудовой школы вызвала серьезные возражения у педагогов традиционного толка. Они не приняли тезис о помещении труда в центр учебно-воспитательного процесса, полагая, что в таком случае отходит на задний план умственное воспитание.

Например, И. М. Гревс не возражал, чтобы физический труд занял важное место в школе, но считал, что его роль должна быть вспомогательной, поскольку основная задача школы — давать знания, развивать понятия и идеи. И. М. Гревс и некоторые другие ученые расценили концепцию трудовой школы как узкоутилитарную и прагматическую. По их мнению, основными целями школьного образования остаются умственное развитие, подготовка к жизни, поощрение стремления к познанию истины, формирование творческих способностей. Высказывались опасения, что учащиеся будут лишены основательного гуманитарного образования, что приведет к ущербности мышления, обеднению фантазии и интуиции.

Диалог официальной педагогики и оппозиции не состоялся. Идеи ученых 1920-х гг., занимавших немарксистскую позицию, не были приняты во внимание при разработке теоретических основ деятельности школы, что, безусловно, причинило заметный вред развитию отечественного образования и педагогики.

В ходе дискуссий в российском педагогическом сообществе обсуждались вопросы соотношения философии и педагогики, классовый подход в воспитании, предмет педагогики, основные педагогические понятия, личность и коллектив в процессе воспитания, будущее школы как особого института, содержание образования, методы обучения и др. Дискуссии выявили различия во взглядах на обсуждавшиеся проблемы. Так, П. П. Блонский и А. П. Пинкевич возражали против примата философии как источника педагогической науки, тогда как их оппоненты, например, Б. Б. Комаровский, настаивали на том, что педагогика — прежде всего наука философская. Л. С. Выготский предлагал избегать крайностей при рассмотрении вопроса о взаимодействии в развитии личности биологического и социального.

О том, сколь велик был разброс мнений, можно судить на примере взглядов активных участников педагогических дискуссий В. Н. Шульгина и А. К. Гастева.

В педагогическом творчестве *Виктора Николаевича Шульгина* (1894–1965) отразились романтико-радикалистские настроения значительной части педагогов 1920-х гг. Автор *теории отмирания школы*, он полагал, что педагогика должна изучать не только организованное воздействие на личность, но и всякое другое. Рациональное зерно теории Шульгина заключалось в утверждении необходимости изучать соотношение в воспитании стихии и организации, в предложении создать школу, открытую социуму. В целом Шульгин возлагал на педагогику утопическую функцию организации всей социальной

среды в целях воспитания. Он неоправданно отвергал школу как центр социального воспитания, предлагая взамен закрытые специальные учреждения.

Противоположностью абстрактным романтико-педагогическим доктринам выглядели идеи *Алексея Капитоновича Гастева* (1882–1941). Они были сформулированы в начале 1920-х гг. и обсуждались до конца 1930-х гг. Гастев задался целью разработать *индустриальную педагогику*. Обучение и воспитание должны были направляться на профессиональную подготовку, выявление общественной и трудовой педагогической технологии, противостоящей политизированному воспитанию: «Надо будет культурное воспитание сделать более оперативным, более жизненным, а не таким идеологическим и стилизованно трудовым, как его дает современная школа». Главное предназначение образования Гастев видел в подготовке «машинизированного поколения», способного адаптироваться к новейшей технике, зараженного «бесом изобретательства».

Педология. Первые шаги *педологии* в советской России были продолжением предшествующих исследований. Советские педологи занялись интеграцией различных знаний о ребенке. Особо разрабатывалась проблема индивидуального подхода в воспитании. Аргументы черпались прежде всего в психологии.

Особо выделялись психолого-педагогические труды *Льва Семеновича Выготского* (1896–1934). Им создана *концепция культурно-исторического развития психики*, выработана идея *зоны ближайшего развития личности*. По его суждению, ребенок усваивает культурно-исторический опыт в виде научных понятий. Естественной формой развития таких понятий является обучение. В начале обучения сосуществуют высокий и низкий уровни развития, далее низкий уровень как бы подтягивается к высшему. По представлениям ученого, «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще бы делались невозможными».

Педологией были выработаны методологические подходы гуманистической направленности, акцентировавшие на первоочередности изучения тайн детской психологии. Из таких подходов исходил *В. П. Кащенко* в руководимых им учреждениях: *Дом изучения ребенка* (1918–1921) и *Медицинско-педагогическая опытная станция* (1923–1924). Иную позицию заняли *И. А. Арямов*, *А. А. Дернова*. В отличие от «идеалистов», пытавшихся исследовать детскую душу, они

рассматривали ребенка как некую машину, рефлексирующую на внешнюю среду.

В рамках педологии были сформулированы биогенетическая и социогенетическая концепции. Сторонник первой из них *П. П. Блонский* утверждал, что ребенок в своем онтогенезе сжато повторяет основные стадии биологической и социальной эволюции человечества, что надлежит учитывать в воспитании. *А. Б. Залкинд*, *А. С. Залужный*, напротив, упирали на роль внешних факторов в воспитании ребенка.

Религиозная педагогическая мысль. Вопреки атеистической официальной педагогике продолжали развиваться идеи религиозного воспитания (*П. А. Флоренский*, *В. Н. Сорока-Росинский*).

Павел Александрович Флоренский (1882–1937) высказал на первый взгляд парадоксальное для верующего человека суждение о целесообразности отмены преподавания религии в школе. Он замечал, что для веры подобные уроки приносили лишь вред, будучи формальными и ведущими на деле к атеизму. В центр нравственного религиозного воспитания *Флоренский* поставил *учение о генеологии*. Речь шла о необходимости уже в семье давать ребенку образ генеалогического древа, вводя его не только в историю собственной семьи, но и деяния предков, создавая тем самым основу национального воспитания. *Флоренский* размышлял о сочетании при воспитании и обучении логических понятий символов-образов. Под символической наглядностью понимались «сгущенная реальность», ее знаки, где символом символов является Бог. Он рассматривал вопрос о символической наглядности в обучении и воспитании в контексте соединения научного и иррационального восприятия мира.

Теоретик и практик, *Виктор Николаевич Сорока-Росинский* (1882–1960) высказал самобытные взгляды на воспитание. В работе «Путь русской национальной школы» (1916) он предлагал подчеркивать при обучении все то, что «способно будить национальную гордость», выдвигать на первый план «светлые» стороны русской жизни, увеличить объем преподавания русской словесности и истории, знакомить с устным народным творчеством. Русская школа в условиях многонациональной России должна, по его суждению, отвергать внушение детям «нетерпимости к другой нации», руководствуясь этическими ценностями истины, добра и красоты. Им сформулированы несколько условий национального воспитания: в семейной обстановке, приобщая к жизни нации, в которой отражается «само Божество». *Сорока-Росинский* отказывался от абсолютизации коллективного воспитания, хотя и соглашался с его педагогиче-

ской целесообразностью. Он предлагал смягчить «артельный» характер воспитания в детских домах и дать ребенку возможность уединяться для творчества и размышлений.

Педагогическая мысль российского зарубежья. В начале 1920-х гг. Россию вынуждены были покинуть многие ученые, составлявшие цвет отечественной педагогической науки: Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский и другие. В зарубежье возник мощный источник развития российской педагогической мысли. В течение 1920-х гг. почти ежегодно проходили эмигрантские съезды по вопросам воспитания и образования. В 1920–1930-х гг. в Праге, Берлине, Риге, Харбине, Сан-Франциско издавались эмигрантские педагогические журналы. Некоторое время в зарубежье существовали российские научно-педагогические центры (кафедры, педагогические общества и пр.).

Российская эмигрантская педагогическая мысль отвергла радикализм официальной советской педагогики и стремилась опереться на опыт отечественной и мировой педагогической мысли. В теоретической педагогике русского зарубежья особое выражение получили два течения: философско-гуманистическое (продолжившее традиции западной и отечественной классической педагогики XIX столетия) и религиозно-христианское.

Среди представителей первого течения выделялся *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950). В его главном труде «*Основы педагогики*» (1923) подчеркнута ведущая роль философии как источника педагогической науки («педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли»). Идя вслед за неокантианством, Гессен классифицировал педагогику как нормативную науку, то есть знание о том, каким должно быть воспитание и образование. Различия между этими двумя понятиями ученый видел в том, что воспитание, по его суждению, процесс психофизического развития человека, между тем как образование — процесс воспитания человеческой личности.

Сам Гессен относил себя к разработчикам педагогики культуры и видел в образовании прежде всего культурологическую функцию: «Задача всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного».

Гессен полагал, что нравственное становление личности достигается не наставлениями, а прежде всего педагогическими действиями — «правильной организацией работы и жизни учащихся». Подобная организация должна предусмотреть наличие нескольких условий: применение специфических форм

деятельности детей соответственно ступеням их развития; особенностям детских игр, уроков, творчества учащихся в детском саду и в школе; границы и содержание самоуправления учащихся и пр.

Гессен не склонен был акцентировать на славянских традициях русского образования. Истинными он считал в первую очередь «просто человеческие» педагогические идеи. Им предложена идея обучения как диалога культур, при сотрудничестве учителя и ученика, увлеченных взаимным интересом («за-разой») к образованию.

Ярким выразителем русской религиозной педагогики был *Василий Васильевич Зеньковский*. В 1920-х гг. он был профессором психологии в Белградском университете, возглавлял педагогический институт в Праге. Зеньковский особо занимался психологическими изысканиями, настаивая на идеях целостности рационализма и иррационализма человеческого сознания, примирения в человеческой душе путем воспитания «правды индивидуализма» и «правды универсализма». Педагогическая концепция Зеньковского вырастает из идеи «первородного греха» и борьбы с ним. Он считал аксиомой постоянное сосуществование в человеке добра и зла. Уничтожить зло, в том числе запретами, ограничениями, невозможно. Победа добра возможна, если воспитывать «дар Свободы», обладание которым — залог нравственного становления личности.

Зеньковский полагал заблуждением считать, что источник зла находится лишь во внешней среде. При этом он полемизировал с идеями педоцентризма, подчеркивая, «что нельзя говорить о воспитании личности в детях вне содержания жизни личности. Нельзя превращать начало личности в какую-то самосущую, ни от чего не зависимую силу, отделять личность от всего того, что определяет смысл ее жизни». Главным путем «педагогического вмешательства в жизнь ребенка» Зеньковский рассматривал постановку и решение двух основных задач нравственно-религиозного воспитания: «1) подготовить дитя к вечной жизни; 2) подготовить к этой жизни, т. к. эта жизнь дает не столько возможность приобрести вечную жизнь, но дает возможность и потерять ее».

В педагогической концепции В. В. Зеньковского личность и духовность — тождественные понятия: «Все в человеке потому и личностно, что все соотносено к духовному началу». Духовность человека проявляется, как считал Зеньковский, не только в добре и истинном знании, но и грехе и заблуждениях. Подобную двусторонность следует учитывать при воспитании.

Важным проявлением духовности человека называлась его природная социальность — тяга к общению («человек к человеку неравнодушен»). В основе воспитания, следовательно, должны лежать общение, соборность как «проникновение в чужой социальный мир, для раскрытия собственного мира». Размышляя над общественным предназначением воспитания, Зеньковский ставил религию как фактор и условие такого воспитания в ряд со светским образованием через изучение языка, национальных традиций, литературы и основ науки. Он согласен, что светская педагогика играет положительную роль в воспитании.

Специальному рассмотрению подверг Зеньковский вопрос о национальном воспитании. Он страстно возражал против денационализации молодежи, потери «русскости», которая «может принимать опасные формы, даже если дети еще хорошо говорят по-русски». Вместе с тем ученый считал необходимым оберегать национальное воспитание от сентиментального поклонения России, развития презрения к другим народам. Зеньковский полагал, что истинное национальное воспитание состоит в развитии чистой любви к Родине, никак не замешанной на шовинизме.

6.3. Педагогическая наука во второй половине XX в.

Официальная педагогика. Примерами последовательной приверженности идеям официальной педагогики во второй половине XX столетия могут служить работы Н. К. Гончарова, Б. Т. Лихачева, О. Богдановой и многих других ученых.

Так, *Николай Кириллович Гончаров* (1902–1978) сформулировал ряд методологических принципов: коммунистического воспитания как предмета педагогики, обращение к немарксистским педагогическим теориям как отступничество от истинного пути. В качестве целей образования называлось обучение детей быть как Ленин и Сталин, воспитание при отрицании общечеловеческих идеалов как «буржуазной выдумки», преданность учителя делу коммунизма, воспитание в коллективе и средствами коллектива и т. д.

Официальная педагогика доминировала вплоть до второй половины 1950-х гг. Ее монументальный облик подмыла волна свободомыслия 1960-х гг., когда в общественное сознание возвращается идея воспитания независимого и свободного гражданина, неподвластного авторитарному контролю государства.

Педагогическая наука находилась под жестким контролем государства и коммунистической партии. Под тем же контро-

лем действовала созданная в 1943 г. *Академия педагогических наук РСФСР* (с 1967 г. — *Академия педагогических наук СССР*). Это учреждение было объявлено основным центром развития народного образования, популяризации педагогических знаний, разработки вопросов общей и специальной педагогики, истории педагогики, школьной гигиены, психологии, методик преподавания основных дисциплин в общеобразовательной школе и педагогических учебных заведениях, подготовки научных педагогических кадров.

В 1960–1980-х гг. партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, но продолжало тем не менее влиять на научно-педагогические представления. Российские ученые П. Р. Атутов, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. Е. Гмурман, П. Н. Груздев, Н. К. Гончаров, М. А. Данилов, Л. В. Занков, Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Э. И. Монозон, И. Т. Огородников, А. И. Пискунов, М. Н. Скаткин, П. И. Ставский, Т. И. Шамова, Н. М. Шахмаев, В. С. Шубинский, Г. И. Щукина, Д. Э. Эпштейн и другие разрабатывали вопросы воспитания как общественного явления, цели, социальных функций воспитания, биологического и социального в воспитании, содержания общего образования, политехнического образования и трудового воспитания, всестороннего развития личности, истории педагогики и др. Получили оформление важные и плодотворные идеи: системно-структурного подхода к педагогическим явлениям; взаимодействия педагогики с другими науками; единства воспитания и обучения; единства биологического и социального факторов развития при ведущем значении социального фактора, социальных функций школы; соотношения коллектива и личности в воспитании; целостности и целенаправленности процесса воспитания; превращения обучения в решающее условие развития школьников; взаимосвязи теорий познания обучения; взаимообусловленности принципов обучения; оптимизации обучения; дифференциации обучения и профориентации; места урока в учебном процессе; познавательной самостоятельности учащегося и др.

Идеи о воспитании. Исходной в советской педагогике оставалась утопическая по сути марксистско-ленинская идея воспитания всесторонне и гармонически развитой личности. Среди педагогов преобладали взгляды, что общественное должно быть представлено в индивидуальном, вследствие чего происходит интеграция личности с коллективом (О. Богданова, Н. К. Гончаров, Б. Т. Лихачев и др.). Речь шла о формировании человека, полностью социально детерминированного.

Определенным диссонансом подобным суждениям о воспитании звучали идеи ряда педагогов. Так, *Виктор Ефимович Гмурман* (ум. 1982) предлагал говорить о предрасположенности, а не о предопределенности личности как субъекта воспитания. По его мнению, в человеке от природы заложены те или иные типы рефлексии, которые облегчают или затрудняют воспитание как процесс социализации. В. Е. Гмурман настаивал на том, что социальное воспитание имеет первостепенное значение. Воспитание он рассматривал как процесс, вектор которого направлен от коллектива к личности. Как полагал ученый, пока не удалось еще перевести на педагогический язык сущностные социальные идеи. Тем не менее он вывел ряд закономерностей воспитания: 1) воспитание через другие виды деятельности (отрицание «чистого» воспитания); 2) самоизменение и самовоспитание в процессе деятельности; 3) неравномерное развитие личности при отсутствии специально организованных воспитательных усилий.

Важным шагом в гуманизации теории воспитания оказались исследования, проводившиеся под началом *Людмилы Ивановны Новиковой* (ум. 2004). Ею сформулирован тезис о воспитании как управлении развитием личности. Сходные идеи представлены в гуманно-личностной педагогике *Шалвы Александровича Амонашвили* (род. 1931).

Пафосом гуманизма были проникнуты педагогические воззрения *Василия Алексеевича Сухомлинского* (1918–1970). «Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что мы вкладываем в душу человека», — писал он.

Разработка вопросов дидактики. Заметное увеличение объема научных знаний произошло в наименее политизированной отрасли педагогики — дидактике. Получил признание целостный подход к изучению учебно-воспитательного процесса. В большем масштабе использовались результаты психологических исследований при осмыслении вопросов обучения и образования. Углубилась собственно педагогическая интерпретация основных дидактических категорий.

В 1960-х гг. в дидактике интенсивно разрабатывалась идея программированного обучения (В. П. Беспалько, И. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). Идея возникла в 1950-х гг. в США (Б. Ф. Скиннер). Она предусматривала обучение по заранее разработанной программе, где предусмотрены действия как учащегося, так и педагога (или заменяющей его машины). В числе приоритетов стояла задача реализации принципа индивидуального подхода. В СССР в основу идеи программирован-

ного обучения была положена *деятельностная теория усвоения*, то есть в центре внимания находилась познавательная деятельность учащихся и программа обучения направлялась на формирование заданных ее видов с заранее намеченными качествами. Как замечает *Владимир Павлович Беспалько* (род. 1930), программированное обучение оказалось нежизнеспособным, в частности, в силу размытости дидактических задач и необеспеченности компьютерными технологиями. Оно «застрело» на тестах с выбором ответа, то есть на самом первом уровне усвоения знания.

На протяжении 1965 — начала 1970-х гг. работала *Государственная комиссия по разработке содержания среднего образования*. Она руководствовалась двумя базовыми установками: приоритетом для учащихся овладения основами наук, необходимости усиления идеологической составляющей в контексте марксистско-ленинского мировоззрения. Были разработаны оригинальные дидактические концепции. Среди них — концепции развивающего обучения общего среднего образования.

Капитальное положение развивающего обучения — представление о воспитании, обучении и развитии как едином процессе с диалектически взаимосвязанными составляющими. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики, а образование — как основа развития ребенка. Прогресс в развитии расценивается как условие для усвоения знаний. Учебная деятельность школьников представляет собой совместный поиск и сотрудничество. При этом дети не получают готовые решения, а отыскивают их, напрягая свои душевные и интеллектуальные силы.

Автор одной из концепций развивающего обучения *Леонид Владимирович Занков* (1901–1977) среди дидактических принципов ведущую роль отводил обучению на высоком уровне трудности. Этот принцип ставится в тесную зависимость с другими принципами: ведущей роли теоретических знаний, движения вперед быстрым темпом при освоении учебного материала, сознательного отношения к обучению. Идеи Занкова ориентированы на индивидуальное развитие. При формировании понятий, способов мышления, деятельности доминирующим началом считается индуктивный путь — от частного к общему.

Исходным в концепции развивающего обучения *Даниила Борисовича Эльконина* (1904–1984), *Василия Васильевича Давыдова* (1930–1998) является утверждение, что основой обучения служит его содержание, от которого производны ме-

тоды. Учебную деятельность предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний так, чтобы мышление школьника напоминало мышление ученого, прибегающего к содержательному абстрагированию, обобщению, теоретизированию и пр. В этой системе речь идет в основном о развитии теоретического мышления.

Согласно концепции общего среднего образования (*Володара Викторовича Краевского* (род. 1926), *Исаака Яковлевича Лернера* (1917–1997), *Михаила Николаевича Скаткина* (1900–1991) глобальная цель обучения — усвоение подрастающим поколением основ социального опыта. В понятие социального опыта входит следующее: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности (развитие навыков и умений); 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности. Главное в содержании образования — социальный заказ, который нужно переводить на язык педагогики. Для этого строятся сначала общее теоретическое представление о содержании образования, затем представление об уровне учебного предмета и наконец представление об уровне учебного материала. Таким образом, содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот процесс требует осознанного восприятия и запоминания информации. Взаимосвязанную деятельность учителя и учеников предлагается реализовывать с помощью методов обучения. Единый учебный процесс имеет свою логику: ученики непременно должны пройти два уровня усвоения знаний и умений — осознанное восприятие и запоминание, применение. В реальном учебном процессе эти уровни вариативно чередуются.

Возникновение научной школы по сравнительной педагогике. Начало современных отечественных сравнительно-педагогических исследований относится к 1960–1970-м гг. Научная школа по сравнительной педагогике возникла в системе Академии педагогических наук СССР. В начале 1980-х гг. был создан Совет по сравнительной педагогике. Первыми лидерами научной школы оказались *Зоя Алексеевна Малькова* (1921–2004) и *Борис Львович Вульфсон* (род. 1920).

Развитию сравнительной педагогики препятствовали, прежде всего, политические обстоятельства. Официальная наука избегала непредвзятого сопоставления советской и зарубежной школ и педагогики.

6.4. Образование в 1918–1945 гг.

Разрушение прежней и создание новой системы образования. Вскоре после Октябрьского переворота 1917 г. началось разрушение существовавшей системы образования. Сложившаяся ранее сеть учебных заведений рассыпалась. В течение 1920-х гг. дореволюционная структура образования была фактически ликвидирована.

Уничтожались прежние структуры школьного управления, закрывались частные учебные заведения, было запрещено преподавание древних языков и религии. Молодых людей лишали права на достойное образование из-за «непролетарского происхождения».

Большевики, пришедшие к власти в 1917 г., намеревались управлять Россией, используя школу, учительство как инструмент своего влияния. «Судьба русской революции прямо зависит от того, как скоро учительская масса встанет на сторону советской власти», — говорилось в документах VIII съезда Российской коммунистической партии (РКП) (1918).

8 ноября 1917 г. создан Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос). Комиссаром был назначен А. В. Луначарский, который возглавлял школьное ведомство до 1929 г. В числе его заместителей были поставлены другие видные деятели РКП — Н. К. Крупская, М. Н. Покровский. Лидеры большевистской партии включились в решение проблем образования, рассматривая их как решающие для судеб страны.

Разрушительные действия большевиков натолкнулись на сопротивление педагогов, прежде всего *Всероссийского учительского союза*, насчитывавшего до 75 тыс. членов. Учителя на местах часто отказывались подчиняться советской власти. Они обвиняли коммунистов в терроре и покушении на демократию. В декабре 1917 — марте 1918 г. проходила массовая стачка учителей, участники которой настаивали на демократическом решении проблем образования.

В ответ новые власти прибегли к политике кнута и пряника. Всероссийский учительский союз был запрещен, стачку объявили незаконной. Был создан новый *Союз учителей-интернационалистов* (позже — *Всероссийский союз работников просвещения и социалистической культуры*), который находился под полным контролем большевиков. Одновременно правительство обещало поднять учителя на высоту, на которой он никогда прежде не стоял. Однако эти обещания оказались скорее способом завоевать учителей, чем подлинной и постоянной заботой о педагогическом корпусе.

На протяжении 1918 г. вышел ряд правительственных документов, которые должны были стать законодательной основой школьной реформы: «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы».

Законами предусматривались отделение церкви от государства и школы от церкви; право нерусских народов открывать учебно-воспитательные учреждения с преподаванием на родном языке, организация во всех типах учебных заведений совместного обучения.

Вводится единая система совместного и бесплатного общего образования с двумя ступенями: первая ступень — пять лет обучения и вторая ступень — четыре года обучения. Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщины и мужчины, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом.

В начале 1920-х гг. началось восстановление сети учебных заведений. Постепенно растет число средних школ в сельской местности. В 1920/21 учебном году их насчитывалось свыше 2 тыс.

Кризис образования в 1920-х гг. К 1917 г. Россия оставалась страной массовой неграмотности. На окраинах грамотность населения составляла только 23 %. Лишь в столицах уровень грамотности был сравнительно выше — около 50 %. По переписи 1920 г. рабочий класс, составлявший немногим более 10 % населения, был на 64 % неграмотен, крестьянство — соответственно 77 и 29 %.

Вскоре после Гражданской войны (1920—1925) была объявлена кампания по ликвидации неграмотности. В 1920 г. создается *Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности* во главе с Н. К. Крупской.

Оптимистические обещания большевиков и реальность находились в вопиющем противоречии. Школьные здания преобладали в запустении. Учебники можно было достать только за большие деньги. Ученикам не хватало бумаги, чернил. Наблюдался массовый уход учителей из школ.

Особых успехов в образовании до середины 1920-х гг. из-за тяжелейших экономических условий достигнуто не было. Дети и школа оказались жертвами разрухи и голода. Только в Поволжье в 1921 г. голодало около 3 млн. детей и подростков. Многие умирали. Доля просвещения в бюджете, доходившая в 1920 г. до 10 %, в 1922 г. упала до 2—3 %. На протяжении 1921—1925 гг. был снижен возраст учеников общеобразователь-

ной школы с 17 до 15 лет, сократилась школьная сеть, многие учебные заведения лишились государственной поддержки и существовали за счет местного населения (договорные школы), была введена плата за обучение в школах первой и второй ступеней.

Лишь во второй половине 1920-х гг. образование постепенно стало выходить из глубокого кризиса. Число учебных заведений в 1927/28 учебном году по сравнению с 1913 г. выросло на 10 %, а количество учащихся — на 43 %. Если в 1922/23 учебном году на территории РСФСР насчитывалось около 61,6 тыс. школ, то в 1928/29 учебном году их количество достигло 85,3 тыс. За тот же период количество семилетних школ увеличилось в 5,3 раза, а учащихся в них вдвое.

К концу 1920-х гг. страна подошла к введению всеобщего начального обучения. В 1930 г. было введено как обязательное начальное (четырёхклассное) обучение.

В целом, однако, существенного повышения эффективности обучения в 1920-х гг. не произошло. Школы работали неудовлетворительно. Знания учащихся были недостаточными.

Новые типы учебных заведений, программы и методы обучения в 1920-х гг. В течение 1920-х гг. опытную проверку прошли несколько систем и типов учебных заведений: девятилетняя общеобразовательная школа (четыре плюс пять или пять плюс четыре), девятилетняя школа с уклонами (профконцентрами), девятилетняя фабрично-заводская школа. При их организации стремились учитывать условия региона, особенности контингента учащихся и пр. Одновременно готовились новые учебные программы, вводились трудовое обучение, школьное самоуправление.

Действовала основанная в 1918 г. государственная система *опытно-показательных учебных заведений* (ОПУ). Их возглавляли наиболее квалифицированные педагоги: С. Т. Шацкий (*Первая опытная станция*), М. М. Пистрак (*школа-коммуна*), А. С. Толстов (Гагинская станция), Н. И. Попова (*Вторая опытно-показательная станция*), П. Н. Лепешинский (*Первая советская опытно-показательная школа-коммуна*) и др. ОПУ были пионерами иной организации обучения. Они сохранили дух экспериментальных школ дореволюционной России, стали инициаторами различных нововведений: комплексных учебных программ, трудового обучения, западных методик обучения (дальтон-план, метода проектов и пр.). Зачастую нововведения носили весьма радикальный характер. Нередко фактически разрушалась классно-урочная система, на учащихся возлагалась работа по самообслуживанию. Учеба не

рассматривалась в качестве главной цели. Акцент ставился на создании особой коммунистической атмосферы путем дружбы между педагогами и детьми, школьного самоуправления.

В результате программно-методической работы появились *комплексные программы и планы* общеобразовательной школы (1921, 1922, 1923, 1925, 1927, 1929), составленные по темам и направлениям, а не учебным предметам. Их авторы пытались увязать обучение с жизнью, противостоять формализму, поощрить познавательную деятельность учащихся путем активных методов (активно-трудовой, исследовательский, лабораторный, экскурсионный и пр.).

Школьные реформы 1930-х гг. Крупные изменения в образовании произошли в 1930-х гг. Руководство страны и ВКП(б) приняли постановление «О начальной и средней школе» (1931), где констатировалась слабая подготовка учащихся и намечался перевод школы на предметные программы.

Постепенно улучшалось качество обучения. Это оказалось возможным прежде всего в результате создания устойчивой школьной системы с преемственными ступенями. Стабильные программы и четкая организация обучения способствовали выходу из кризиса образования. Сильные стороны реформ — появление стройной структуры преемственных подсистем (от начальной до высшей), регулярное предметное обучение, единый режим занятий, введение стандартных программ и учебников.

Следствием курса на повышение образовательного уровня населения была организация к концу 1930-х гг. в городах всеобщего семилетнего обучения.

Реформы 1930-х гг. не позволили, однако, решить важные проблемы образования. Не была ликвидирована неграмотность. В 1939 г. каждый пятый житель старше десяти лет не умел читать и писать. Право на образование оказалось для значительной части жителей СССР и России декларацией.

Реформируемая система общего образования таила изъяны, которые в дальнейшем отрицательно повлияли на развитие школы: безальтернативность, чрезмерная унификация принципов содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении. Частично подобные недостатки компенсировались благодаря усилиям рядовых учителей, а также стихийной дифференциации, когда часть учащихся шла в профессиональные школы, а другая — в высшие учебные заведения.

В системе образования произошел отход от целесообразных педагогических нововведений 1920-х гг.: сворачивалось трудовое обучение, намечился возврат к консервативным традициям

классического гимназического образования. Была упразднена система ОПУ.

Реформы и изменения в образовании в 1930-е гг. происходили в сложных социальных условиях индустриализации, всеобщей коллективизации, раскулачивания, массового голода, политических преследований. Все это имело тягостные последствия для системы образования и подрастающих поколений. Учебным заведениям не доставало финансирования. Многим деревенским подросткам, которые рвались в город, надеясь на лучшую жизнь, получение среднего и высшего образования, путь был закрыт из-за отсутствия у них паспортов. Права на достойное образование лишались те, кто потерял родителей, получив клеймо «детей врагов народа».

Школа в годы Великой Отечественной войны. В чрезвычайно сложном положении оказалась система образования в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Массы детей были лишены возможности учиться. В 1941/42 учебном году в РСФСР школы не посещали 25 % учащихся. В дальнейшем ситуация несколько улучшилась: в 1942/43 учебном году занятия не посещали 17 % детей начального школьного возраста, в 1943/44 учебном году — 15 %, в 1944/45 учебном году — 10–12 %. В ходе войны только на территории РСФСР фашисты разрушили около 20 тыс. школьных зданий. Например, в Московской области к лету 1943 г. фактически было разрушено или полуразрушено 91,8 % школьных зданий, в Ленинградской области — 83,2 %. В районах боевых действий прекратили работу почти все школы. В первом военном 1941/42 учебном году на треть уменьшилось число учеников в четвертых классах. За время войны на треть сократилось количество средних школ. Многие школьные здания были заняты под казармы, госпитали, заводы (в РСФСР на ноябрь 1941 г. — до 3 тыс.). Обычными были занятия в две-три и в четыре смены.

В военные годы были приняты правительственные решения, касавшиеся общего образования: об обучении детей с семилетнего возраста (1943), учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943), открытии вечерних школ в сельской местности (1944), введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944), установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944), награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся выпускников средней школы (1944) и др. Корректировались учебные планы и программы. Они были частично сокращены. Одновременно вводились военно-оборонные темы и военно-физическая подготовка.

Воспитание школьников. В 1920–1930-х гг. благодатный след оставили опытно-показательные заведения, давшие образцы воспитания на началах самостоятельности, активности, умения ориентироваться в окружающей среде. А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и другие отечественные педагоги реализовывали перспективные методики коллективного, гуманного воспитания. В обществе удалось сберечь лучшие традиции интернационального воспитания, что признают сторонние наблюдатели, которых трудно заподозрить в симпатиях к Советской России. Так, английский лорд Дж. Керзон (1850–1925) писал: «Русский братается с завоеванными народами в полном смысле этого слова».

Замечательной вехой в воспитании учащихся оказались годы Великой Отечественной войны. В условиях, когда советские люди ценой огромных жертв отстаивали национальную целостность и свободу, укреплялась дружба народов Советского Союза, по-новому осуществлялось трудовое, гражданское и патриотическое воспитание. Широко применялись такие формы воспитания, как митинги, сбор средств, шефская работа. Дети и подростки, занимаясь в школе, систематически принимали участие в сельскохозяйственных работах, строительстве оборонительных сооружений. Всего за военные годы во время летних каникул в сельскохозяйственных работах приняли участие около 20 млн. школьников. Учащиеся профессиональных и общеобразовательных школ трудились на промышленных предприятиях. Тысячи учителей и подростков участвовали в боях с оружием в руках.

Свет и тени воспитания в Советском Союзе были следствием государственной политики, которая определяла задачи, направленность, результаты индоктринации подрастающих поколений. Коммунистическая партия, советская власть намеревались воспитывать «нового человека», не испорченного буржуазной идеологией. Воспитание приобрело отпечаток конфронтации с капиталистическим Западом, который рассматривался как потенциальный противник. Ведущей характеристикой «нового человека» должна была быть приверженность социалистической, пролетарской идеологии. Подобные намерения в значительной мере оказались декларативными намерениями и риторикой. Фактически решались задачи воспитания лояльного к политическому режиму поколения, необходимого государству работника. Общими качествами советских людей должны были быть умения жить и работать коллективно, отдавая себя социалистическому строительству.

Воспитывались поколения, которых мало интересовали литература, искусство, жизненные отношения и больше — самоуп-

равление, политические мероприятия, другие виды общественной деятельности. В общеобразовательных учебных заведениях насаждался дух казармы. Коллективизм и самоуправление в воспитании вырождались в конформизм, манипулирование детьми. Вместо детской активности насаждалась покорность.

Как и во всем обществе, в воспитании постоянно присутствовал культ вождя, особенно тягостные формы приобретший при восхвалении личности Сталина. Воспитывали человека, враждебного идеям различных социальных страт, универсальным человеческим ценностям. Те, кто был склонен уважать и разделять подобные идеи и ценности, объявлялись противниками, подлежащими всяческому преследованиям. Педагогика и школа систематически участвовали в репрессивных политических кампаниях против церкви, «кулаков» и «подкулачников», «врагов народа», «космополитов», «диссидентов», «поклонников Запада» и пр. Террор, развязанный властью против собственного народа, порождал в обществе страшные метастазы недоверия, лжи, жестокости в человеческих отношениях как форм существования, черной тенью нависавших над воспитанием подрастающих поколений.

Стремление советского государства играть главенствующую роль при нравственном становлении личности наносило ущерб исконным традициям семейного воспитания. К этому примешивалась идеологическая составляющая советского режима. Показательна печальная судьба убитого в 1932 г. уральского деревенского паренька Павлика Морозова, чей донос на собственного отца власти представили образцом нравственного и патриотического поведения. Трагическими для устоев семейного воспитания были повсеместные судилища, на которых детей заставляли отрекаться от родителей — «врагов народа».

6.5. Образование в 1945-м — конце 1980-х гг.

Реформы 1945–1950 гг. В первые послевоенные годы развитие образования происходило в условиях, когда миллионы советских людей оказались в тисках экономической разрухи и восстановления разрушенного войной народного хозяйства. Сотни тысяч семей остались без кормильцев, жили трудно и голодно. В городах по праздникам отстаивали в длинных очередях за мукой и сахаром. Особенно бедствовали в деревнях. Вот как об этом вспоминала жительница деревни Шумихи, что на Алтае: «Был сильный голод. Жили только на траве».

Несмотря на тяжелейшие экономические условия, был продолжен курс на расширение масштабов обязательного образо-

вания. Приоритетом образовательной политики в 1945–1950 гг. стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. Осуществление соответствующей реформы сопровождалось огромными трудностями. Не хватало школьных зданий, письменных принадлежностей, учебников. Постепенно, однако, положение улучшалось. В РСФСР на протяжении 1945–1950 гг. количество учащихся пятых–восьмых классов выросло более чем в два раза и достигло 7,4 млн. В целом к началу 1950-х гг. школа России перешла на всеобщее семилетнее обучение.

Реформы и состояние общего образования в 1958–1991 гг. Реформы второй половины XX в. происходили «сверху», без сколько-нибудь серьезного участия педагогической общественности. Речь не шла о какой-либо «революции», а модернизации в соответствии с научно-техническим прогрессом. «Хрущевская реформа» конца 1950 – начала 1960-х гг. была в известном смысле попыткой возродить идеи 1920-х гг., прежде всего трудового обучения в школе. Эта и последующие реформы преследовали цель увеличения сроков и масштабов обязательного общего образования. Переход на всеобщее восьмилетнее обучение предусматривал *Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР* (1958). Переход происходил путем трансформации семилетних школ в восьмилетние. Восьмилетний всеобщий потребовал рационализации школьной системы, в частности, создания в сельской местности школ-интернатов, подготовки дополнительных преподавательских кадров, преодоления второгодничества. К 1961/62 учебному году реорганизация семилетних школ в восьмилетние была закончена. К концу 1950-х гг. определилась система учебных заведений среднего образования: 1) трехлетние общеобразовательные школы; 2) трехлетние вечерние школы; 3) техникумы и другие учебные заведения.

Переход к всеобщему среднему образованию был поставлен в центр школьной политики в 1960-х гг. Эту задачу предполагалось решить к середине 1970-х гг. К 1970 г. в основном было завершено осуществление обязательного восьмилетнего обучения. Далее планировалось постепенно вводить всеобщее десятилетнее обучение. В 1975 г. в целом по СССР 96 % выпускников восьмилетки посещали различные учебные заведения, где давалось полное среднее образование.

Реформаторы конца 1960-х – начала 1980-х гг. намечали введение обучения компьютерной грамотности, вновь пытались реанимировать установки 1920-х и 1950-х гг. на приобретение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы.

В 1984 г. была запланирована очередная школьная реформа. Она оказалась неудачной. Планы слияния общего и профессионального образования, профессионализации общеобразовательной школы, усиления единообразия в системе профессионально-технического образования посредством учреждения нового звена – среднего профессионально-технического училища (СПТУ) оказались надуманными и только усугубили кризис образования.

В ходе распада СССР во второй половине 1980-х – начале 1990-х гг. учебные заведения России приходили во все большее несоответствие с общественными и образовательными потребностями. Увеличивались ножницы между провозглашенными высокими целями образования и результатами обучения и воспитания. Это выражалось в снижении уровня успеваемости, падении интереса к образованию, ухудшении здоровья учащихся, асоциальном поведении молодежи.

К началу 1980-х гг. созидательный потенциал сложившейся системы образования был в основном исчерпан. Оно страдало из-за бюрократизации, унификации, увеличения отрыва от реальностей жизни. Интересы личности школьника, студента, инициатива преподавателей учитывались все меньше. Статистика массового охвата молодежи обязательным образованием, официальные сведения о высоких процентах успеваемости скрывали беды, которые становились все болезненнее: недостаток в научно-педагогическом обосновании учебного процесса, отсутствие необходимых финансовых, кадровых и иных ресурсов, фактически низкий уровень подготовки массы учащихся, рост непосещаемости.

В СССР так и не удалось ликвидировать неграмотность. В 1959 г. 33 % населения имело одно-двухклассное образование либо было вовсе неграмотным, в 1970 г. – 22 %, в 1979 г. – 11 %. Особенно распространены были малограмотность и неграмотность среди женщин на селе (в 1959 г. – 50 %).

В Советском Союзе в конце 1980-х – начале 1990-х гг. ослабла традиционно сильная тяга к высшему образованию. Согласно статистике, в 1989 г. лишь 10 % выпускников средней школы проявили интерес к учебе. В 1987 г. 50 % опрошенных учащихся старших классов поставили образование в середине перечня социальных ценностей – после дружбы, любви, силы, поп-музыки, денег, секса и др. Во время опросов общественного мнения в конце 1980-х гг. образование назвали приоритетным 10–12 % респондентов. Как замечал Н. Д. Никандров, резкое снижение уровня жизни россиян оказалось проблемой куда более актуальной.

Инновации 1980-х — начала 1990-х гг. Инновации 1980-х — начала 1990-х гг. выглядели как попытка выйти из кризиса школы. Произошел резкий всплеск экспериментальной педагогической деятельности. После семи десятилетий перерыва в системе образования появляются *негосударственные (коммерческие) общеобразовательные школы и вузы*.

В начальном образовании продолжалась апробация методик развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова. Особенностью методик является учет не общепринятых критериев учебных успехов (сформированность знаний, умений и навыков), а фактора развития школьника. Учебники, задания, способы подачи учебного материала и формы обучения ориентировались на идеи развивающего обучения.

Согласно системе Занкова, урок остается основной формой обучения. В его подготовке важная роль отводится самим детям, однако первую скрипку играет опытный учитель. Обычно учитель заранее сообщает детям тему урока и ставит задачу подготовить для него материал. Ученики часто сами предлагают план работы. На уроке сразу начинаются обсуждение, обмен мнениями. Домашние задания разнообразны и исключают перегрузку. Отметкам особого значения не придается.

В методиках Эльконина–Давыдова способ развития мышления прежде всего дедуктивный — от общего к частному. Например, школьникам дают отрезок и говорят, что с его помощью можно делать различные замеры.

Активный поиск совершенствования преподавания вели в 1980-х — начале 1990-х гг. учителя-новаторы (И. П. Волков, Т. И. Гончарова, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова и др.). Так, методика опережающего начального обучения *Софьи Николаевны Лысенковой* (род. 1924) предусматривала, что трудные для детей темы изучались раньше, чем в оговоренные программой часы. Велась так называемая перспективная подготовка, которая осуществлялась на каждом уроке в малых дозах. Другой пример — методика коллективного способа учебной работы [КСО] (В. К. Дьяченко, А. С. Соколов и др.). Суть методики заключается в том, что каждый школьник получал возможность расширять свои знания с помощью товарищей. Занятия по «коллективному способу учебной работы» могли выглядеть так. На классной доске учитель выписывает несколько (10–14) новых понятий. Каждый школьник избирает одно понятие и опрашивает товарищей, что им о нем известно. Затем «хозяева» одного понятия собираются в малые группы и пытаются дать ему совместную характеристику. Результат записывается и сдается учителю.

Оригинальный эксперимент осуществили на рубеже 1980–1990-х гг. учебные заведения, разделившие концепцию *диалога культур В. С. Библера*. Ее автор исходил из посылки об интенсивном сближении (встрече) воспитательных и образовательных ценностей различных культур. Этот процесс, отражающийся в сознании, быту каждого человека Земли, должен пронизывать школьное обучение и воспитание. Модель *школы диалога культур* пытались воспроизвести около десяти учебных заведений. Среди них школа С. Курганова (Красноярск). Эксперимент выглядел так.

Дети в первых-вторых классах, осваивая письмо, чтение, математику, естествознание, историю, включались в так называемые «точки удивления» (что такое число? что такое слово? что такое звук? что такое температура? что такое басня? и т. п.). В ходе учебных диалогов ученики и учитель строили фантастические образы (образы-монстры) числа, звука, слова, события, сказки, мифа и т. д. Таким способом предполагалось заронить в детское сознание зародыши различных культур мышления. В третьих–четвертых классах предметом учебной деятельности становилась античная культура. Детей погружали в античность, знакомя на уроках математики с фрагментами учения Пифагора, читая на занятиях по истории сочинения Плутарха и Геродота и т. п.

Российский вариант альтернативной школы предложил московский частный лицей «Ключ» (1990). Дети занимались в двух группах по 15 человек в каждой. В каждой группе работали два педагога-воспитателя, что позволяло, по замыслу организаторов школы, строить диалогическую модель общения и совместное освоение детьми картины мира. Кроме двух воспитателей с детьми занимались специалисты-мастера, которых приглашали по мере надобности. Занятия проводились пять раз в неделю, по восемь часов в день. Каникулы предусматривались в январе, мае, июле и августе. В июне и сентябре организовывались выездные занятия. Родители были активными и заинтересованными участниками жизни «Ключа». Они помогали при обычных и выездных занятиях. Устроители «Ключа» предложили методики, сходные с теми, что применили О. Декроли, Р. Штайнер, а также ввели преподавание в разновозрастных группах. Им удалось организовать мотивированный для детей и педагогов учебно-воспитательный процесс. Вот, например, как выглядел день младшего школьника. Он начинался с ритуала встречи, включавшего игровую разминку, ритмичные упражнения, обсуждение предстоящих событий дня. Далее зажигалась свеча и следовал рассказ — часть «еже-

недельной легенды». Рассказ повествовал о новых приключениях героев легенды. Детям предлагалось прокомментировать приключения. До обеда проводились два занятия с перерывом на чай, после обеда — факультативы в виде различной прикладной деятельности. Обучение концентрировалось вокруг «темы года» («Дом», «Сад», «Путь» и т. п.). Тема «Дом», например, расширяла понятия дома — от жилища до дома-города, дома-государства, дома-Земли, дома-Мира. Работа с детьми среднего возраста (10–12 лет) строилась также вокруг «тем года». Это было эпизодическое преподавание путем интенсивного погружения в нетрадиционные интегративные курсы: «зерно», «узор» и пр. Систематическое преподавание стандартных общеобразовательных дисциплин предусматривалось лишь с 13 лет.

Дифференциация обучения в системе общего образования. К концу XX в. в организации дифференциации образования был накоплен важный опыт работы с талантливыми детьми. Всемирную известность получила, например, детская математическая школа в Новосибирском отделении АН СССР (руководитель А. Н. Колмогоров).

После 1987 г. на базе общеобразовательных муниципальных заведений усилиями педагогов-новаторов (А. С. Бубман, А. Кспржак, С. А. Померанцев, Е. С. Токалер, А. Н. Тубельский, А. М. Чикирев, Е. Ямбург и др.) возникли *пилотные лицеи, гимназии и колледжи*. Первые из подобных школ в основном находились в столице (к началу 1990-х гг. около двадцати). Их новизна состояла прежде всего в нетрадиционных дифференцированных программах. Одним из ведущих направлений деятельности этих учреждений была организация особого обучения талантливых и наиболее способных учащихся. В школах практиковали систему профильных учебных курсов сверх обязательной программы.

Так, в *гимназии Киевского района* г. Москвы в старших классах наряду с обязательной программой предлагались углубленные курсы на выбор (физика, химия, математика, иностранные языки и др.). В Московском классическом лицее сочетание обязательного и элективного образования начиналось раньше — с шестого класса. В числе элективных курсов — информатика, маркетинг, латынь. В *Московском лицее Тепло-го Стана* в восьмых—одинадцатых классах обучали по стандартным и нетрадиционным программам (медицина, биология, история, литература и др.). В начальных классах *Московской гимназии* вводилось обучение музыке и живописи, в старших классах — изучение вместо одного иностранного языка двух.

В *лицее Северного Чертанова* (Москва) сверх обычной программы были введены философия, психология, история религии и другие нетрадиционные школьные дисциплины.

Важный опыт дифференциации образования был накоплен в системе специальных школ для детей с отклонениями в развитии. Обыкновенно подобные школы для детей с недостатками в умственном и физическом развитии располагались в лесных зонах, неподалеку от городов (лесные школы). Для части учеников регулярные занятия проводились в соответствии с обычными программами. Остальные дети и подростки обучались по облегченным общеобразовательным программам с акцентом на профессиональной подготовке. Делались попытки внедрять в этих школах новейшие методики. Так, в 1989 г. в г. Набережные Челны был открыт Медико-биологический центр для детей с патологией органов слуха. Разделы программы составлены с учетом дефектов слуха и имели коррекционную направленность. Детей обучали по методике, суть которой заключается в том, что в процесс речевой коммуникации вовлекаются остатки слуха и остальные органы чувств.

Воспитание учащихся. В течение второй половины XX в. в воспитании удалось сделать немало педагогически ценного и целесообразного.

После Великой Отечественной войны в обществе и учебных заведениях была создана обстановка, при которой дети, подростки и молодежь, чьи отцы не вернулись с фронта, не ощущали себя сиротами, росли и воспитывались, получали образование на равных с остальными сверстниками.

У многих советских людей послевоенной поры были счастливое детство и юность. Их любили родители. Они дружили, пели, играли, читали светлые книги А. Гайдара, Л. Кассиля, С. Маршака, занимались в спортивных секциях, художественных, технических кружках, отдыхали в пионерских лагерях. В городах были дома пионеров, отдельные примерные школы, где работали педагоги, будившие в воспитанниках благородные чувства. Подавляющее число учителей были подвижниками воспитания, растили в своих питомцах искреннюю любовь котчизне. Так было на торжествах при вступлении подростков в пионеры и комсомол, где ребята с душевным трепетом клялись на верность родной стране, на школьных линейках, где звучали государственный гимн и песни о Родине, на встречах школьников с ветеранами, рассказы которых о подвиге отцов в Великой Отечественной войне слушали, затаив дыхание.

Воспитание дружбы между народами Советского Союза систематически осуществлялось в учебных заведениях и дет-

ских коллективах. В пионерских лагерях, на учебных и внешкольных занятиях знакомились с фольклором народов СССР, творчеством лучших представителей национальных культур: А. С. Пушкина, Т. Г. Шевченко, Мусы Джалиля, Джемала Джабаева и др. Подобное воспитание подкреплялось в общественной жизни — при оказании Россией экономической помощи этническим республикам, во время декад культуры национальных республик в Москве, на крупных стройках, где трудились люди разных национальностей и т. д.

Новый опыт педагогически целесообразного трудового и внешкольного воспитания был получен на рубеже 1980—1990-х гг. В школах появились *ученические кооперативы*. В 1989 г. их насчитывалось около двух тыс. Их членами являлись обычно учащиеся семи—тринадцати лет. Руководили кооперативами учителя труда или родители. Школьники изготавливали одежду, обувь, тренажеры и пр. В течение учебного года учащиеся работали два-три раза в неделю, а в каникулы ежедневно. Кооперативы продавали свою продукцию, часть прибыли шла на нужды школ.

В конце 1980-х гг. стали организовывать *межведомственные воспитательные центры*. Предполагалось, что они будут привлекать к работе с детьми не только профессионалов, но и общественность. Например, интересная деятельность подобных центров была осуществлена в г. Альметьевске. В каждом микрорайоне были учреждены социально-педагогические комплексы. Возглавили комплексы руководители предприятий. Членами советов комплексов стали руководители школ, различных учреждений. В комплексах оборудовали «семейные мастерские», помещения для спортивных занятий, клубы «Хозяюшка», куда приходили родители с детьми. Учителя давали консультации по вопросам воспитания, выступали с лекциями, руководили подростковыми клубами.

По-новому, вне идеологии «холодной войны» организуется интернациональное воспитание. В воспитании в конце 1980-х гг. тускнеет образ враждебного капиталистического Запада. Российские педагоги реализовывали проекты, способствующие диалогу культур. Расширялись дружеские контакты учащихся со сверстниками из Западной Европы и США. Некоторые школы Москвы, Петербурга, Владимира и других городов стали побратимами учебных заведений Англии, Германии, США, Франции. В одном только 1989 г. не менее 1500 наших ребят гостили в семьях американцев и около 1000 — у своих английских сверстников.

Однако в воспитании культивировались и идеи, чуждые гуманным и демократическим идеалам. В нем преобладали цели достижения единомыслия. Формирование человека вне национальной культуры (*гомо советикус*) рассматривалось как необходимое условие единства и идеологической интеграции общества. Главным становится тезис формирования «общности советского народа».

Воспитание инициировало настроения сепаратизма, ассимиляцию малых этнокультур. На их судьбах и воспитании сказались преследования целых народов: депортация ингушей, калмыков, корейцев, чеченцев и др., государственный антисемитизм. В ходу были ограничительные квоты при приеме в вузы девушек и юношей по национальному признаку, поступлении на работу. Действовали, к примеру, негласные предписания с перечислением должностей, куда нельзя было брать евреев. Из учебников изымали объективные оценки исторических деятелей народов России. В национальных школах, где до конца 1980-х гг. преподавание велось на родном языке, этот показатель постепенно утрачивался. К началу 1990-х гг. доминирующим типом национальной школы оказалось учебное заведение с обучением на русском языке и преподаванием родного языка как одного из предметов. В результате несколько поколений нерусских народов России получили воспитание вне родного языка и национальной культуры, на базе русского языка и редуцированной русской культуры.

Воспитание, счастливое детство и юность советских людей оказывались часто своеобразным зазеркалем, которое раскалывалось вдребезги под ударами трагических событий. Это происходило тогда, когда власти уничтожали или заставляли молчать инакомыслящих, когда сотни тысяч детей и подростков становились изгоями в результате репрессий против их отцов и матерей, попадали в детские дома и колонии.

Покорены были устои семейного воспитания. Родителям зачастую было недосуг заниматься воспитанием. Для городских детей, чьи семьи ютились по преимуществу в бараках, общежитиях, коммуналках, не находилось места для занятий. Ребят в значительной мере воспитывала улица. «Двор был котлом, клубом, общиной, судилищем», — вспоминает свое детство поэт А. Вознесенский. Во время дворовых игр приобретали не только ловкость, сообразительность, но и восприятие мира, навыки поведения. Причем «воспитателями» нередко оказывались маргиналы, которые давали уроки аморальности и жестокости.

Во второй половине XX в. в воспитании нарастают авторитаризм, регламентации и единообразие. По данным на конец

1980-х гг., две трети опрошенных школьных работников сочли наиболее приемлемыми строгие меры воспитания в виде различных наказаний. Проведенный тогда же анализ более тысячи планов воспитательной работы школ из разных регионов страны показал, что планы гораздо больше похожи один на другой, чем это можно было бы объяснить единым уровнем, и что в них мало учитывались конкретные особенности учебных заведений.

На рубеже XX–XXI вв. воспитание оказалось в состоянии системного кризиса. Кризис был рожден исторической несостоятельностью коммунистической идеологии, бывшей основой такого воспитания.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. — М., 1983.
2. Антология гуманной педагогики. Сухомлинский. — М., 1997.
3. Антология гуманной педагогики. Выготский. — М., 1996.
4. Антология гуманной педагогики. Сорока-Росинский. — М., 2000.
5. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский. — М., 1979.
6. Богданова, О. С. Нравственное воспитание старшеклассников / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. — М., 1988.
7. Богуславский, М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. — М., 2002.
8. Болдырев, Н. Педагогика / Н. Болдырев и др. — М., 1968.
9. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. — М., 1982.
10. Вопросы деятельности экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР, Западной Европе и США: сб. научн. трудов. — М., 1980.
11. Всесоюзный съезд учителей. — М., 1978.
12. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984.
13. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М., 1995.
14. Губко, А. Рыцарь суровой доброты (В. И. Сорока-Росинский) / А. Губко. — М., 1991.
15. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. — М., 2003, 2004.
16. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1986.
17. Джуринский, А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. — М., 1999, 2000.
18. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М., 2000.
19. Занков, Л. В. Обучение и развитие: Избранные психологические труды / Л. В. Занков. — М., 1990.
20. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. — М., 1996.
21. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М., 1993.
22. Королев, Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920 / Ф. Ф. Королев. — М., 1958.
23. Королев, Ф. Ф. Развитие основных идей советской педагогики / Ф. Ф. Королев. — М., 1968.
24. Королев, Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931 / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. — М., 1961.
25. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: в 6 т. / Н. К. Крупская. — М., 1978–1980.
26. Ленин, В. И. О воспитании и образовании // Собр. соч. / В. И. Ленин. — М., 1978. — Т. 12.
27. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М., 1981.
28. Лосский, Н. О. Избранное / Н. О. Лосский. — М., 1991.
29. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М., 1976.
30. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. — М., 1983–1986.
31. Монозон, Э. И. Становление и развитие советской педагогики. 1917–1987 / Э. И. Монозон. — М., 1987.
32. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917–1973. — М., 1974.
33. Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. — М., 1967.
34. Опыт педагогической деятельности С. Шацкого. — М., 1976.
35. Осовский, Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР. 1917–1940 / Е. Г. Осовский. — М., 1980.
36. Очерки по истории педагогической науки в СССР (1917–1980). — М., 1986.
37. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941. — М., 1980.

38. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961. — М., 1988.
39. Педагогический поиск. — М., 1987.
40. Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы. — М., 1993.
41. Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом: сб. научных трудов. — М., 1977.
42. Российское зарубежье: образование, педагогика, культура / Под ред. Е. Г. Осовского. — Саранск, 1998.
43. Становление и развитие советской школы и педагогики (1917–1937): сб. научн. трудов. — М., 1978.
44. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: в 5 т. / В. А. Сухомлинский. — Киев, 1979–1980.
45. Скаткин, М. Н. Шацкий о всестороннем развитии детей / М. Н. Скаткин. — М., 1977.
46. Скаткин, М. Н. Содержание среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. — М., 1981.
47. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики. / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. — М., 1995.
48. Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М., 1991.
49. Фролов, А. А. А. С. Макаренко: основы педагогической системы / А. А. Фролов. — Горький, 1990.
50. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М., 1972.
51. Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. — М., 1996.
52. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С. Т. Шацкий. — М., 1980.

Глава 7

ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ НА ПОРОГЕ ДВУХ ТЫСЯЧЕЛЕТИИ

Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства...

*Закон Российской Федерации
об образовании (1992)*

7.1. Общая характеристика

С распадом Советского Союза произошли важные изменения педагогики и образования в России. На базе Академии педагогических наук СССР в 1991 г. возник новый центр педагогической науки — Российская академия образования. В поле зрения современной отечественной науки о воспитании и образовании находятся вопросы научного статуса педагогики, педагогических инноваций, методологии педагогики, единства и различий педагогической науки и практики, педагогического проектирования, связи педагогики с другими науками, современные педагогические концепции и т. д. Педагогическая наука занимается изучением закономерностей образования и воспитания. В круг ее задач входит обобщение опыта педагогической деятельности, прогнозирование образования. Педагогика рассматривается в тесной связи с психологией, физиологией, социологией и философией. При изучении истории и современности российской педагогики особое место занимают историко-педагогическая наука и сравнительная педагогика.

В образовательном сообществе появилось множество новых подходов к решению проблем воспитания и дидактики.

В России создана новая законодательная база образования. На ее основе происходят важные реформы. Реформы предназначены для подготовки хорошо обученной молодежи, дееспособного, инициативного, гуманного, следующего демократиче-

ским идеалам поколения, повышения социальной мобильности личности, настройки системы образования на рыночную экономику. Проблема реформирования состоит в поиске золотой середины между лучшими традициями и педагогически, социально оправданными изменениями.

Последствия реформ противоречивы. Образование понесло серьезные потери. Закон об образовании 1992 г. предусматривал ежегодные затраты на образование на уровне не менее 10 % национального дохода. Однако до конца 1990-х гг. этот уровень был гораздо ниже. В 1992 г. он составил 4,6 %, в 1993 г. — 5,8 %, в 1994 г. — около 3 %, что было существенно меньше, чем в других индустриально развитых странах. Средств не доставало, чтобы удовлетворять нужды школы. К примеру, в 1995 г. потребность образовательных учреждений составляла 4,2 млрд. руб., между тем как по бюджету было утверждено 3,2 млрд. руб., а фактически эта сумма была сокращена до 2,5 млрд. руб.

Вместе с тем достигнуты важные успехи по демократизации, диверсификации образования. Осуществлена всеобщая компьютеризация учебных заведений. В последние годы улучшилось финансирование образования. Бюджет на 2000 г. предусматривал повышение расходов на образование на 51 % — больше, чем другие социальные нужды. Бюджет на 2009—2011 гг. планирует увеличение расходов на образование на 26 %.

Российская Федерация является инициатором создания общего культурно-образовательного пространства в пределах бывшего Советского Союза.

7.2. Педагогическая мысль

Основные педагогические парадигмы. В теории педагогики произошли существенные изменения. Формулируется идея через воспитание содействовать духовному обновлению общества. Воспитание, отказавшись от авторитарной педагогики, должно обеспечить индивидуальное внимание к личности. Определена необходимость посредством воспитания изменять деформированную при тоталитарном режиме психологию нации, приобщать к новым духовным ценностям, соответствующим идеалам демократии, самоуправления, прав и свобод человека, плюрализма. Воспитание предусматривает выработку высоких нравственных стандартов, гражданской ответственности и самостоятельности. Новой педагогической задачей является подготовка к деятельности за пределами России.

В идейных обоснованиях воспитания произошли важные перемены и появились серьезные проблемы. Ушла в прошлое монополия идей коммунистического воспитания. В педагогике возник идейный вакуум, который необходимо было заполнить новым содержанием. Новая парадигма воспитания утверждает свободу совести, предусматривает право человека обращаться к культурным ценностям, которые он находит верными и привлекательными, выбирать моральные идеи в демократическом спектре. При обосновании воспитания предлагаются идеи светского, демократического воспитания. Они предполагают идейный плюрализм и многообразие, отказ от экстремистских крайностей. Новые педагогические установки провозглашают идейную толерантность, запрет политической деятельности в сфере образования и воспитания.

Популярность приобретают идеи воспитания, основанного на сотрудничестве, партнерстве. В этих условиях личность оказывается полноправным участником педагогического процесса; возникают доверительные, непринужденные отношения между педагогами и воспитанниками; реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учащихся, преподавателей.

В педагогике возрождается понимание того, что семья — важнейший источник развития интеллекта, нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей. Семья рассматривается как партнер школы по воспитанию. Проводниками сотрудничества должны стать традиционные родительские комитеты, а также новые органы, в частности, школьные советы.

Идеи социального воспитания. Часть российских педагогов в соответствии с марксистской традицией продолжают рассматривать воспитание как целенаправленный процесс формирования личности, посредством которого решаются задачи социума, и определяют воспитание как превращение объективного требования общества в субъективную норму поведения.

Критики такого подхода утверждают, что он создает иллюзию, будто методами подобной социализации можно решить проблемы отдельного человека. Они предлагают иные трактовки социального воспитания: В. И. Загвязинский, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, Н. Л. Селиванова и др.

Так, *Анатолий Викторович Мудрик* (род. 1941) рассматривает воспитание в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Новым и важным считает Мудрик тезис о социализации как контексте воспитания, означающем развитие и самоизменение личности как в процессе приспособления, так и обособления человека в обществе.

Ценностный (аксиологический) подход формулирует при трактовке воспитания *Николай Дмитриевич Никандров* (род. 1936). Он полагает, что при социальном воспитании необходимо ориентироваться на традиционные накопленные человечеством наиболее значимые нравственные ценности, сохранять преемственность с педагогически оправданными ценностями советской педагогики («абстрактно говоря, тот набор ценностей совсем не плох, он включает многое из того, что мы сейчас называем общечеловеческими ценностями»).

Наталья Леонидовна Селиванова (род. 1949) говорит о социальном партнерстве как способе взаимодействия субъектов воспитания и социально-педагогической реальности как сфере деятельности, где пересекаются интересы общества при социализации личности.

Феноменологические концепции. Суть гуманных идей феноменологической педагогики можно проиллюстрировать тезисом о том, чтобы следовать в воспитании «золотому правилу нравственности»: «Веди себя по отношению к другому так, как ты хотел бы, чтобы он вел себя в отношении тебя; не делай другому того, что ты считаешь неприятным для себя самого».

Российские ученые предложили пути воспитания, исходя из гуманистических потребностей и интересов личности: Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. А. Корольков, В. В. Сериков и др.

Так, *Олег Семенович Газман* (1936–1997) сформулировал идеи педагогики свободы. Им предложена концепция, в основе которой лежит признание экзистенциальной сущности ребенка и его права на самоопределение и самореализацию, индивидуальные образ жизни и мировоззрение. Газман говорит о человеке как существе одновременно природном, социальном и экзистенциальном. Под экзистенциальным понимается способность к автономному существованию, умение самостоятельно строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром. Для реализации биологической, социальной и экзистенциальной ипостасей воспитанника предлагается педагогика, осуществляемая в четырех процессах: забота, обучение, воспитание, поддержка. Забота — как удовлетворение начальных потребностей в тепле, еде, гигиене, общении, сне, играх, зрелищах, досуге, защите от дурных людей, природных стихий, антикультуры. Заботу осуществляют учителя, врачи, родители, старшие ребята. Воспитание и обучение — как соблюдение трех принципиальных условий: гуманные содержание и направления передаваемых норм поведения; организация опыта гуманистических отношений; демократический стиль обучения. Поддержка — как

определение совместно с воспитанником его интересов, возможностей, целей, способов преодоления препятствий на пути освоения мира, самовоспитания.

Евгения Васильевна Бондаревская (род. 1931) полагает, что в современной педагогике утрачивают свое значение концепции воспитания, ориентированные исключительно на социум и передачу социального опыта, поскольку ребенок в них мыслится как пассивный объект воздействия социальных структур. Предлагается бережно относиться к миру детства — категории, которая вытеснена социально ориентированной педагогикой. Приоритетное значение, по ее суждениям, приобретают концепции личностно-ориентированного воспитания, направленные на решение персональных проблем, педагогическую помощь и поддержку человека, вовлечение его в жизнетворчество.

Религиозная педагогика. На лидерство в воспитании претендует религиозная педагогика. Идеологи разных конфессий, помимо приоритета религии в нравственном развитии личности, делают акцент на усилении этнокультурного воспитания. При анализе религиозной педагогики следует принять во внимание, что воспитание зародилось как некое священнодействие и что православная педагогика, начиная с крещения Руси, вплоть до XVII столетия, диктовала задачи и содержание воспитания в России. Не забудем и то, что многие классики русской педагогики (Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский) так или иначе рассматривали проблемы нравственного воспитания в религиозном контексте. Взгляды на воспитание и образование постепенно становились все более светскими, однако сакральность педагогики не была утрачена. Это принуждает пристальней всматриваться в проблему религиозного в современной педагогике.

Православная педагогика ставит одновременно задачи воспитания и обучения. По образному выражению *патриарха Алексия II* (1929–2008), «педагогика — птица с двумя крылами — воспитанием и образованием».

Патриарх Кирилл в публичном выступлении в Нижнем Новгороде (сентябрь 2009 г.) сформулировал ряд тезисов, касающихся религиозного воспитания. По его словам, существует два типа поведения и соответствующего воспитания. В первом случае речь идет о «реактивном» типе человека: «толкнут — падает, злят — злится, веселят — веселится». Такую пассивность, считает он, воспитывали в советское время. Во втором случае — это «активный» тип личности, которая обладает творческой жизненной позицией. Такую личность должна воспитывать православная церковь, памятуя о том, что Еван-

гелие требует совершенствовать себя и мир, воспитывать гармонически развитых людей, «вспахивая то человеческое поле, где воедино соединены духовное и материальное». Патриарх Кирилл, подчеркивая, что православная церковь консервирует традиционную апостольскую веру, настаивает одновременно на том, что православное воспитание должно быть актуальным, используя в работе с молодежью новые современные формы передачи христианской веры.

Как считает *Борис Сергеевич Братусь* (род. 1945), православная педагогика исходит из определенных критериев воспитанности — шкалы личностных смыслов: почти неличностный (отсутствие личного отношения к выполняемым действиям); эгоцентрический (помышлениями служат личные выгода и успех); группоцентрический (главным расценивается успех группы); гуманистический (смысловые устремления общечеловеческой направленности); духовный (человек решает свои субъективные отношения с Богом, другой человек в его глазах приобретает сакральную ценность как образ и подобие Божие).

Наивысшим критерием и предназначением педагогики и воспитания названо достижение духовного смысла. Особая роль в постижении воспитанником духовного смысла отдается педагогу. В нем видят духовного брата ученика, который помогает на уникальном пути к вере. Архиепископ *Фаддей Успенский* сформулировал нравственные качества такого наставника: добросовестность, ревностное исполнение педагогических обязанностей, любовь к воспитанникам, которая выражается в благожелательности, терпении, вере в исправление ребенка.

Русская православная церковь добивается введения в программы образования изучение истории православной культуры, а фактически религиозного обучения.

Концепции гражданского и патриотического воспитания. Концепции гражданского и патриотического воспитания учитывают, что воспитание является важным инструментом складывания новой российской государственности. Предусматривается гармонизация этнического и надэтнического и ориентация в конечном счете на создание многонационального гражданского общества и адекватных ему учебных заведений. Проблемы гражданского и патриотического воспитания тесно связаны с вопросами формирования плюралистической идентичности, общенационального единства. Воспитание понимается как совокупность социальных и педагогических усилий по сохранению национальных языков и культур, созданию «рос-

сийского суперэтнуса», состоящего из различных этнокультур в федералистском, регионализированном обществе (М. Н. Кузьмин).

Гражданское и патриотическое воспитание увязывается с необходимостью обеспечить социальную справедливость, равный доступ к образованию в пределах общероссийского образовательного пространства.

Злободневность проблем гражданского и патриотического воспитания обострена, по крайней мере, четырьмя капитальными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта социалистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В-четвертых, наличием негативных националистических настроений в обществе.

Российская педагогика предусматривает воспитание членов гражданского общества и правового государства. Надо учесть, что во многом утрачена социальная педагогическая функция — трансляции общегражданских ценностей. В новой редакции Закона об образовании (1996) из статьи 14-й исчезло даже упоминание необходимости «развития гражданского общества», имевшееся в первой редакции Закона об образовании (1992).

Гражданское и патриотическое воспитание рассматривается как интегрированный социально-педагогический феномен, которому присущи ряд существенных признаков: направленность на понимание гражданского общества как особого социального организма, определение гражданином своих отношений с социумом, формирование готовности к выполнению гражданских обязанностей и т. д. (А. С. Гаязов, И. В. Суколенов, Г. Н. Филонов и др.).

Идеи воспитания в многонациональном социуме. Нарастающая этнокультурная диверсификация требует воспитания, которое учитывает объективную данность — многонациональность российского социума, сосуществование множества национальных культур, каждая из которых — компонент российской цивилизации. Сердцевиной соответствующих концептов является идея о том, что базой обучения и воспитания служат культурная общность и многообразие, где связующим стержнем выступает русская культура.

Многоэтничность, многоязычие, полицивилизационность мировой культуры, российского общества порождают сложную гамму проблем образования и воспитания. Идет поиск педаго-

гических принципов и координат в мировой и отечественной культуре (В. П. Бездухов, В. И. Запесоцкий, Ю. В. Сенько и др.). Воспитание и образование предназначены для педагогических решений вопросов сосуществования представителей этносов и культур в пределах общего национально-государственного пространства.

В современной России воспитание происходит при межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Этот процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как доминирующие, так и малые культуры. Подобная тенденция предполагает сопряжение через воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общего культурного национального пространства, где каждый человек обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам.

Для России учет многокультурности и полиэтничности становится педагогическим приоритетом. Особую и незаменимую роль в преодолении межнациональных конфликтов играют воспитание и образование. Между Сциллой и Харибдой межэтнической розни не пройти без систематического воспитания подрастающих поколений на основе диалога культур. Воспитание должно стать эффективным инструментом создания благоприятного демократического и гуманного социального климата, гармонизации контактов представителей различных цивилизационных типов и культур.

Многоэтничность российского социума неизбежно порождает серьезные сложности для воспитания. Каждая субкультура неизбежно в той или иной степени изолирована и довольно жестко определяет границы развития личности. Воспитание должно преодолевать такую изоляцию путем межкультурного диалога. Воспитание предстает тем самым как интегративный социальный процесс, в центре которого находится отдельная личность, которая, будучи участником межкультурного диалога, погружается в океан этнического и культурного многообразия.

Идеи мультикультурного (поликультурного) образования. Ответом на вызовы многонационального российского социума оказались идеи мульти-, поликультурного образования (В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, Ю. С. Давыдов, А. Я. Данилюк, А. Н. Джуринский, Л. Л. Супрунова и др.). Это педагогическая концепция культурно разнообразного взаимодействия, направленного на установление благоприятных отношений взаимообмена и взаимопонимания между представителями различных культур. Концепция учитывает культурную принадлежность; содействует усвоению знаний об иных

культурах, осознанию различий и сходств между культурами, традициями, образом жизни; формирует положительное отношение к многообразию культур; рассматривает культурное многообразие как позитивное условие педагогической деятельности; предоставляет равные образовательные возможности представителям всех культурных групп.

Предусматривается воспитание и обучение как интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим. Ведущая роль принадлежит русской культуре, которая для нерусских наций и этнических групп — основной посредник с мировыми духовными ценностями.

Министерство образования, имея в виду такой подход, в начале 1990-х гг. сформулировало концепцию, которая исходит из объективного несовпадения культурных потребностей отдельных этносов и общегосударственных целей воспитания и образования. Отсюда выводится необходимость существования множества национальных школ, которые, с одной стороны, будут обеспечивать единый государственный стандарт воспитания и образования, а с другой — приобщать к национальной (этнической) культурной традиции, то есть воспитывать личность, способную жить в поликультурном окружении. Такие условия предполагают создание школы, начальная ступень которой погружает в стихию родной культуры и языка, а средняя ступень выводит на общероссийское и мировое культурное пространство.

Мультикультурная педагогика в качестве групповых субъектов воспитания выделяет субкультуры, которым присущи прежде всего несколько основных характеристик: 1) этническая; 2) культурная; 3) языковая; 4) статус национального меньшинства или большинства. Комбинации указанных основных характеристик групповых субъектов воспитания вариативны и зависят от их специфики. Так, в Казани татары выступают как титульный этнос, в Москве, Уфе и за рубежом — в роли национальных меньшинств.

Русский этнос — ведущий групповой субъект воспитания. Его представители в ходе воспитания нуждаются не только в самопознании, но и уважительном изучении особенностей иных субкультур, приобретении навыков межкультурного общения. Другие групповые субъекты — остальные этнокультуры. Строго говоря, они — часть российской нации. Вместе с тем малые субъекты обладают собственной ментальностью и культурной средой. Их разнообразие порождено историческими, социальными, культурными и иными особенностями их возникнове-

ния. Среди них условно можно выделить следующие типы субъектов воспитания: коренные (автохтонные) группы, не обладающие государственно-культурной автономией; коренные (автохтонные) группы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность; титульные этносы в этнических республиках и образованиях; «новая иммиграция».

Малые субъекты настаивают на защите собственных культурно-образовательных интересов, имея специфические запросы и задачи, касающиеся воспитания и образования. Они ведут себя по-разному. Одни изначально проявляют лояльность: карелы, мордва, удмурты, коми и пр. Другие, напротив, стремятся к дистанцированию: татары, чеченцы и пр. Небольшим субкультурам почти неизбежно присущи настороженность и опасения дискриминации.

Мультикультурная педагогика предлагает тщательно учитывать индивидуальные субъекты воспитания. Каждый воспитанник, находясь в многонациональной среде, подобен электрону,двигающемуся по разным орбитам в пределах атома. В результате изменений когнитивного, аффективного и поведенческого плана формируется индивидуальная субъектность: приобретаются объективные знания, вырабатываются собственные представления и эмоциональные оценки о своей и иных культурах, выстраивается система отношений с представителями других национальных групп.

Неотъемлемое явление индивидуальной субъектности — выбор идентичности. На процесс самоидентификации этнокультурной мобильности влияют различные факторы: возрастные, гендерные, этнические, воспитание в смешанных национальных семьях и т. д. Возможны разные пути выбора идентичности: либо демонстративная поддержка групповой идентичности и уклонение от диалога с представителями других культурно-этнических групп; либо маргинальная беспомощность, когда личность не овладевает ни одной из культур и испытывает внутренний психологический дискомфорт; либо овладение богатствами иных культур без ущерба для собственной культуры. Последний случай означает формирование личности с определенным вектором осознания феномена «иного», когда происходит перенос приоритета с другого — чужого на другого — иного, но подобного.

Концепция мультикультурной педагогики фокусируется на нескольких общих принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному со-

трудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межкультурного общения.

Ведущей целью мультикультурного воспитания является устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Предполагаются взаимная адаптация субъектов воспитания, отказ большинства от культурного диктата. К числу других целей можно причислить формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур. Преследуются три группы целей, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором — о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем — о формировании российского суперэтноса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, духовные ценности.

Цели строятся вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков межнационального общения в атмосфере позитивного психологического климата между всеми участниками воспитательного процесса. Цели достигаются поэтапно. Последовательность этапов можно представить в следующей цепочке: воспитание непротivления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание неизбежности культурного многообразия; принятие многокультурного социума; воспитание интереса к другим культурам; устойчивый интерес к другим культурам; межкультурное взаимодействие.

По своему содержанию мультикультурное воспитание и обучение — это приобретение достойного академического образования, независимо от культурной принадлежности; передача возможно более точной и совершенной информации об иных культурах. Содержание состоит из нескольких главных блоков: освоение соответствующих знаний; овладение процедурами межнационального общения; воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру. Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Опыт деятельности означает владение вербальными

и невербальными способами межкультурного общения, приобретение умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей. Содержание предусматривает диалог культур при изучении учебных дисциплин. Соответственно такому подходу перспектив новведение учебных планов, предусматривающих изучение наряду с культурой большинства материалов об истории, традициях национальных меньшинств. Подобное построение содержания образования должно формировать открытый взгляд на национальную историю и культуру. Изучение различных культур нельзя ограничить разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, когда учащиеся получают путанные и отрывочные сведения. Нужно систематически знакомить с ценностями разных культур. В программах надо избегать всего, что провоцирует культурные разногласия. Но это не значит, однако, что следует скрывать (пусть и горькую) историческую правду. Крайне важно честно, без утаек освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований малых культурных групп.

При определении содержания поликультурного образования возникают проблемы теоретического плана, связанные с внедрением билингвизма. При билингвальном обучении язык ведущего этноса (в России это, разумеется, русский язык) является уникальным инструментом межнационального общения и одновременно носителем и гарантом общенациональной идентичности, основным посредником с мировой культурой.

Идеи интернационального воспитания. Идеи интернационального воспитания предусматривают неприятие консолидации на базе корпоративной враждебности, противостояния цивилизаций и культур. Речь идет о формировании уважения иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей; осознании необходимости доброжелательных отношений между людьми и народами; воспитании способностей межнационального общения; осмыслении прав и обязанностей в отношении иных национальных групп; понимании необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества, готовности участвовать в решении проблем этноса. Интернациональное воспитание предусматривает налаживание связей между сообществами людей, исходит из необходимости взаимообогащения культур различных наций, межнационального и межэтнического взаимодействия, развития чувства солидарности и сотрудничества, противостоит дискриминации, национализму, расизму.

Интернациональному воспитанию присущи особые адресаты и акценты. Оно часто решает педагогические проблемы, выходящие за пределы общего государственного пространства,

преследует не столько образовательные, сколько политико-идеологические задачи.

Этнопедагогика. Неотъемлемой частью идей воспитания в многонациональном социуме является этнопедагогика, ведущий теоретик которой *Геннадий Никандрович Волков* (род. 1927). Этнопедагогика занимается первой очередь воспитательно-образовательными проблемами одной этнической группы и анализирует перспективу воспитания и образования с акцентом на особенностях идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обычаев и иных форм проявления педагогического сознания этой группы.

Важно различать этнопедагогiku и народную педагогику. Если в первом случае речь идет о научном знании, то во втором — исключительно об опытном воспитании и обучении, интерпретация которого не всегда совпадает с педагогическими установками на диалог культур.

Этнопедагогика базируется на лучших образцах народной педагогики, эмпирических педагогических знаниях, которые передаются от поколения к поколению, будучи аккумулярованными в фольклоре, этнографических материалах, воспитательных традициях, играх, праздниках и т. д. Учитываются социальная и природная среда проживания, типичные черты характера, поведения этнокультурной группы.

Принимается во внимание, что у этнокультурных групп посвоему проявляется общая для всех людей социальная, природная, духовная сущность. При использовании воспитательного потенциала этнопедагогики важно систематически выявлять такую общность. Она проявляется в любви к родному краю, миролюбии и человечности, доброжелательном отношении к иным национальным, религиозным группам, стремлении к нахождению компромиссов, сотрудничестве в решении общих проблем, уважении индивидуальности каждого человека, оценках материка как хранилища рода, моста между прошлым и будущим.

В воспитании нельзя не иметь в виду, что этносы обладают уникальным языковым, культурным, генетическим и иным единством и одновременно выступают как дифференцированные феномены. Когда говорят о «русской душе», вспоминают самые разные приметы такого единства и многообразия. «Мы любим все — и жар холодных числ, и дар божественных видений» (А. Блок). В многоцветие русского человека свои краски вносят азартные казаки Дона и Кубани, неспешные поморы Севера, ловкие москвичи, шустрые костромичи, степенные петербуржцы, основательные сибиряки и т. д.

Эффективность этнопедагогики в значительной мере зависит от того, насколько последовательно будут учитываться особенности ментальности, характера, воспитания, поведения, быта представителей разных этносов России. Речь идет о том, чтобы определить универсальные проявления психики и поведения представителей тех или иных этносов, сохранять типические для них инвариантные структуры, в которых проявляется принадлежность индивида к определенной этнокультурной группе. Следует заботиться о развитии лучших качеств представителей этнокультурных групп.

К традиционным особенностям русской культуры, влияющим на подобную ментальность, можно причислить диалогичность, динамизм, пассионарность, акцент на дедуктивном (теоретическом) методе мышления. При воспитании русского человека целесообразно поощрять сметливость, оптимизм, отходчивость, радушие, гостеприимство, открытость, терпение, мужество, нерасчетливость, прямоту, импульсивность, готовность к тяжелому труду и т. д. Не следует забывать, что русский человек бесшабашен, беззаботен (русский «авось»), зачастую играет со словом и реальностью, склонен к иррациональному, фантазийному мышлению, порой полярно противоречив и непредсказуем: готов безудержно радоваться и впадать в глубочайшую тоску.

Этнопедагогика предназначена для поддержки позитивной социальной направленности сознания россиян: любви к России, родным культуре и языку. При организации педагогического процесса следует учитывать как традиционную самоидентификацию россиян, так и укоренившиеся в нем «советские» и «западные» ценности.

Этнопедагогика учитывает национальную специфику заменителей языковых средств (субституты) и табу на определенные жесты. Полезно знать, например, что кавказцы насыщают речь идеографическими жестами, символизирующими ход мысли, а народы Севера, напротив, крайне скупы используют подобные символы.

В воспитании следует учитывать, что в ходе исторического развития в диверсифицированном и изменчивом социальном, национально-культурном окружении происходит мутация этнокультурных групп России. Их язык, культура, генетический фонд неизбежно трансформируются. Подобный процесс по большей части благотворно сказывается на исторической судьбе этносов.

Немалую долю успехов и величия русского народа можно отнести на счет способностей впитывать этническое и куль-

турное многообразие России. Менталитет, культуру русских обогатили самые разные истоки: и «дух татарской воли», и «острый галльский смысл», и сумрачный германский гений» (А. Блок). В русский народ, начиная с IX–X вв., влились множество финно-угорских народностей, литовское племя голядь, огромное количество осевших и ославянившихся татар, печенегов, половцев, торков, берендеев и других кочевников. Русский язык на протяжении трех последних столетий заимствовал не менее 25 тысяч иноязычных слов и выражений.

Этнопедагогика имеет обширные возможности ненавязчиво приобщать к инонациональной культуре и тем самым выполнять важную воспитательную функцию в борьбе с ксенофобией, в признании культурных ценностей других народов.

Дидактические концепции. В современной дидактике сосуществует несколько концепций. Авторы большинства их находятся в поле притяжения социальной педагогики. Так, автор культурно-исторической концепции Е. А. Ямбург фиксирует в содержании образования «не только материальную, но и духовную реальность» социума. В междисциплинарно-системной концепции Н. Гусинского образование рассмотрено «как подсистема культуры» общества. М. Таланчук, предложив системно-синергетическую концепцию, видит образование в контексте всех «систем бытия». Сформулировавший концепцию неосферизма А. И. Субето говорит о воспроизводстве путем образования «универсального общества». В. П. Беспалько (концепция персонифицированного обучения) рассуждает об эволюции просвещения в «общем эволюционном потоке развития общества».

Вместе с тем авторы концепций находятся под влиянием и феноменологической парадигмы. Так, Е. А. Ямбург предлагает противостоять путем образования «кризису веры в человека». А. М. Лобок (вероятностная концепция) утверждает, что образование предполагает прежде всего «особую траекторию» каждого ребенка. Ю. П. Азаров (трансцендентальная концепция) говорит об образовании как инструменте поощрения ускоренного развития личности. А. И. Субето мечтает о появлении в ходе образования «универсального человека». В. П. Беспалько предлагает обучать согласно «программе личностного развития, генетически заданной каждому человеку».

Особую популярность в начале XXI столетия приобрела дидактическая концепция «школы компетенций». В отличие от теоретиков «школы знаний», которые считают, что именно знания прежде всего воспитывают и готовят к жизни и что новая структура экономики, отвергающая знания, является ре-

результатом кризиса, который следует преодолеть (А. М. Новиков), ее сторонники полагают, что школа должна переориентироваться со знаний на компетенции и умения и вместо прежней формулы «знания—умения—навыки» предлагают формулу «умения—навыки—знания». Один из разработчиков компетентного подхода В. В. Краевский утверждает, что «ключевая компетенция, которой должны овладеть учащиеся школы — это способность решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях. Знания в этом случае не занимают самодовлеющую позицию, они включаются в содержание обучения в качестве лишь одного из компонентов и не являются самоцелью».

Компетентный подход нашел поддержку в официальных кругах. Министр образования и науки А. Фурсенко выразил это в 2008 г. в недвусмысленной формуле: «Старая школа готовила фундаментальных специалистов, а в настоящее время требуются «потребители технологий».

Трактовка принципов и условий образования. В дидактике существенно изменилась трактовка принципов и условий образования. Предусматривается, что образование должно выполнять две функции: собственно обучения и социальной диверсификации (от лат. *diversificatio* — изменение, разнообразие). В первом случае речь идет о приобретении знаний, умений, формировании характера. Во втором — о распределении по различным профессиональным и общественным слоям.

Новый взгляд предусматривает преемственность между ступенями образования, плюрализм, вариативность, диверсификацию образования. Открыта перспектива формирования многозначного по целям, содержанию, типам учебных заведений.

При понимании образования предлагается ориентироваться на ряд условий: равные права граждан на приобретение образования независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности; децентрализация управления школьным делом; открытость и преемственность в системе обучения; право родителей и учащихся на выбор учебного заведения; организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

В соответствии с этими условиями провозглашены принципы ликвидации монополии государства на образование; большего участия местных властей в управлении образованием; самостоятельности учебных заведений при определении направлений учебной деятельности; перехода к системе сотрудничества педагогов с учащимися.

При разработке вопросов научного обеспечения управления образованием с начала 1990-х гг. используются *идеи теории менеджмента*. Образование рассматривается как сложная структура, где решаются образовательные и иные социальные цели. В 1990-х гг. изучались перспективы модернизации управления школой, основы и методы инноваций в образовании (В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.).

В педагогике рассматриваются перспективы *дифференциации (диверсификации)* обучения — усиления и усложнения подготовки соответственно склонностям, интересам, успеваемости учащихся. Основными формами дифференциации называются распределение по разным типам учебных заведений, распределение на профили и потоки внутри учебного заведения, распределение на однородные или гетерогенные группы. Педагогические последствия дифференциации в целом позитивны. Обучение приобретает более целенаправленный характер, больше согласуется с возможностями различных групп учащихся. При этом стандарты образования должны быть рассчитаны на повышение уровня подготовки всех учащихся.

Органическая часть дифференциации образования — ориентация: распределение учащихся по разным направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация). Основные проявления дифференциации: дополнительные педагогические усилия в отношении учащихся, обучение лиц с отрицательными отклонениями в физическом и умственном развитии, обучение талантливых детей.

Многие педагоги считают, что второгодничество только создает иллюзию компенсирующего обучения. Они ссылаются на психолого-педагогические наблюдения, из которых следует, что повторное обучение часто не только не повышает уровень подготовки, но и педагогически вредно, так как второгодники теряют уверенность в себе, становятся трудными детьми.

В учебной работе с «детьми риска» предусматривается определенная психотерапия. Говоря о психотерапии неуспеваемости, Г. Цукерман предлагает в отношениях с учеником руководствоваться следующими правилами: «не бить лежачего» (не наказывать дважды за одни и те же ошибки); не замечать более одного недостатка в минуту; не пытаться одновременно исправлять несколько недостатков (если вас, например, беспокоит прежде всего скорость чтения, не требуйте одновременно и выразительности пересказа); хвалить исполнителя, критиковать исполнение; сравнивать сегодняшние успехи ребенка с его

собственными вчерашними неудачами; не скупиться на похвалу; выделять любой успех; ставить перед школьником предельно конкретные и реальные цели.

Педагогические проблемы учащихся с отрицательными отклонениями в физическом и умственном развитии отражают печальную реальность массовой рождаемости детей с различными патологиями, что является результатом наследственных болезней, алкоголизма и наркомании родителей. Организация для таких учащихся дифференцированного образования — важное направление деятельности образования. Перспективные методики обучения «необучаемых» предложили, например, Т. Ю. Гроссман, А. И. Бороздин. «Умственно отсталые дети прекрасно сознают и переживают свою ущербность. Но они совершенно не переносят, когда с ними обращаются, как с инвалидами», — говорит А. И. Бороздин.

В России понимают необходимость воспитания собственной интеллектуальной элиты. Важное направление дифференциации образования — *обучение одаренных, талантливых детей и подростков*. В современной педагогике особое место заняли исследования проблемы обучения одаренных (А. А. Никитин, А. И. Савенков, В. Юркевич и др.). В. Юркевич выделяет три основных типа одаренности, которые следует учитывать в общеобразовательной школе: академическая (ярко выраженная способность учиться); интеллектуальная (умение мыслить, анализируя, сопоставляя факты); творческая (нестандартное мышление и видение мира). При всех различиях, считает Юркевич, одаренных детей объединяет познавательная потребность, которая проявляется в жажде нового знания и в наслаждении от умственного труда. Есть и другие типичные признаки: стремление и умение общаться со взрослыми, повышенная эмоциональность, чувство юмора, особая речь.

Целенаправленные выявление и обучение талантливых школьников объективно необходимы во имя развития цветации. Однако способности и таланты не всегда поощряются. Педагогические исследования показывают, что специальное обучение талантливых детей, начиная с раннего возраста, безусловно, целесообразно. При обычном обучении одаренные дети без особых усилий достигают успеха, а затем останавливаются в своем развитии или продвигаются вперед не столь заметно, как могли бы. Судьба одаренной личности может быть попросту драматичной. Нередко учебные заведения, семья не обеспечивают для такого ребенка нестандартное образование.

Педагогика задается вопросом, какой должна быть организация обучения одаренных детей? Ответы разные. Пред-

лагается обучать талантливых детей в обычной школе или в специальных учебных заведениях. Сторонник последней точки зрения В. Юркевич пишет: «Нужны школы, где всерьез думают о развитии детей, где знают проблемы одаренных, где могут действительно учить и воспитывать детей, исходя из уникальности каждого ребенка. Учиться должно быть не только интересно, но и трудно... Работа с одаренными — далеко не праздник, а тяжелый и ответственный труд...хлопот с ними много, но и радости от этих хлопот — особенные».

Теоретические вопросы педагогического образования. Переход педагогического образования с экстенсивного на интенсивный путь развития потребовал учителя иного типа, способного обеспечить высокое качество обучения и воспитания в условиях массовой не только начальной, но и средней школы. Выпускник педвуза должен уметь определить, что знает ученик, разработать для него эффективную методику усвоения и проверки знания, научить учиться в любых ситуациях, наладить дисциплину.

Качество подготовки учителя связывают с уровнями освоения учебных дисциплин, оперативного овладения соответствующими знаниями и навыками, профессиональной компетентности, коммуникативной культуры, способностями к творческому критическому мышлению, нестандартным решениям и действиям в профессиональной сфере, степенью рефлексивного мышления, стремлениями к профессиональному росту. По-новому формулируется качество подготовки выпускника педвуза через понятие *конкурентоспособности*. Преподаватель для успешной работы должен располагать необходимой профессиональной культурой, в которой выделяются три основных компонента: педагогическая культура, компетентность в педагогической деятельности и умение представлять себя на рынке труда.

Предлагается формировать умения одновременно учить и воспитывать, давать прочное теоретическое педагогическое знание, воспитывать высокую культуру и осознание ценностей воспитания, свободу и ответственность, понимание причастности к интеллектуальной элите.

Виталий Александрович Сластенин (род. 1930), формулируя модель педагогического образования, на первый план выдвигает задачу формирования гуманистического учителя. Педагог должен обладать началами экономического образования, умениями организационной и воспитательной работы, компьютерной грамотностью, хорошим знанием иностранного языка, быть инициативным и ответственным человеком, иметь потребность в постоянном обогащении и обновлении знаний,

способным к инновациям. Будущему учителю следует быть открытым для экспериментов и одновременно оставаться толерантным в отношении сложившейся организации обучения. Он должен обладать высокими моральными качествами, любить своих учеников. Необходимо, чтобы его личностные качества находились в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. У будущего учителя следует воспитывать культуру мышления. Он должен уметь самостоятельно приобретать информацию.

В теории педагогического образования особый упор делается на развитии коммуникативных умений учителя, овладении конкретными навыками ведения учебной и воспитательной работы. Студентам следует участвовать в проблемном обучении, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, в процессе преодоления трудностей, связанных с усвоением знаний. Будущий педагог должен учиться, соприкасаясь с проблемами, которые ему предстоит решать в школе. Студенты, получая педагогическое образование, должны систематически анализировать различные педагогические ситуации, искать выход из них.

При разработке стандартов программ педагогического образования перспективен *компетентностный подход*. Он предусматривает приобретение будущими учителями определенных компетенций в виде суммы профессиональных квалификационных знаний и навыков. Один из разработчиков стандартов *Владимир Дмитриевич Шадриков* (род. 1939) считает, что компетентностный подход должен избавить программу педагогического образования от переполнения информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Открываются возможности давать студентам общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, соответствующие той или иной специальности.

В отечественной науке сосуществуют несколько концепций компетентностного подхода в педагогическом образовании: с акцентом на профессиональную деятельность (Н. В. Кузьмина); с позиций личностной, персонифицированной готовности специалиста (Е. И. Артамонова); с учетом общетеоретического и предметного уровней содержания педагогического образования (В. В. Краевский).

Историко-педагогическая наука и сравнительная педагогика. Историко-педагогическая наука претерпела в постсоветский период существенные изменения. Покончено марксистской идеологизацией истории педагогики, построением

картины историко-педагогического процесса исключительно в контексте классовой борьбы и смены социальных формаций.

Вклад в развитие отечественной историко-педагогической науки в начале XXI столетия внесли несколько поколений исследователей. Первое представляла классическая научная школа: З. И. Васильева, С. Ф. Егоров, А. И. Пискунов, З. И. Равкин, К. И. Салимова и др. В 1970–80-х гг. появилась научная генерация таких ученых, как Б. М. Бим-Бад, А. Н. Джуринский, Э. Д. Днепров, Е. Г. Осовский, Ф. А. Фрадкин и др. На рубеже XX–XXI вв. в историко-педагогическую науку пришли В. Г. Безрогов, В. И. Блинов, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов и др.

Отечественная наука рассматривает историю педагогики как несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщую историю. Во-вторых, воспитывающегося человека, во имя которого выстроена подвижная панорама педагогических идей и теорий. В-третьих, историческую динамику социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и обучения. В итоге история педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой.

В гносеологическом смысле история педагогики выполняет функцию самосознания педагогики. История педагогики осмысливает генезис педагогики в контексте не только разнообразных педагогических знаний, но и исследований по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смежным наукам. В свою очередь, достижения истории педагогики используются как в других отраслях педагогического знания, так и в целом общечеловеческими науками.

История педагогики как наука учитывает внутренние (имманентные) закономерности развития, присущие лишь педагогике и образованию. Изучается постоянное сосуществование в образовании и воспитании традиционного и нового, чьи подвижки, прежде всего, переход нового в традиционное, рождение нового и отмирание старого, составляют в значительной степени пружины исторического движения педагогики.

Цели истории педагогики как науки предусматривают изучение многовекового историко-педагогического процесса. История педагогики реставрирует педагогическое прошлое цивилизаций: идеалы и представления социальных и культурных

страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, выявляет общие и особенные тенденции развития, подводит знаменатели педагогических поисков.

Неотъемлемая цель истории педагогики — герменевтическая. Она занята критической интерпретацией истории достоинств и недостатков осмысленных человеческих действий в сфере воспитания и образования, задаваясь вопросом о том, как учесть опыт подобных действий. История педагогики — это своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее воспитания и обучения. Выполняя прогностические функции, история педагогики служит неким зеркалом, вглядываясь в которое можно обнаружить изъяны и пробелы в воспитании и образовании. История российской педагогики позволяет осваивать современную науку о воспитании и образовании, высвечивает истоки современного педагогического процесса, ведет к духовным сокровищам, которые порой оказываются не востребованными при воспитании новых поколений.

При осознании истории педагогики предполагается соблюдение определенной научной методологии. Развитие теории и практики воспитания и обучения изучается при обращении к достижениям общественных и естественных наук. В то же время подвергаются рассмотрению проблемы современной педагогики, обширный круг педагогических научных знаний.

Важным научным условием изучения истории педагогики рассматривается социальный подход. Исследуется приобщение человека в ходе обучения и воспитания в разные социальные эпохи к духовным ценностям. Принимается в расчет, что воспитание и образование во все исторические времена служили ареной проявления экономических, культурных, политических, религиозных и иных других интересов социума. Изучение истории педагогики вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества и образования.

Историко-педагогическая наука решает вопрос о роли и значении эволюционных и революционных детерминант развития школы и педагогики. При ответе на поставленный вопрос надо принимать во внимание, что в недрах российской цивилизации систематически возникали качественно новые предпосылки и условия движения школы и педагогики, которые оказывались результатом освоения обретенного потенциала в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития педагогической науки и практики образования. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли

и школы. Показательные примеры — негативные последствия для системы образования педагогики России после Октябрьского переворота 1917 г., кризис российского образования при распаде СССР.

При методологическом осмыслении эволюции теории и практики воспитания и образования важно учитывать прерывистый характер исторической преемственности педагогического знания. Надо иметь в виду, что на излете социальных эпох происходит качественное приращение педагогических знаний, которым в дальнейшем суждено быть не только глубже проработанными, но и в значительной мере осуществленными.

Социальный, конкретно-исторический подход означает трактовку идей, практики, институтов истории образования и педагогической мысли в определенном философском ключе. Соблюдение принципов объективного изучения истории отечественной педагогики означает отказ от политических пристрастий, от искажения педагогического прошлого, выработку точных и адекватных научных представлений и не исключает опоры на философию релятивизма. Речь идет о понимании, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального, культурного и педагогического контекста и одновременно осознания того, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а с другой стороны, на каждом новом этапе развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

При изучении истории российской педагогики придается важность вертикальным сопоставлениям во времени, в разные исторические эпохи. При этом в качестве методологического принципа используется синхронный анализ, который позволяет сопоставлять развитие педагогики и образования в общем национальном историческом пространстве, определять и характеризовать хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений. Такой анализ исключает резкое размежевание этапов развития отечественной педагогики и школы, позволяет проследивать преемственность русской педагогики до 1917 г., советской и постсоветской педагогики.

Заметное место в философии истории педагогики занимают идеи позитивизма. Основное устремление позитивизма в исто-

рии педагогики — изучение и осмысление фактов историко-педагогического процесса как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от умозрительных суждений об образовании и воспитании, использование методов научного исследования, исключая абстрактное теоретизирование. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Надо, впрочем, избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

В российской науке сосуществуют традиционные и нетрадиционные методологические инструментарины изучения историко-педагогического процесса. К первым относятся установки, предполагающие исследования в рамках социально-исторических формаций (стадий), существовавших в разные эпохи. Наряду с этим предлагаются методологические подходы в контексте педагогических парадигм, возникавших в те или иные эпохи. Отечественная историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества как традиционной, так и нетрадиционной методологии. Тем самым качественно обогащается методологический инструментарины и потенциал научных исследований.

Отечественная наука, вглядываясь в историю педагогики, инициирует новые направления исследований, корректирует и обновляет их проблематику. В контексте меняющейся методологической матрицы требуется переоценка перспективности персональных и проблемных исследований. Представляется, что исследования исключительно по персоналиям в значительной степени себя исчерпали. Это вовсе не означает, что следует отказаться от изучения педагогического наследия крупных мыслителей. Речь идет о том, чтобы рассматривать их идеи на историческом фоне тех или иных педагогических парадигм, течений, концепций.

Переосмысление проблематики и возникновение новых тем в истории педагогики происходят вследствие трансформации научных подходов, суждений, исследовательских интересов. Границы исследований расширяются за счет таких тем и проблем, как индивидуальный исторический опыт воспитания, история внешкольного образования, история семейного воспитания, история детства, история массовых представлений о воспитании и обучении, научная значимость для педагогического

знания отдельных идейных парадигм, религиозной и светской составляющих педагогической мысли и образования и т. д.

Практически не исследованными остаются жизненный путь, основные этапы социализации конкретного человека: история его связей с эпохой, педагогическими традициями и новациями, приобретения им воспитанности, освоения социальных ролей. Слабо изучен пласт народных, этнокультурных представлений о воспитании, лежащих вне научных педагогических концепций. В истории педагогики сохраняется немало вопросов при определении вклада в науку отдельных теорий, концептов и течений, оценке их претензий на универсальность и идейное верховенство и монополию.

Сравнительная педагогика превратилась в важный методологический инструмент науки и образования. Ею рассматривается образование и педагогика в России и за рубежом как связанные между собой потоки, изучается универсальное и специфическое в отечественных образовании и педагогической мысли.

Сравнительная педагогика — динамичная научная отрасль. Действует несколько научных центров, занятых сравнительно-педагогическими исследованиями: Российский совет по сравнительной педагогике РАО в Москве, лаборатория в Институте развития образовательных систем РАО в Томске, центр в Пятигорском лингвистическом университете. Идеи сравнительной педагогики разрабатывают ученые Москвы и ряда региональных вузов, в том числе Рязанского, С.-Петербургского, Поморского, Ростовского, Южно-Сахалинского университетов.

Постсоветскую научную школу по сравнительной педагогике составили Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова, В. П. Борисенков, А. Н. Джуринский, Н. Д. Никандров и др. Они заложили методологические основы современной отечественной сравнительной педагогики как науки и учебного предмета. Эти ученые — авторы первых современных монографий, книг, где в сравнительном плане изучены сущностные проблемы и тенденции развития мирового и отечественного образования и воспитания: школьные системы; начальное, среднее и высшее образование; диверсификация образования; воспитание в многокультурном социуме; модернизация обучения; интернационализация и глобализация образования и др. Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, З. А. Малькова — создатели отечественных учебников по сравнительной педагогике.

Сравнительная педагогика держит в поле зрения не только настоящее и будущее, но и прошлое российской школы и педагогической мысли. Это позволяет педагогической компаратив-

стике добиваться качественно более высоких научных результатов и тем самым серьезного приращения научных знаний.

Сравнительная педагогика занимается изучением образования и воспитания в современном мире, приоритетной частью которого выступает российская педагогика и школа. Сопоставительно исследуются педагогические процессы, учитывая преемственные и знаковые педагогические явления в российском и мировом образовании. Изучаются специфика школы и педагогики России и одновременно универсальные, глобальные подходы к воспитанию и обучению. Педагогическая компаративистика рассматривает зарубежный опыт сквозь призму и приоритеты отечественного образования и воспитания. Отсутствие — пусть косвенно, имплицитно — такого подхода для сравнительной педагогикой же нонсенс, что куриное яйцо без желтка.

Сравнительная педагогика изучает воспитание и образование синхронно, в сопоставлении, выделяя своеобразный «сухой остаток» иконструируя теоретические модели, формулируя теоретические подходы универсального, прогностического характера, предполагающие возможность различных вариантов развития воспитания и образования. Сравнительная педагогика доводит до предельно возможного уровня прогностический потенциал педагогической науки.

Сравнительная педагогика исследует воспитание и обучение как следствие социальных условий, национальной ментальности и тесно увязывает сравнительно-педагогическую проблематику с проблемами социологии и социальной психологии. Обращение к сравнительной педагогике позволяет состыковать понятия и термины в российской и мировой педагогике.

Становление сравнительной педагогики происходит при опоре на ряд императивов, прежде всего, общие для человечества интересы и духовные ценности, отказ от исключительной ориентации на национальные различия. Сравнительная педагогика оказалась полем пересечения и проникновения культур, выработки универсальных педагогических идей. Компаративистика поставлена перед необходимостью разрабатывать стратегию воспитания в ответ на обогащение и развитие культурного многообразия.

К исследованиям высокого класса относятся компаративистские работы, результаты которых можно использовать в отечественной педагогике и школе. Актуальными являются труды по сравнительной педагогике, где определяются возможности преодоления путем воспитания и образования барьеров между Россией и остальным миром.

В лучших работах присутствует стремление осмыслить зарубежные идеи и практику в контексте отечественных проблем воспитания и образования. Штучными остаются труды обобщающего характера, где дан сравнительно-педагогический анализ на материалах ведущих стран и России.

В российской сравнительной педагогике существуют определенные приоритеты. Особое внимание уделяется практике воспитания и образования: диверсификации образования; внедрению педагогических средств, развивающих инициативу, самостоятельность, творчество; созданию структуры эксперимент — массовая школа. Рассматриваются магистральные направления реформ образовательной системы и входящих в них типов учреждений; эволюция программ образования, методов, форм и организации обучения; модернизация воспитания; деятельность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений; внедрение новых технических средств в учебно-воспитательный процесс и пр.

Отечественная компаративистика нуждается в увеличении научных направлений, исследовании отечественного и мирового опыта, который актуален и перспективен для практики образования и воспитания. За рамками систематических исследований остается педагогическая мысль. Злободневны такие темы, как: педагогические инновации, мультикультурное, пожизненное, нравственное, гражданское, эстетическое воспитание, педагогическое образование, качественное обучение, стандартизация образования, взаимосвязь образования и экономики.

7.3. Общее образование

Постсоветская Россия унаследовала немало трудностей в сфере общего образования. В условиях социально-экономического кризиса 1990-х гг. существенной проблемой оказалось поддержание базового образования на высоком уровне. В Советском Союзе к 1988 г. численность функционально неграмотных составляла около 13 % от общего числа граждан. Сильны были традиции централизованного управления школой. Сократились возможности для получения образования. В 1995 г. при опросе 1,5 тыс. респондентов свыше 70 % из них заявили, что стало труднее получить достойное образование. Уровень непосещаемости учащимися обязательной школы в 1995/96 учебном году составил 7 %. В 2006 г. в России было более двух млн. детей, которые нигде не учились (беспризорники и те, кто жил в семьях).

Количественный рост полного общего образования не подкреплен достаточными организационно-педагогическими мерами. На результативность обучения отрицательно повлияли такие факторы, как перегрузка учащихся и учителей, отсутствие полноценных учебников, неэффективные методики обучения, калейдоскопическая смена стандартов образования и т. д. Так, многие городские общеобразовательные учреждения переполнены; значительная часть учеников вынуждена заниматься (около 30 %) во вторую и третью смены. Как замечает *Марк Максимович Поташиник* (род. 1941), школу захлестывает вал требований, справок, отчетов, отчего у дирекции не остается времени для выполнения своих непосредственных педагогических обязанностей.

Ухудшилось качество подготовки учащихся. С. Менделевич, директор одной из самых известных в Москве школы № 57, с горечью говорил в 2008 г.: «Мы видим, что у тех ребят, кто приходит к нам из других школ ...подготовка катастрофически падает». Средний школьник демонстрирует более низкие, чем прежде, знания. Министр образования и науки Андрей Фурсенко, анализируя в 2008 г. уровень выпускников средней школы, утверждал, что треть из них плохо знает математику и еще одна треть — русский язык. Если в 1980-х гг. на международных состязаниях по математике и естествознанию нашим ребятам почти всегда доставались первые места, то в 1990-х гг. они опустились на восьмые-девятые позиции. Удручающими для российского образования выглядят результаты международного сравнительного исследования PISA (2006 год), которым были охвачены Россия и еще 57 стран. Нашим учащимся не хватает умений выполнять творчески учебные задания, практически интерпретировать приобретенные академические знания.

Положение выправляется в последние годы. Школьники из России на различных международных состязаниях и олимпиадах стабильно входят в пятерку лидеров. Юные российские программисты все чаще побеждают в международных состязаниях.

Система общего образования. На рубеже XX–XXI вв. встал вопрос о реформе образования. Возглавивший в 1990 г. Министерство образования Эдуард Дмитриевич Днепров (род. 1936) сформулировал несколько принципов такой реформы: 1) демократизация; 2) плюрализм, многоукладность, вариативность, альтернативность; 3) регионализация; 4) национальное самоопределение; 5) открытость; 6) гуманизация; 7) гуманитаризация; 8) дифференциация; 9) развивающий характер; 10) непрерывность.

В рамках реформы произошли серьезные изменения в системе общего образования. Законами 1992, 1996 гг. предусматривалось сокращение до девяти лет всеобщего образования. Последующие два года общего базового образования определялись необязательными. Сложилась промежуточная ступень между начальной и полной средней школой. Система общего образования составлена была из трех ступеней: первая ступень — начальная школа (три-четыре года); вторая ступень — школа основного общего образования (пять-шесть лет); третья ступень — полная средняя школа (один-два года).

Гражданам гарантированы доступность и бесплатность обучения в пределах общенациональных образовательных стандартов на всех ступенях общеобразовательных государственных и муниципальных учреждений. В платных негосударственных (частных) учебных заведениях затраты родителей на обучение должны возмещаться в определенных пределах из общественных средств. Россияне вправе давать детям домашнее общее образование и получать на это государственные субсидии. Прием в школы с углубленным изучением предметов (лицей, гимназии и пр.) проходит на конкурсной основе.

Система общего образования подчинена федеральному министерству, органам управления субъектов Российской Федерации, местным муниципальным органам. В компетенции федеральных властей находится разработка целевых программ развития образования, общегосударственных стандартов обучения, определение порядка аттестации работников образования, формирование структуры системы образования, финансирование образовательных учреждений.

На региональном уровне школьной системой ведают органы управления образованием и местного самоуправления. В их компетенцию вошли регистрация общеобразовательных учреждений; разработка региональных базисных учебных планов, национально-регионального компонента программ общего образования; организация питания учащихся; вопросы перевода отдельных учащихся в коррекционные классы и классы компенсирующего обучения и др.

Деятельность отдельных общеобразовательных заведений строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формы самоуправления: совет школы, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др. Школы самостоятельно разрабатывают свои учебные планы на основе государственных стандартов. Они имеют право по просьбе родителей открывать группы продленного дня, классы компенсирующего обучения и коррекционные классы. Учебные

заведения самостоятельно решают вопросы о переводе учащихся в следующий класс и т. п.

В первый класс принимают детей шести-семи лет. Экзамены проводятся после окончания школ второй и третьей ступеней. В первом и втором классах обычно система оценок не применяется. В остальных классах принята система из четырех оценок: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно), 2 (неудовлетворительно). Перевод в очередной класс допускается только при положительных оценках. В начальной школе продолжительность учебного года — не менее 30 недель, в средней — не менее 34 недель.

В национальных образованиях и республиках Российской Федерации действуют *национальные школы*. Они обеспечивают единый образовательный стандарт и приобщают к национальной (этнической) культурной традиции. В официальных документах в последнее время термин «национальная школа» заменяется терминами «школа с родным (нерусским) языком обучения» и «школа с русским (неродным) языком обучения», то есть акцент делается на языке обучения. Вместе с тем надо учесть, что особенностью национальной школы не исчерпываются показателем. При всей условности термин «национальная школа» адресован учебным заведениям, где, кроме русской культуры, активно изучается и осваивается культура того или иногонерусского этноса.

В России появились негосударственные (частные) учебные заведения. Они стали возрождаться в начале 1990-х гг., после отхода от политики преследования частной инициативы во всех сферах общественной жизни. В 1994/95 учебном году в Российской Федерации насчитывалось примерно 450 негосударственных начальных и средних школ. В них обучалось около 40 тыс. школьников, что составило приблизительно 0,1 % всех учащихся. Власти уделяют им меньше внимания, чем общественным учебным заведениям, что проявляется в первую очередь в сфере финансирования. Подобные общеобразовательные школы, как правило, платные; некоторые — дорогие и привилегированные.

Ряд законодательных положений 1992 г. относительно общего образования в дальнейшем были пересмотрены и дополнены. В 2008 г. отменено деление учебных программ на федеральный и региональный компоненты. Через несколько лет после принятия закона о девятилетнем всеобщем образовании в отдельных регионах стали вводить всеобщее одиннадцатилетнее образование. Соответствующее решение принял, например, департамент образования г. Москвы в январе 2003 г. По-

всеобщий переход к одиннадцатилетнему общему базовому образованию, оформленный законодательно, начался в 2007 г. Сторонники продления сроков среднего образования утверждали, что педагогический опыт ведущих стран мира подтверждает целесообразность реформы. Звучали также аргументы, что реформа сократит учебную нагрузку учащихся, позволит избежать массового увольнения учителей из-за уменьшения числа учащихся, вызванного демографическими процессами, уменьшит число безработных, приостановив выход выпускников школы в мир труда. Аргументы противников реформы сводились к двум основным суждениям: школа не готова к реформе (нет средств, методического обеспечения и пр.); нет уверенности, что она приведет к сокращению нагрузки учащихся; напротив, нагрузка еще более увеличится.

Нововведением оказался *единый выпускной государственный экзамен* (ЕГЭ). Предусматривались экзамен по общим тестовым стандартам в специальных региональных центрах и участие на основании результатов такого экзамена во вступительных конкурсах многих вузов. В 2002 г. единый государственный экзамен проводился в половине регионов Российской Федерации. В 2009 г. ЕГЭ должен стать обязательным. Единый выпускной экзамен поддержали не все руководители вузов. Так, ректор Московского государственного университета *Виктор Антонович Садовничий* (род. 1939) высказывал мнение, что ЕГЭ приведет к снижению требований при поступлении в высшие учебные заведения.

Общее профессиональное образование включает несколько типов учебных заведений: профессионально-технические училища (ПТУ [один-два года]; начальное профессионально-техническое образование), техникумы, профессиональные лицеи и колледжи (от двух до пяти лет; среднее профессионально-техническое образование). В 1997–98 учебном году в России насчитывалось 700 профессиональных лицеев и 850 профессиональных колледжей. Часть профессиональных лицеев трансформируется в профессиональные колледжи. Выпускники техникумов, профессиональных лицеев и колледжей имеют право поступать в технические вузы. Профессиональные лицеи и колледжи или высшие профессиональные училища (ВПУ) заменили многие ПТУ и техникумы. Уровень подготовки в них выше. Так, профессиональные лицеи готовят не только квалифицированных рабочих, но и техников. Профессиональные колледжи готовят квалифицированных рабочих, преподавателей ПТУ, техников, младших инженеров.

Учебные планы и программы профессиональных школ бывают общеобразовательными и специальными. Специальное образование состоит из общего профессионального и профилирующего. Первое включает такие предметы, как черчение, электротехника, стандарты производства, управление производством и др. Оно изменяется согласно выбранной учащимся профессии. Второе — многовариантно и зависит от приобретаемой специальности. Например, будущие программисты изучают язык, программы, оборудование компьютера.

Преподавательский корпус. Педагогические коллективы на всех ступенях общего образования прочно феминизированы. По среднестатистическим данным, учителя не испытывают особых перегрузок: на одного учителя приходится 15 учеников. Однако в этой статистике не учитывается, что в районах, где сосредоточены основные массы учащихся, эти цифры значительно больше. Кроме того, часто учитель дает 20–25 уроков в неделю (полторы ставки), выполняет другие педагогические обязанности.

Школа в 1990-х гг. столкнулась с нехваткой квалифицированных педагогических кадров. Так, в 1995/96 учебном году в общеобразовательных учебных заведениях не хватало около 13,5 тыс. учителей. К 2008 г. проблема перестала быть столь острой, что позволило министру образования и науки А. Фурсенко заявить о «перепроизводстве» педагогических кадров. На самом деле положение остается тревожным. В 2008 г. общеобразовательная школа была укомплектована штатом преподавателей, 47 % которого — пенсионного и предпенсионного возраста. При такой статистике вряд ли можно говорить о «перепроизводстве» учителей и необходимости сокращения масштабов педагогического образования.

Современный учитель работает в сложных экономических условиях. Низок престиж профессии педагога. По данным 2008 г., 51 % учителей заявили, что их не устраивает собственное социальное положение. Зарботная плата не обеспечивает преподавателям достойной жизни. Остро стоит вопрос — прежде всего для сельских и молодых учителей — о повышении заработной платы.

Предпринимаются специальные меры, чтобы создать вокруг профессии учителя ореол привлекательности. Для того, чтобы возвести на почетный пьедестал преподавателя-интеллектуала, ежегодно устраивается национальный конкурс «Учитель года». Участники конкурса должны обладать глубокими профессиональными знаниями, успешно работать в школе, любить своих питомцев и быть любимыми ими. Лучших учителей тор-

жественно чествуют в столице. Победителям вручаются денежные премии и приз — хрустальный пеликан.

Программы общего образования. Программы общего образования предусматривают приобретение знаний о человеке, природе и обществе как основы современного научного взгляда на мир и ориентации на одну из областей будущей практической деятельности; приобретение опыта умственного и физического труда для формирования основных навыков интеллектуальной деятельности и личной гигиены; приобретение опыта творческого труда, делающего личность готовой к общественной, экономической, научной и иной деятельности.

Программу начальной школы составляют чтение, письмо, счет, навыки учебной деятельности. В базисный учебный план входят родной язык и литература, русский язык как государственный, математика, окружающий мир, искусство, физкультура, трудовая подготовка. В виде факультативов — искусство, труд, спорт и пр. Программы начального образования стали более насыщенными и вариативными. Обратимся, например, к программам начальных школ г. Москвы середины 1990-х гг. Предусмотрены две базисные программы: четырех- и трехлетней начальной школы. В них входят русский язык и литература, иностранный язык, история и обществоведение, искусство, окружающий мир, география, математика и основы информатики, физика и астрономия, химия, биология, трудовое обучение и спорт. В трехлетней школе по этим предметам возможны спецкурсы по выбору (23 ч. в неделю).

Обучение в основной школе включает стандартную программу и программы по выбору. В полной средней школе программа дифференцированная: обязательная и по выбору. Базовый уровень среднего образования может достигаться при помощи разнообразных вариантов программ. Вариативность нарастает от младших классов к старшим. Если в младших классах преобладает обязательный учебный материал, то в старших, напротив, усиливается диверсификация программ.

В начале 1990-х гг. шли поиски оптимальных учебных программ среднего образования. Министерство образования в 1992 г. подготовило 15 версий программы средней школы с двумя компонентами — общегосударственным и региональным. Учебные заведения получили возможность выбирать одну из версий, не будучи вправе сокращать общегосударственный стандарт, который по сравнению с прежними программами был значительно сокращен (отсутствовало, например, обязательное ранее трудовое обучение и др.).

В некоторых средних школах в 1990-х гг. внедряли сокращенную обязательную программу. Например, отдельные учебные заведения опробовали версию программы, которой предусматривались только пять обязательных предметов: русская литература, математика и информатика, история и социальные науки, спорт, основы безопасной жизнедеятельности. Остальные предметы предлагались на выбор.

Переход на новые программы общего базового образования предусматривал, что учащиеся должны получать равную общую подготовку. В то же время единый общеобразовательный стандарт рассматривался лишь как минимальный уровень приобретаемого образования. Реформа предусматривала сокращение обязательного учебного материала и поощрение (особенно в старших классах) курсов по выбору.

Базисный план основной школы включает полный и минимизированный набор образовательных областей: язык (родной, русский, иностранный) и литература, искусство, математика, физика и астрономия, химия, география, экология, кибернетика и информатика, биология, общественные дисциплины, технология, техника, труд, физкультура. Базисный план полной средней школы содержит тот же набор образовательных областей. Но здесь обучение строится по принципу профильной дифференциации.

Кроме сосуществования в программах обязательного и выборочного материала, было оговорено построение программ с тремя компонентами: федеральным, национально-региональным и школьным. Федеральный компонент обеспечивает целостность общего образования по стране и включает ту часть содержания образования, где выделены учебные курсы общекультурной и общегосударственной значимости: русский язык, математика, информатика, физика и астрономия, химия.

Национально-региональный компонент имел в виду потребности субъектов Федерации (национальное, региональное своеобразие культуры: родной язык и литература, история, география региона и т. п.).

В региональном компоненте должны были учитываться специфические потребности учащихся региона, области, края, крупного города. Так, в столице региональным стандартом предусматривалось изучение курса «Московведение». В национальных республиках и образованиях региональный стандарт адресован учащимся нерусских школ. В таком случае он предусматривает изучение как иностранных языков русского языка и западноевропейского, местной истории, географии, литературы. В нерусских школах в качестве обязательных вво-

дились программы языка, истории и культуры того или иного народа многонациональной России. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и местах их компактного проживания в других регионах.

Школьный компонент отражает специфику конкретного образовательного учреждения. Предполагались, по крайней мере, два пути корректировки программ: введение элективных курсов и включение учебного материала с учетом особенностей национального состава учащихся. Так, в Москве некоторые средние учебные заведения, упирая при обязательной подготовке на физико-математические дисциплины, вводили в качестве факультативов предметы, связанные с музыкой и искусством. Другие московские школы (русско-немецкие, еврейские, татарские и пр.) в качестве школьного стандарта предлагают изучение соответствующих национальных языков и культуры.

Сокращение обязательных программ происходило медленно. Во многих средних учебных заведениях считали, что такое сокращение отрицательно скажется на общей подготовке учащихся. Медленно внедрялись и трехкомпонентные программы. Если в Москве в 1995/96 учебном году школы в целом перешли на такие программы, то в провинции этот процесс еще продолжался. Например, большинство средних учебных заведений Новосибирска к 1995 г. так и не перешло на новые программы. Одна из главных причин задержки — отсутствие кадров преподавателей, которые могли бы обеспечить диверсификацию образования.

Переход на трехкомпонентные программы привел к ряду отрицательных последствий. Объем программ по обязательным учебным дисциплинам (физика, химия, история и пр.) остался прежним, а количество отводимых на их изучение часов сократилось, что снизило результативность обучения. Согласно региональным стандартам, появились новые обязательные учебные дисциплины, изучение которых заставляет сокращать (порой неоправданно) время на изучение традиционных обязательных дисциплин.

Деление программ средней школы на компоненты в 2008 г. было отменено, но сохранена возможность учитывать в программах национальные и региональные особенности. В 2006—2008 гг. разрабатывались проекты очередного поколения стандартов общего образования.

Дифференциация общего образования. Дифференциация начинается после начального обучения в обычной средней школе, лицее, гимназии, колледже. Главным отличительным

признаком дифференциации являются программы профильного обучения.

Особое проявление дифференциации — *компенсирующее обучение*. Компенсирующее обучение вызвано ростом неуспеваемости, неудовлетворительной подготовкой учащихся. Компенсирующим обучением предусмотрены дополнительные занятия и повторное обучение. Масштабы дополнительных занятий невелики. Неудачной оказалась попытка отказаться от второгодничества. В некоторых школах созданы классы компенсирующего обучения. Они решают задачи развития социально-нравственных качеств, помощи ребенку в адаптации к условиям школьной жизни, формирования учебной мотивации у слабоуспевающих, социально и педагогически запущенных детей.

Определенное внимание уделяется дифференциации образования для одаренных детей. Попытка специального обучения талантливых детей сделана в возникших в начале 1990-х гг. гимназиях и лицеях. Открыты особые учебные заведения для талантливых детей, например, школа в Коптево (Москва). В отдельных регионах стали традицией многопрофильные зимние и летние школы для одаренных детей. Такие школы организуются в последние годы в Самарской области. Сюда приезжают победители областных школьных олимпиад. На подобных выездных сессиях не ставят оценок, а вместо уроков проводятся лекции и занятия по секциям (физика, математика, литература и русский язык, биология, химия, история и право, география и экономика). Вожатые (студенты университетов) помогают организовать досуг школьников.

Обучение одаренных детей поощряется и вне учебных заведений. Так, *Российский культурный фонд* при реализации программы «*Талантливые дети*» организует участие юных математиков, физиков, музыкантов в международных конкурсах, предоставляет им стипендии. Стипендиатами фонда в 1996 г. стало свыше 200 школьников.

Продолжается поиск оптимальной организации обучения детей-инвалидов. Появились так называемые *инклюзивные школы*, где вместе с обычными школьниками учатся дети с проблемами здоровья. Одна такая школа № 1429 действовала в 2009 г. в Москве. В начальных классах школы одновременно работают два педагога. Один из них — тьютор, который всячески помогает детям-инвалидам при выполнении учебных заданий. Для детей с проблемами здоровья проводят особые занятия по физической культуре. Однако стараются, чтобы и в

классе, и во время внеучебных занятий обычные ребята и дети-инвалиды занимались сообща.

Инновации и экспериментальные школы. Актуальной для общеобразовательной школы являются *инновации учебно-воспитательного процесса*. Рассматривая их перспективы, *Николай Христович Розов* (род. 1938) считает, что предложения по инновации образования «должны не излагать субъективные... представления о “правильной образовательной политике”, а по возможности предлагать инструменты для решения конкретных проблем образования».

Успешно прижились в общеобразовательной школе бывшие в свое время инновациями методики развивающего обучения. К середине 1990-х гг. по мере расширения масштабов использования эти методики утратили экспериментальный характер. В результате в начальном образовании в 1996/97 учебном году наряду с традиционной существовали две параллельных системы: по методике Занкова работали около 30 % учителей, по методике Давыдова — Эльконина — 10 %.

Один из приоритетов инновации и модернизации базового общего образования — организация *пилотных (экспериментальных) школ*. Проблема этих учебно-воспитательных учреждений занимались *Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования и Министерство образования*. Проводятся конкурсы инновационных учебно-воспитательных учреждений. Пилотные школы рассматриваются как важное условие и неперенный фактор развития образования. Например, согласно *Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы* (1991), школы делились на два типа — традиционные и экспериментальные. Формулируются научно-методические условия создания и деятельности экспериментальных школ: объективная потребность, учет приоритетов эксперимента, определение гипотезы, прогноз изменений учебно-воспитательного процесса, изучение уровня, характера, мотивации познавательной деятельности учеников, маломасштабная пробная проверка экспериментальной программы (Д. Левис).

Предпринимаются усилия использовать дидактические разработки зарубежных экспериментальных школ. Так, последователей американских метода проектов и Дальтон-плана из школы № 7 г. Чайковского привлекала возможность с помощью этих методик организовывать учебную работу по интересам, создать условия сотрудничества педагогов и школьников, обеспечить большую самостоятельность и ответственность учеников.

Возник *Московский центр Вальдорфской педагогики*. Его руководитель А. Пинский утверждал, что идеи немецкого педагога Р. Штайнера соответствуют устремлениям российских педагогов поощрять развитие индивидуального человеческого начала, отказаться от энциклопедического образования, акцентировать на развитии художественно-эстетического вкуса. Идеи Р. Штайнера на российскую почву попытались перенести детские дома в Каргополе, Коми и Калуге, одна из школ Ярославля.

Возникшие на рубеже 1980–1990-х гг. государственные лицей, гимназии, колледжи постепенно утратили новизну и превратились в образцово-показательные учреждения. Подобные учреждения возникли во всех крупных городах, областях и регионах, сделавшись ориентирами при освоении профильного образования. *Гимназия № 6* в Пензе и *школа-гимназия № 16* в Брянске избрали в качестве профильной дисциплины англоязычную литературу и английский язык. В *Кирово-Чепецком* и *Воронежском лицеях* — несколько профилей: иностранные языки, искусство, риторика, прикладная экономика.

В России возник новый центр педагогического экспериментирования — частные школы, само создание которых после более чем 70-летнего перерыва выглядело нетрадиционно. Частные школы нередко применяют собственные программы обучения. Например, Краснодарская школа «*Джулия*» (1992) в качестве профилирующих избрала углубленные программы английского, французского и немецкого языков. Хабаровская школа «*Аист*» (1993) в дополнение к общеобразовательному стандарту предложила многопрофильную программу: хореография, информатика, дизайн, плавание, спорт, прикладная экономика и др.

Некоторые частные школы идут новым путем при организации обучения. Так, в школе *г. Черноголовки* (Подмосковье) внедрялись интегрированные курсы. Одна из частных гимназий в Москве отказалась от совместного обучения и принимает только девочек. Кроме обязательных, гимназия организует занятия по двум иностранным языкам, уроки поведения и хороших манер. В школе «*Мыслитель*» (Москва, 1993) каникулы делятся на «домашние», которые дети проводят в семье, и творческие, когда учащиеся посещают театры, выставки, музеи, выполняют творческие работы.

7.4. Высшее образование

Проблемы высшей школы. Высшее образование переживает сложные времена. Массовое повышение в 1990-х гг. статуса высших учебных заведений до уровня академий и университетов, количественный рост вузов, прежде всего за счет открытия частных заведений, сопровождается снижением среднего уровня подготовки выпускников. Все более очевидно, что в пределах формальных сроков и структур исключено приобретение исчерпывающих знаний. Подобное образование требует многолетних усилий. Вузы сталкиваются с усилением противоречия между глубиной, широтой образования и скоростью получения соответствующих дипломов, которые должны гарантировать качество высшего образования.

Переустройство высшего образования происходит противоречиво и неоднозначно. Сохраняется разрыв между уровнем подготовки специалистов в ведущих и многих других вузах. Размывается фундаментальность высшего образования. Низок уровень жизни и девальвируется статус профессорско-преподавательского корпуса. Высшая школа России утрачивает свой высочайший авторитет в мире. Это касается и ведущих учебных заведений.

Впрочем, такие пессимистические суждения не разделяют многие деятели российского образования. По оценке ректора МГУ В. Садовниченко, высшее образование в России остается «лучшим в мире по глубине и фундаментальности программ». Независимые эксперты придерживаются иного мнения. Согласно Шанхайскому и Лондонскому рейтингам, Московский университет поставлен лишь в конце первой сотни лучших университетов мира. К примеру, рейтинги учитывали научный уровень корпуса преподавателей, в частности наличие в вузе нобелевских лауреатов. В МГУ их в последние годы нет. Разумеется, рейтинги далеко не адекватно оценивают российскую высшую школу. Так, В. Садовнический обратил внимание на тот факт, что МГУ — университет с наибольшим количеством преподавателей по отношению к числу студентов. Тем не менее рейтинги подают сигнал тревоги о положении флагманов российского высшего образования.

Поддержание качества образования является ключевой проблемой высшей школы. Для ее решения реформируется механизм государственного контроля деятельности высших учебных заведений. Соответствующие задачи решает система аккредитации и аттестации высших учебных заведений.

Система высшего образования. В систему высшего образования входят *университеты, академии и институты*.

Основным типом высшей школы остается университет. Большая часть студентов обучается в государственных вузах. Наряду с бесплатным (для половины студентов) распространяется платное обучение. Расширилась сеть высшего образования. Если в 1992 г. в стране насчитывалось — 535 государственных вузов, то в 1997 г. — 573. За это же время число студентов на 10 тыс. населения увеличилось с 176 до 196.

В середине 1990-х гг. произошел всплеск интереса к высшему образованию. Возросли конкурсы среди абитуриентов. Если в 1992 г. в университетах на одно место претендовало в среднем два человека, то в 1997 г. — пять человек, в юридические вузы — десять, а не восемь, в технические — 2,2, а не 1,8. Такая тенденция означала возрождение общественного понимания того, что высшее образование необходимо для жизненного успеха, что в России сохранилась традиция высокой духовности.

Существенной новой чертой высшего образования должен стать переход с 2009/10 учебного года основной части вузов от традиционного пятилетнего курса обучения на два цикла: *бакалавриат* (четыре года) и *магистратуру* (один год). Программы циклов различаются. Тем не менее есть в них общее: первый цикл закрепляет общеобразовательную подготовку и закладывает основы профильного образования. Второй цикл дает законченное высшее образование по той или иной профессии. Выпускники второго цикла занимаются научно-исследовательской деятельностью, претендуют на места преподавателей в высшей школе.

Высшая школа — наиболее динамичная сфера образования. В то время как ввиду падения рождаемости число учащихся общеобразовательных учебных заведений уменьшается, студенчество вузов продолжает увеличиваться. Этот процесс отразил обогатление представлений о жизненных идеалах. Превращение высшего образования в массовое отражает взаимосвязь с миром труда, который нуждается в большем числе специалистов высокой квалификации. Высшая школа теперь не только питомник социальной элиты, но и работников умственного труда в различных сферах, в том числе в сфере образования.

Реформы высшей школы предусматривают демократизацию организации и управления учебного процесса, уход от идеологического содержания образования, совершенствование механизмов диверсификации и дифференциации, отказ от жесткого регламентирования вузовской деятельности со стороны центральных ведомств, учет проблем регионов и отдельных учебных заведений, прекращение финансирования образования по остаточному принципу, преодоление стереотипов о приоритете

физического труда над умственным и т. д. Реформы открыли новые горизонты в развитии высшего образования. Наметились линия на глубокую переоценку образовательных ценностей и предпочтений.

Россия перестала быть исключением среди ведущих стран, где отсутствовали частные высшие учебные заведения. В течение 2000—2007 гг. число негосударственных вузов увеличилось со 114 до 223, а число студентов в этих вузах соответственно выросло с 471 тыс. до 1 млн. 250 тыс.

Не все негосударственные вузы отвечают требованиям, предъявляемым к высшей школе. Тем не менее наличие альтернативных вузов объективно расширяет возможности выбора и приобретения высшего образования и благотворно сказывается на развитии рынка образовательных услуг. В части альтернативных вузов дают образование, которое существенно шире, чем разрешает государственный стандарт; в них более гибкая ориентация на потребности рынка в тех или иных специальностях.

Заметно изменилась жизнь вузов с переходом к рыночной экономике. Многие высшие учебные заведения занялись коммерческой деятельностью.

Интернационализация высшего образования. Главная форма интернационализации высшего образования (ИВО) — обмен студентами. Доля России в мировом образовательном рынке невелика — чуть больше одного процента. В российских вузах в 2002 г. обучалось около 70 тыс. студентов из 150 стран мира. В числе ведущих партнеров России — страны Запада. Российские студенты наиболее крупно представлены в США (до 6 тыс.); заметно меньше их в других ведущих странах мира (например, во Франции — около 1700). Численно отечественные студенты за рубежом явно уступают обучающимся в России иностранцам.

Для России перспективный путь построения общего культурно-образовательного пространства в рамках Содружества независимых государств (СНГ) — укрепление сотрудничества со своими партнерами в сфере высшего образования. Российская Федерация оказывает поддержку открытым в республиках Содружества университетам, где целенаправленно изучаются русская культура и язык (Армения, Казахстан, Азербайджан, Кыргызстан, Таджикистан).

Россия, стремясь к интеграции высшего образования на постсоветском пространстве, ставит одновременно экономические, политические и собственно педагогические задачи. Российские приоритеты охватывают все основные виды деятельности по

ИВО: мобильность студентов и преподавателей, согласование учебных программ, сотрудничество отдельных учебных заведений, согласование дипломов, популяризация русского языка и культуры и др. Предпочтение отдается двусторонним соглашениям и контактам отдельных учебных заведений. Акцент делается на действиях учреждений, структур и организаций: учебные заведения, объединение ректоров, Министерство образования и т. д.

В российской политике ИВО ослабили политико-идеологические предпочтения. Вместе с тем представлен достаточно сильно культурный аспект. Речь идет о стремлении через образование способствовать распространению русского языка и культуры за пределами России. Неизменным остается базовый принцип российской политики — интеграция образования на пространстве СНГ при поддержке национальных духовных и культурных ценностей.

Россия декларирует приоритеты по ИВО для партнеров по Содружеству независимых государств. Российские высшие учебные заведения создают преференции для студентов из республик СНГ. Однако реализуются такие приоритеты недостаточно. Фактически иностранные студенты представлены в основном представителями дальнего зарубежья.

Российская Федерация в 2003 г. присоединилась к *Болонским соглашениям* 1999 г. о создании общеевропейского пространства в сфере высшего образования. Этот шаг должен облегчить договоренности о взаимном признании российских и европейских дипломов. В перспективе — широкие возможности «экспорта» нашего образования. Предполагается в будущем отказаться от понятия «учебный курс», заменив его на «зачетный кредит». Зачетные кредиты позволят признавать и засчитывать дисциплины, прослушанные в любом университете страны — участницы Болонских соглашений.

Вступление в Болонский клуб вызвало в университетских кругах неоднозначную реакцию. Высказываются опасения, что произойдет коренная и неоправданная ломка отечественного высшего образования. По мнению В. Садовниченко, последствием присоединения России к болонскому процессу может стать понижение «планки нашего образования».

Россия, стремясь к международной интеграции высшего образования, ставит на первое место экономические и собственно педагогические задачи. ИВО — заметный источник доходов высших учебных заведений, способ инвестиций в образовательные институты путем использования платы иностранных студентов. Россия нуждается в международных программах

высшего образования, поскольку ощущает нехватку финансовых и иных ресурсов в сфере образования.

ИВО наталкивается на серьезные препятствия. Экономические механизмы ИВО остаются менее развитыми, чем на Западе. Далека от решения проблема эквивалентности российских и иностранных дипломов об образовании. Острая тема — обеспечение безопасности иностранных студентов, прежде всего из стран третьего мира.

7.5. Педагогическое образование

Система педагогического образования. Система педагогического образования готовит кадры учителей, которые играют особенно важную роль в воспитании и обучении новых поколений. Педагогическое образование вовлекает студентов в круг разнообразных проблем воспитания и обучения, показывает главные способы их решения.

Учителей готовят *педагогические училища* и *педагогические колледжи* (один-три года), *специализированные четырех-пятилетние факультеты* в педагогических институтах и университетах. Учителей выпускают *педагогические институты*, *педагогические университеты* и *университеты* (пять лет). Педагогов готовят в государственных и коммерческих учебных заведениях. С 2009 г. предусмотрен повсеместный переход высших педагогических учебных заведений к двухзвенной системе — бакалавра и магистра (четыре года — бакалавриат, один год — магистратура).

Система педагогических вузов в конце 1990-х гг. включала 44 педагогических университета и 59 педагогических институтов. В настоящее время их число сокращается. Нарастает тенденция по превращению педагогических вузов в классические университеты, слиянию их с классическими университетами. Это ставит под вопрос судьбу высшей педагогической школы как уникальной отрасли отечественного образования. Высказывая мнение многих педагогических работников, ректор МПГУ Виктор Леонидович Матросов (род. 1950) пишет: «Высшая педагогическая школа как самостоятельная отрасль должна быть не только сохранена, но иметь приоритетное значение».

Особенностью современного этапа является то, что все более заметную роль в подготовке педагогических кадров начинают играть вузы непедагогического профиля, что, по словам В. Л. Матросова, «помогает решить проблему дефицита педагогических кадров, но, вместе с тем, несет в себе опасность разрушить цельность высшего педагогического образования».

Совершенствуется механизм отбора в педагогические учебные заведения. Речь идет об особой деятельности по ориентации выпускников общеобразовательных школ на приобретение педагогического образования. Подобную ориентацию осуществляют в отдельных школах, на подготовительных курсах при педвузах.

Повышается академический статус педагогического образования. Подобная тенденция подтверждается в постепенной ликвидации прежней иерархической системы принципиально разной подготовки учителей начальных и средних школ.

Усиливается ориентация педагогических вузов на университетское образование. Эта тенденция выразилась в создании и увеличении педагогических вузов университетского типа. Система университетского педагогического образования становится более разнообразной и гибкой. Сформировались разнообразные виды педагогических учреждений университетского типа: собственно педагогические университеты, лингвистические педагогические университеты, профессионально-педагогические университеты.

Программы педагогического образования. Эволюция программ педагогического образования происходит при сохранении традиционного и появлении нового содержания. Сохраняется в качестве приоритета преподавание наряду с педагогическими дисциплинами психологии. При этом центр тяжести перемещается из курса общей психологии в курс педагогической психологии. Вводятся новые курсы и темы, отражающие недавно появившиеся социальные реальности, достижения науки, техники, культуры. Разрабатываются учебники на междисциплинарной основе, которые ориентируют на фундаментальные знания в широких областях гуманитарных и естественных наук.

Программа педагогического образования состоит из двух блоков. В первый входят предметы, соответствующие профилю факультетов (исторического, математического, биолого-химического и др.). Увеличивается перечень специальностей. Он достигает в настоящее время свыше 40 наименований. Кроме традиционных специалистов, в педвузах готовят специалистов по валеологии, культурологии, экологии, экономике, юриспруденции, андрагогике и т. д. Второй блок включает комплекс психолого-педагогических дисциплин (теория педагогики, педагогическая антропология, психология, методики обучения, история педагогики, сравнительная педагогика и пр.) и педагогическую практику.

Педагогическая подготовка состоит из общего, особенно-го и единичного. Общее — это нормативные педагогические

дисциплины, которые обеспечивают формирование фундаментальных знаний в области педагогики, овладение основами педагогических умений и навыков, необходимых каждому учителю. Особенное — дополнительные элективные дисциплины, факультативы (с учетом специфики факультетов). Единичное — индивидуальные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и индивидуального стиля работы.

Программы педагогического образования в разных типах высших учебных заведений имеют определенные особенности. В университетах психолого-педагогическая подготовка менее насыщена и больший упор сделан на общее академическое образование. В педагогических университетах предусмотрен больший спектр специализаций, спецкурсов, спецсеминаров, чем в педагогических институтах, и одновременно сохранены акценты на усиленное педагогическое образование. В вузах непедагогического профиля подготовка преподавателей идет на иной основе, чем в педагогических вузах: в виде дополнительной образовательной программы.

В программах педагогического образования основное внимание уделяется не фундаментальной психолого-педагогической подготовке, а овладению различными педагогическими технологиями. Доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности. Вследствие этого отсутствует целостное педагогическое образование. Существует проблема несбалансированности между специальной (по учебному предмету) и профессионально-педагогической подготовкой.

В существенном обновлении нуждаются государственные стандарты по специальностям педагогического профиля. Сложилась парадоксальная ситуация: вузы ведут подготовку специалистов по разным образовательным стандартам. Один тип — по специальностям. Другой — тот, по которому ведут подготовку преподавателей непедагогических вузов. В педагогических стандартах выявился крен в сторону дисциплин общекультурных, медико-биологических, нарушено их сбалансированное соотношение с предметной подготовкой будущих учителей. Стандарты отличаются излишней многопредметностью. Немало вопросов может быть вынесено за рамки обязательного изучения.

Педагогическая практика. Актуальный вопрос — сохранение, усложнение учебно-воспитательных задач педагоги-

ческой практики. Педагогическая практика — традиционный компонент подготовки учителя. В ведущих педвузах педагогической практике уделяется особое внимание. Так, на факультете начальных классов Московского педагогического государственного университета непрерывная педагогическая практика ведется на протяжении всех лет обучения: первый курс — две недели (знакомство с учебно-воспитательной работой учителя); второй курс — посещение школы один раз в две недели для знакомства с трудом учителя; третий курс — двухнедельная методическая практика (посещение открытых уроков, проведение одного урока или его фрагмента); четвертый курс — четырехнедельная практика (пробные уроки, воспитательная работа); пятый курс — стажировка в течение пяти недель (не менее 75 уроков плюс работа по воспитанию учащихся). Подобная ситуация, впрочем, далеко не типичная. Повсеместно в педагогических вузах и классических университетах педагогическая практика сворачивается.

Повышение квалификации учителей. Важной проблемой является повышение квалификации педагогических кадров, обеспечение непрерывности и цельности их профессиональной подготовки, устранение существенных недостатков в системе повышения квалификации учителей. Функционирует многоуровневая разветвленная система повышения квалификации и переподготовки учителей. Основную роль играют институты усовершенствования учителей (ИУУ), научно-методические центры. Имеются методические объединения, курсы учителей-предметников при педагогических университетах. Учреждения организуют конференции, курсы, открытые уроки, семинары, совещания учителей, педагогические чтения. Слушатели обсуждают доклады, знакомятся с опытом учебных заведений, осваивают инновационные, технические методы и средства обучения.

Программами предусматриваются изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическая подготовка. Большая часть учебного времени отведено на лекции, остальные часы — на практические и семинарские занятия. ИУУ могут самостоятельно корректировать программы.

Состав преподавателей ИУУ и других центров повышения квалификации формируется из лучших учителей, ученых, преподавателей педагогических вузов. В повышении квалификации учителей принимают участие педагогические институты и университеты. При них организуются семинары, конференции, школы для учителей. Федеральными программами развития образования (1992—1993) предусмотрено модернизировать

систему повышения квалификации учителей. Планировалось создать единую нормативную базу, преодолеть отрыв от реалий школьной жизни.

В ряде мест России накоплен целесообразный опыт повышения квалификации учителей. Так, в Екатеринбурге работают по планам, которые предусматривают для молодых педагогов выездные семинары, курсы, практикумы, тренинги на базах отдыха. К примеру, на выездных семинарах начинающих учителей консультируют по проблемам классного руководства, анализируют возникшие трудные ситуации, проводят юридические консультации. В школах начинающим учителям вручают педагогические шедевры: «Как любить детей» Я. Корчака, «Сердце отдаю людям» В. Сухомлинского, «Педагогическую поэму» А. Макаренко и пр.

7.6. Тенденции развития воспитания

Проблемы воспитания. Состояние воспитания вызывает в российском обществе глубокую озабоченность. В учебных заведениях продолжают жить традиции авторитарного воспитания. По-прежнему главной фигурой в школе остается учитель, а не ученики. Во многом учебно-воспитательный процесс подчинен регламентациям и формализован. Сохраняются жесткие, грубые формы воспитания.

Не теряют остроты проблемы, которые должны решаться с учетом образовательных интересов населяющих Россию этносов. Воспитание подвергается давлению негативных разнонаправленных тенденций: к предельной этнопедагогической суверенизации и игнорированию императивов поликультурности. Особую угрозу представляют националистические тенденции. Власти ряда автономий порой защищают привилегии титульных этносов за счет культурно-образовательных интересов иных этнокультурных групп. Предпринимаются отдельные попытки региональной изоляции культуры и образования, отмежевания от общенациональной и русской культуры и образования.

Необходимо противостоять росту детской преступности, ухудшению физического здоровья учащихся. На школу нахлынула лавина правонарушений, насилия и издевательств. В 1990-х гг. в среднем ежегодно около 90 тыс. детей совершали уголовные преступления. В одном только 1997 г. детьми и подростками было совершено свыше 200 тыс. уголовных преступлений. Подобное положение крайне тревожит российское общество.

Беспокоит общество и состояние физического воспитания. По данным на 1996 г., не вызывает опасений здоровье только 13 % детей, поступающих в начальную школу. Из окончивших начальную школу не вызывает тревоги здоровье только 7 % ребят. В целом за период школьного обучения количество здоровых детей сокращается в три-четыре раза. Здоровье каждого третьего ученика неблагополучно. В число причин входят недостатки медицинской службы, физического воспитания и спорта. Не хватает спортивных залов, плавательных бассейнов. Из медицинских работников в школе обычно есть лишь медсестра. Неблагополучие со здоровьем школьников усугубляется вследствие учебных перегрузок и иных негативных педагогических факторов. Учителя плохо знают особенности работы с больными детьми. В классах с бескомпромиссным, властным учителем возрастает текущая заболеваемость. Иная картина в классах с мягким, доброжелательным преподавателем.

Процесс воспитания в значительной мере стихийен. Нет сколько-нибудь внятного педагогического сотрудничества родителей, школы и общества. Образно говоря, родители воспитывают тому, что было в прошлом, улица — что происходит сегодня, школа — что будет в отдаленном будущем.

Новые тенденции в воспитании. В противовес негативным традициям в воспитании развиваются тенденции, направленные на поощрение самостоятельности, гуманности подрастающего поколения. Программами общеобразовательной школы 1990-х гг. предусмотрены главные направления такого воспитания: формирование прочных нравственных принципов, гражданской ответственности на основе общепринятых духовных ценностей, освоение духовного богатства отечественной и мировой культуры, приобретение навыков общежития с представителями иных наций.

Важную роль в воспитании приобретает самоуправление школьников. Ученические комитеты к началу 1990-х гг. имелись практически во всех школах. Однако фактически они служили для манипуляции детьми. Поэтому продолжается поиск иных форм ученического самоуправления. В средних учебных заведениях стали учреждаться школьные советы в составе учеников, преподавателей, администрации, родителей, представителей общественности. Помимо вопросов обучения, они занимаются социальными проблемами учащихся и преподавателей. Пока школьные советы есть в немногих школах. Роль учеников в них крайне незначительна. Обычно реальная власть в совете принадлежит директору.

Гражданское и патриотическое воспитание. Общеобразовательная школа по-новому решает задачи гражданского и патриотического воспитания. Кроме традиционных дисциплин, на материалах которых осуществлялось гражданское и патриотическое воспитание (история, литература и т. д.), в учебную программу включаются факультативы, предусматривающие подобное воспитание. Так, факультативный курс «Демократия: государство и общество» включает темы, которые позволяют получить представление о соотношении прав и обязанностей человека в демократическом обществе, о политических системах в современном мире, о формах государственного устройства, например: о том, что такое демократия; общество и демократические ценности; права человека; государство и политическая власть; выборы — важнейший механизм осуществления демократии; политические партии и организации и др. Развитие человеческой цивилизации рассматривается при обучении как интегральный процесс, что означает взгляд на отечественную и мировую культуру как на единый и сложный поток, приобщение к общечеловеческим ценностям.

На осуществление гражданского и патриотического воспитания направлены ряд инноваций последних лет: проект «Мое отечество», политико-экономическая игра «Новая цивилизация», деятельность детско-юношеских объединений, кадетских корпусов, клубов и ассоциаций военно-патриотической направленности. Задачи гражданского и патриотического воспитания решались при проведении Всероссийской акции «Я гражданин России», военно-спортивной игры «Победа», проектов «Гражданин» (Самара), «Гражданский форум» (Брянск), Всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество», Всероссийского слета юных патриотов «Равнение на победу» и т. п. Ценным в проектах и акциях оказалась нацеленность на осознание школьниками своих гражданских прав и обязанностей, готовности к защите отечества, уважение к государственным символам.

Религиозное воспитание и обучение. Учебные заведения, согласно законодательству, отделены от церкви и религии. Религиозное обучение является частным делом граждан. Запрет на обучение религии в школе не означает сохранения прежней воинствующей атеистической политики. Предлагается учитывать общечеловеческие идеалы, заложенные в религии.

Некоторые частные школы учреждаются различными церквями. При христианских, мусульманских, иудаистских церквях действуют детские центры религиозного обучения. В отдельных школах в качестве факультативов введены занятия по

православию, мусульманству, иудаизму. С начала 1990-х гг. открываются конфессиональные гимназии и лицеи. Это светские средние общеобразовательные учебные заведения, воспитывающие своих подопечных в традициях культуры определенной религии. В учебное расписание кроме обязательных общеобразовательных предметов включены дисциплины духовно-нравственного содержания.

Христианско-православные гимназии имеют свой перечень дисциплин такого рода, но везде обязательны основы Закона Божия, история церкви, катехизис, основы литургии, нравственное богословие, цикл церковно-эстетических дисциплин (пение, начала иконописи, шитье и т. д.). Так, в *Московской православной гимназии «Ясенево»* (открыта в 1990 г.) школьники участвуют в богослужениях, внутренний распорядок связан с церковным календарем. В гимназии избрали профили программы, посвященные изучению античности, истории культуры, изобразительного и музыкального искусства, христианства, древнегреческого, латинского, старославянского языков. Петербургская христианская гимназия «ГРЭЙС» (открыта в 1993 г.) является мужским средним общеобразовательным учреждением. Педагоги гимназии ставят цели подготовки лидеров общества путем обучения выше государственного стандарта и воспитания культуры «на основе христианской морали и общечеловеческих ценностей». В православных гимназиях учителя, как правило, люди верующие, воцерковленные.

Что касается государственных общеобразовательных школ, то Министерство образования в 2002 г. рекомендовало по желанию родителей включать в программу общего образования курс «*Основы православной культуры*». Комментируя нововведение, министр образования *Владимир Михайлович Филиппов* (род. 1951) разъяснял, что речь идет о приобщении к культурным ценностям русского народа, а не о религиозном воспитании. В 2006–2007 учебном году в государственных общеобразовательных учебных заведениях четырех областей (Белгородская, Брянская, Калужская, Смоленская) введен в качестве обязательного курс «*Основы православной культуры*». Аналогичный курс планируют включить в учебные программы школ не менее чем десяти регионов Российской Федерации.

Появление в обязательной программе государственных школ учебного курса, содержащего религиозные материалы, ставит немало вопросов. Они касаются гарантий светского законодательства, культурно-образовательных прав граждан других конфессий и убеждений на свободу совести. По мне-

нию сторонников светского воспитания, подобные нововведения направлены против закона об отделении школы от церкви и означают введение православного религиозного воспитания в школе. Уже вскоре после объявления о введении в программу «*Основ православной культуры*» последовали заявления родителей учащихся, политиков, которые возражали против обязательности курса. Авторы заявлений сочли, что курс выглядит попыткой обойти закон о светскости и предоставить особые преимущества в школе одной конфессии по сравнению с другими религиями.

Каким видится выход? Вероятно, речь может идти о введении факультативных курсов по истории всех основных конфессий, существующих в Российской Федерации. Вероятно, преподавателями подобных факультативов не могут быть служители религиозных культов. Необходимо также использовать соответствующую научно-методическую литературу, прошедшую тщательную экспертизу на федеральном уровне. Это позволит обеспечить культурологическую и историческую направленность преподавания, избежать превращения его в религиозное обучение. Квалифицированная экспертиза должна исключить появление в учебных пособиях ошибок, которые могут задеть религиозные чувства представителей любых конфессий. В последнем случае появится надежда, что в учебники не попадут неграмотные пассажи типа «католичество — это секта православия».

Примеры корректного, выдержанного в культурологическом и историческом ключе преподавания истории религий в духе поликультурализма уже есть. Удачным выглядит школьный учебник по истории православия А. Бородиной. Можно также сослаться на опыт одной из гимназий Белгорода, где учащиеся на факультативной основе знакомятся с историей основных религий России.

Внешкольное воспитание. Российскими педагогами пересматриваются традиции внешкольного образования и воспитания. Складывается новясеть внешкольных образовательных учреждений. Ведущее место заняли Дома творчества (бывшие Дворцы пионеров). Корректируются подходы к внешкольному воспитанию и образованию. Пересмотрена концепция школы как координатора воспитательной работы по месту жительства, педагогических усилий семьи и общественности. Перспективная на первый взгляд идея оказалась несостоятельной. Погруженные в учебную рутину учителя не в силах брать на себя всю тяжесть внешкольной работы. Школы не располагают финансовыми и организационными рычагами, чтобы сделаться центрами внешкольного воспитания и обучения.

Выходят из кризиса *детские организации*, которые должны играть важную роль во внешкольном воспитании. В 1991 г. после распада пионерской и комсомольской организаций возник вакуум, который заполняется за счет трансформации прежних и появления новых внешкольных ассоциаций и движений. В 1991–1992 гг. возникло объединение «*Союз пионерских организаций — Федерация детских организаций*». В 1990-х гг. появились объединения *юногвардейцев, скаутов*. Масштабы их деятельности сравнительно невелики. Например, в 1995 г. в столичных организациях пионеров, скаутов и юногвардейцев насчитывалось всего около пяти тыс. членов. Организации ищут новые содержание и формы работы. Так, скауты проводят слеты-джамбори. Подобный слет состоялся, к примеру, в 1997 г. в связи с празднованием 850-летия Москвы. Скаутов ждали культурная программа и оздоровительный лагерь под Ногинском.

Руководители детского движения разрабатывают новые программы внешкольной деятельности. В их числе — «Возрождение», «Я сам» и «Четыре плюс три». Так, программа «Возрождение» предусматривает несколько взаимосвязанных проектов, один из которых «Сталкер» имеет цели помочь ребятам освоить методы предвидения, преодоления трудностей, познакомить с аномальными явлениями.

Мультикультурное и интернациональное воспитание. В российском образовании исчез образ враждебного Запада. Российские педагоги реализуют проекты, способствующие диалогу культур. В некоторых средних учебных заведениях в 1990-х гг. стали действовать евроклубы, участники которых специально расширяют свои знания о странах Европейского Союза.

Создана нормативно-правовая основа поликультурного воспитания. Принципы такого воспитания закреплены в Конституции Российской Федерации, где дано понятие «многонациональный народ». В законодательстве декларированы и раскрыты основные принципы, которые предусматривают в числе прочего решение проблем воспитания и обучения в многонациональной среде. Провозглашен курс на создание и укрепление единого российского социокультурного и образовательного пространства, становление духовной общности россиян, формирование российского самосознания и идентичности, развитие национальных культур, языков народов и региональных культурных традиций, на интеграцию личности в национальную и мировую культуру, воспитание готовности к межкультурному взаимодействию, использование потенциала образования для

преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур.

Поддержка культурно-образовательных прав этнокультурных групп происходит не только в системе формального образования. Законодательством предусмотрено создание национально-культурных объединений (автономий). Создается система общественных центров по воспитанию культуры межнационального общения.

Федеральный государственный стандарт средней школы задан на русском языке. Одновременно в национальных школах в качестве обязательных введены программы языка, истории и культуры того или иного народа многонациональной России. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах. Например, в Москве в 1995 г. насчитывалось до 30 школ (армянские, еврейские, татарские, чувашские и пр.) с таким обучением.

Во многих городах обостряется проблема воспитания и обучения детей мигрантов. Появились школы, ставшие лидерами в воспитании культуры межнациональных отношений в условиях нарастания иммиграции. Так, в Екатеринбурге в школе № 87 в 2007 г. осуществлялся педагогический проект, который предусматривал работу с учащимися-билингвами по развитию связной русской речи (начальная ступень), факультативный курс «Русский язык как иностранный для детей мигрантов, не владеющих или плохо владеющих русским языком» (пятые–восьмые классы), социально-психологический тренинг для подростков из семей беженцев.

Уникальный опыт поликультурного и интернационального воспитания накоплен в *учебно-воспитательном комплексе № 1650* г. Москвы. В 1993/94 учебном году здесь имелись 22 отделения: аварское, абазинское, адыгейское, ассирийское, армянское, башкирское, болгарское, бурятское, греческое, еврейское, кабардинское, корейское, ингушское, латышское, литовское, польское, русское, татарское, украинское, чеченское, эстонское, цыганское. В отделениях по субботам и воскресеньям дополнительно к основной программе школьники изучали язык, историю, религию, фольклор и уклад жизни своего народа, вплоть до национальных видов спорта, кулинарии, танцев, праздников. Преподавание вели носители соответствующих языков и культур.

Создание нормативно-правовой базы поликультурного воспитания, однако, далеко от завершения. «Закон об образовании» 1996 г. оставил открытым принципиально важный вопрос — об учете реалий поликультурности при создании общего образовательного пространства.

Трудности возникают из-за отсутствия научно-педагогических разработок, фрагментарности учебно-воспитательной работы по поликультурному воспитанию, слабой профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде. Многие учителя не в состоянии представить этническую характеристику классов. Только часть из них прибегают на занятиях к примерам, характеризующим национальные и этнокультурные особенности региона. Значительное число учителей не могут дать внятного определения понятия «мультикультурность», сформулировать специфические технологии поликультурной поддержки учащихся. Многие преподаватели закрывают глаза на возникающие конфликты и проблемы.

Профессорско-преподавательский корпус высших учебных заведений при подготовке «мультикультурного студента» сталкивается с существенными трудностями. Дело приходится иметь со студентами с разными культурными традициями. Нередки случаи дискриминации, ксенофобии, недопонимания ценностей инокультур. Сколько-нибудь солидная профессиональная готовность выпускников высшей школы к деятельности в поликультурной и полиэтнической среде отсутствует. И хотя у большинства студентов проявляется позитивная мотивация к межэтническому взаимодействию, эмоциональная готовность к сотрудничеству с людьми других национальностей, им часто присущи взгляды, резко противоречащие идеалам поликультурного воспитания.

Поликультурное образование становится постепенно заметной целью высших учебных заведений. Речь идет о подготовке дипломированных специалистов, способных к успешной деятельности, в том числе и в учебных заведениях, в условиях культурного многообразия, обладающих навыками гуманного межнационального и межкультурного общения. Поликультурной подготовкой преподавателей занимаются учреждения высшего и среднего педагогического образования, а также в системе повышения квалификации учителей. Вопросы поликультурного воспитания включены в учебные программы, которые самостоятельно предлагают отдельные вузы. Эти вопросы присутствуют, например, в курсах по сравнительной педагогике, спецкурсах этнокультурной направленности в Московском

педагогическом государственном университете, Поморском государственном университете, Пятигорском государственном лингвистическом университете, Сахалинском государственном университете.

К числу учреждений высшего образования и системы повышения квалификации учителей, где занимаются поликультурной подготовкой учащихся, относятся: Московский государственный университет, Московский институт повышения квалификации работников образования (МИПКО), Институт повышения квалификации работников образования (ИПКРО) Республики Саха, Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения педагогических кадров (ИППК), курсы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в Ижевске, Самарский областной ИПКРО и др. Кафедра этнологии МГУ ежегодно выпускает 20–25 педагогов, получивших знания по межнациональному образованию. Центр межнационального образования МИПКО организует курсы для работников московских школ с этнокультурным компонентом, инструктивные занятия по взаимодействию этнических культур и использованию русского языка как иностранного. Международный центр при ИПКРО в Якутии планирует путем стажировок и курсов для учителей давать знания по вопросам поликультурной идентификации личности, знакомить с понятиями и представлениями о поликультурной среде, спецификой поликультурного воспитания в ведущих странах и регионах. На курсах повышения квалификации педагогов ДОУ в Ижевске в 2005 г. прошли занятия по программе *«Организация жизнедеятельности детей в поликультурном (многоязычном) детском саду»*. На занятиях рассматривались методические вопросы обучения дошкольников второму языку как иностранному, давались рекомендации, как избежать педагогических издержек двуязычия. Хабаровский ИППК в 2005 г. организовал научно-практическую конференцию, где обсуждалась проблема поликультурного воспитания в пограничных районах Российской Федерации.

В последние годы появились педагогические заведения среднего специального образования, где целенаправленно занимаются подготовкой студентов для деятельности в полиэтнической и многокультурной среде: колледжи поликультурного образования в Сочи (2001) и Дудинке (2002). В Сочинском колледже имеется двухлетний курс подготовки социальных педагогов для работы с детьми иммигрантов.

Анализ программ высшего образования показывает, что они содержат определенный потенциал мультикультурного вос-

питания. Соответствующая тематика прямо или косвенно заложена в *Государственных образовательных стандартах профессионального высшего образования* (ГОС ВПО, начало 1990-х гг.). Программой модернизации педагогического образования (2003) в числе первоочередных мер названы разработка и апробация учебного курса *«Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде»*.

Анализ программ высшего образования позволяет утверждать, что в них имеется научно-методическая основа для реализации поликультурного воспитания студентов. ГОС ВПО педагогического цикла планируют приобретение знаний, которые готовят к восприятию идей мультикультурности. Так, курс *«Педагогика»* позволяет уяснить, что основой воспитания и образования является многообразная общенациональная культура. В курсе представлен небольшой, рассчитанный на два-четыре академических часа, раздел *«Педагогика межнационального общения»*, предусматривающий воспитание культуры межнационального общения, веротерпимости, толерантности и пр. Курс *«История педагогики и образования»* дает возможность проследить неразрывную связь педагогических идей и школьно-образовательных институтов в мире и в собственной стране, воспитывает уважительное отношение к отечественному педагогическому наследию, которое сформировано усилиями культур и народов России. Образовательными стандартами по специальности *«Педагогика и психология»* предусмотрено овладение такими понятиями как «культурная самоидентичность», «этническая и национальная культура», «представления о совершенном человеке в различных культурах», «принцип культуросообразности в воспитании», «национальное своеобразие воспитания» и др.

С задачами поликультурного образования перекликаются стандарты университетских специальностей. Многие из них содержат существенный потенциал для такого воспитания. При преподавании философии, культурологии, истории, социологии и политологии предлагается создавать мировоззренческую основу осмысления мультикультурализма через понятия «культура», «многообразие культур», «диалог культур», «культуры Востока и Запада» и др. Изучение дисциплины *«иностраный язык»* позволяет формировать межкультурную компетенцию и навыки межкультурной коммуникации. Преподавание курсов *«История философии»* и *«Философии права»* дает множество поводов для воспитания этнического и гражданского самосознания, личностного осмысления как субъекта этнокультурной группы и многонационального гражданского

общества, уважения различных гносеологических воззрений и т. д. Курсы истории открывают картину общей судьбы народов России. Дисциплины *«социология»*, *«политология»*, *«основы социального прогнозирования»* содержат материалы о субъектах многонационального социума, позволяют выработать активную позицию по проблемам взаимоотношений этих субъектов. Культурология как учебный предмет формирует научные представления о взаимодействии субкультур. Курс *«Общая психология»* позволяет изучать расовые, социокультурные и прочие качественные характеристики индивидуальных субъектов поликультурного воспитания, вариативность психологических механизмов межэтнического взаимодействия, приобретать навыки толерантного поведения для такого взаимодействия и т. д. В курсах отечественной истории, культурологии, социологии и других студенты усваивают понятия «культура», «межкультурные коммуникации», «этнические и национальные культуры», «культурная картина мира», «интернационализм», «национализм» и пр.

Образовательные стандарты общего академического и психолого-педагогического циклов в высшей школе не позволяют тем не менее сколько-нибудь полно решать задачи поликультурного образования. Но их использование может оказаться началом, фактором и предпосылкой масштабного осуществления такого образования в вузах России.

Литература

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. — М., 1999.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М., 1988.
3. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д., 2000.
4. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. — М., 1994.
5. Газман, О. С. Неоклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. — М., 2002.
6. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М., 1998.
7. Джуринский, А. Н. Воспитание в многонациональной школе / А. Н. Джуринский. — М., 2007.

8. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. — М., 2003, 2004.
9. Джуринский, А. Н. Концепции и реалии поликультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. — М., 2008
10. Джуринский, А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики / А. Н. Джуринский. — М., 2005.
11. Джуринский, А. Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом / А. Н. Джуринский. — М., 2007.
12. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ / А. Н. Джуринский. — М., 2006.
13. Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. — М., 1999, 2004.
14. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика / А. Н. Джуринский. — М., 1998.
15. Днепров, Э. Д. Образование и политика. — Т. 1–2 / Э. Д. Днепров. — М., 2007.
16. Днепров, Э. Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. — М., 1994.
17. Днепров, Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «сегодня» / Э. Д. Днепров. — М., 1996.
18. Доктрина, образования в России / Е. П. Белозерцев и др. — М., 1996.
19. Загвязинский, В. И. Основы социальной педагогики / В. И. Загвязинский. — М., 2002.
20. Кан-Калик, В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. — М., 1995.
21. Кузьмин, М. Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека / М. Н. Кузьмин. — М., 1997.
22. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания / Б. Т. Лихачев. — М., 1995.
23. Мардхаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардхаев. — М., 2006.
24. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М., 2006.
25. Никитин, В. А. Начала социальной педагогики / В. А. Никитин. — М., 1999.
26. Никандров, Н. Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н. Д. Никандров. — М., 1996.
27. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М., 2000.
28. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1995.
29. Ромм, Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т. А. Ромм. — Новосибирск, 2007.
30. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин и др. — М., 1998.
31. Становление гуманистического мировоззрения личности. — М., 1994.
32. Филонов, Г. Н. Воспитание как социально-педагогический феномен / Г. Н. Филонов. — М., 2000.

ХРОНОЛОГИЯ РЕФОРМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Годы	События
1649–1660-е гг.	Открытие школ при Чудовом, Андреевском, Спасском и Богоявленском монастырях в Москве
1681	Создание типографского училища в Москве
1687	Создание Эллино-греческой (в дальнейшем Славяно-греко-латинской) академии
1701	Открытие в Москве школы математических и навигацких наук
1714	Создание цифирных школ светского элементарного обучения
1721	Организация духовных (архиерейских) школ
1725	Учреждение в Петербурге Академии наук с гимназией и университетом
1732	Учреждение гарнизонных школ для солдатских детей
1731	Основание Шляхетского кадетского корпуса
1755	Открытие Московского университета
1764	Открытие Института благородных девиц (Смольного)
1784	Начало подготовки учителей в главном народном училище в Петербурге
1786	Создание первой учительской семинарии
1786	Утверждение устава о народных училищах
1804	Принятие школьного устава и создание системы учебных заведений, охватывавшей все типы школ

Годы	События
1811	Реформа гимназий в духе классицизма
1828	Принятие школьного устава и усиление сословности образования
1834	Принятие Положения о домашних наставниках и учителях
1835	Принятие университетского устава
1863	Принятие университетского устава и введение автономии университетов
1864	Принятие Положения о начальных училищах
1864	Принятие либерального устава гимназии и создание реальных и классических гимназий
1865	Доведение до семи числа университетов
1860-е гг.	Превращение Московского технического училища и ряда других технических учебных заведений в высшие по западному образцу
1872	Преобразование уездных училищ в городские и усиление в них прикладного образования
1872	Постановление об открытии ряда учительских институтов
1874	Принятие Положения о начальных народных училищах и усиление контроля властей в управлении ими
1871	Принятие устава гимназий и усиление классического образования
1871–1875	Открытие учительских семинарий
1870-е гг.	Открытие Высших женских курсов в Москве и Петербурге
1884	Принятие университетского устава и усиление бюрократизма в управлении высших учебных заведений
1901	Сокращение преподавания древних языков и усиление современного образования в гимназиях

Годы	События
Сере- дина 1890-х гг.	Создание коммерческих училищ — нового типа средней школы
1890-е —на- чало 1900-х гг.	Появление в Петербурге, Москве, Екатеринославле Томске и других городах новых высших технических учебных заведений
1918	Публикация «Основных принципов единой трудовой школы РСФСР» и «Положения о единой трудовой школе РСФСР»
1921— 1931	Программы Государственного ученого совета для общеобразовательной школы
1930	Постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении»
1932	Постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»
1943	Постановление «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек»
1943	Создание Академии педагогических наук РСФСР
1954	Отмена постановления «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек»
1958	Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования СССР» и введение всеобщего обязательного восьмилетнего обучения
1970-е гг.	Переход к всеобщему десятилетнему общему образованию
1984	Утверждение плана перехода средней школы на одиннадцатилетний срок обучения
1991	Создание на базе АПН СССР Российской академии образования
1992	Принятие Закона об образовании
Начало 1990-х гг.	Воссоздание частных учебных заведений

Годы	События
2003	Присоединение России к Болонским соглашениям (1999) о создании общеевропейского пространства в сфере высшего образования
2007	Переход к всеобщему базовому одиннадцатилетнему образованию
2008	Отмена деления учебных программ общего образования на федеральный, региональный и школьный компоненты
2009	Введение обязательного выпускного единого государственного экзамена (ЕГЭ)

Учебное издание

Александр Наумович ДЖУРИНСКИЙ

ИСТОРИЯ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Корректоры: Яковлева В. А., Шатохина М. Ф.

Верстка: Уколова А. А.



Подписано в печать 24.06.2010. Бумага «SvetoCopy».

Гарнитура «KudrashovC». Формат 60х84¹/₈.

Тираж 200 экз. Объем 14,5 усл. п. л. Заказ № 884-10.

Издательство Сахалинского государственного университета
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.

Тел. (4242) 45-23-16, факс (4242) 45-23-17.

E-mail: polygraph@sakhgu.ru